

Adriel Paulo Scolari

PARA ALÉM DA FORMAÇÃO NEOLIBERAL DE
CAPITAL HUMANO: NUSSBAUM E A FORMAÇÃO
ENQUANTO CULTIVO DA HUMANIDADE

Passo Fundo
2022

Adriel Paulo Scolari

PARA ALÉM DA FORMAÇÃO NEOLIBERAL DE
CAPITAL HUMANO: NUSSBAUM E A FORMAÇÃO
ENQUANTO CULTIVO DA HUMANIDADE

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 doutor em Educação, sob a orientação do professor Dr. Angelo Vitório Cenci.

Passo Fundo

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

CIP – Catalogação na Publicação

S422p Scolari, Adriel Paulo
Para além da formação neoliberal de capital humano [recurso eletrônico] : Nussbaum e a formação enquanto cultivo da humanidade / Adriel Paulo Scolari. – 2022.
1.5 MB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2022.

1. Educação humanística. 2. Neoliberalismo. 3. Capital humano - Educação. 4. Homem - Formação. 5. Nussbaum, Martha Craven, 1947. I. Cenci, Angelo Vitório, orientador. II. Título.

CDU: 37.014.53

Catalogação: Bibliotecário Juliana Langaro Silveira – CRB 10/2427

Adriel Paulo Scolari

Para Além da Formação Neoliberal de Capital Humano: Nussbaum e
a Formação Enquanto Cultivo da Humanidade

A banca examinadora abaixo, APROVA em 30 de novembro de 2022, 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 Doutor em Educação, na linha de pesquisa Fundamentos da Educação.

Dr. Angelo Vitório Cenci - Orientador
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr.^a Margarita Rosa Sgró
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - UNCPBA

Dr. Cleriston Petry
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

Dr. Altair Alberto Fávero
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Eldon Henrique Mühl
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Jelson Becker Salomão
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr.^a Cleci Teresinha Werner da Rosa
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

AGRADECIMENTOS

A caminhada em busca de alcançar nossos objetivos é repleta de desafios. Alguns são difíceis, outros menos, alguns parecem impossíveis e, nesses momentos, é que precisamos reconhecer o quanto os outros são importantes nessa caminhada. Sem esses encontros, não conseguiríamos ser quem somos ou estar onde estamos. E quando se chega próximo a uma conquista como esta, valorizamos ainda mais esses encontros e conseguimos compreender que não se trata somente da chegada, mas das andanças durante o percurso.

São essas companhias, de pessoas e de instituições que tornam tudo realidade, que são transformadoras de nossa existência. Por isso, gostaria de deixar meus agradecimentos à alguns desses encontros durante os últimos 4 anos, em especial à Universidade de Passo Fundo, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade desta formação e também a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa de estudos que me permitiu acesso a este curso de Doutorado em Educação.

Aos professores e colegas que participaram desta caminhada formativa, ao meu orientador, Professor Dr. Angelo Vitório Cenci, pela orientação deste trabalho e mais ainda, pela inspiração intelectual que contagia além de mim, muitas outras pessoas. Agradeço também aos integrantes da Banca de Qualificação e Defesa deste trabalho, Professora Dr^a. Margarita Rosa Sgró, Professor Dr. Cleriston Petry, Professor Dr. Altair Alberto Fávero, Professor Dr. Eldon Henrique Mühl e Professor Dr. Jelson Becker Salomão pelas contribuições que qualificaram de maneira ímpar a elaboração deste trabalho.

Gostaria de deixar um agradecimento especial aos Grupos de Estudos GEEDE e NUPEFE pelo apoio e trocas que ocorreram nesse período, pelo compromisso com a formação de professores-pesquisadores críticos e políticos, para fazerem a diferença em um mundo que precisa de mais humanidade.

Enfim, a todos que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização deste meu objetivo. Estudar faz parte do meu ser. E esse caminho me salvou. Obrigado aos meus familiares e amigos, pelos grandes encontros, que tiveram um peso enorme na trajetória deste trabalho. A caminhada sempre será mais importante do que a chegada. Obrigado a todos que já andaram comigo.

“O fundamental é compreender que nada pode nos eximir da tarefa de promover outra racionalidade”

Dardot e Laval

“Educar é algo a mais, não é somente aprender uma série de fatos e técnicas de raciocínio. Significa aprender a ser um ser humano capaz de amar e imaginar”

Martha Nussbaum

RESUMO

A presente tese defende a ideia de formação enquanto cultivo da humanidade como contraponto ao modelo de formação neoliberal de capital humano. A problemática que moveu a investigação aqui apresentada é sintetizada mediante a seguinte questão: De que modo a educação, enquanto formação humana, foi usurpada pela concepção de formação neoliberal de capital humano e qual o alcance da teoria do cultivo da humanidade de Nussbaum para delinear um modelo renovado de formação humana? Para respondê-la, utilizamos a pesquisa bibliográfica como método e a postura hermenêutica como modo de compreensão dos textos, delimitando-os através de chaves de leitura que surgiram ao longo da investigação. A partir de um diagnóstico de época feito com auxílio de Martha Nussbaum, Pierre Dardot e Christian Laval, chegamos aos conceitos-chave que podem ser responsáveis por essas mudanças, a saber, o Neoliberalismo e a Teoria do Capital Humano. Tomamos a obra *Nascimento da Biopolítica*, de Michel Foucault, para compreender os aspectos constituintes do neoliberalismo, bem como os textos dos teóricos economistas fundantes da Teoria do Capital Humano, Theodore Schultz e Gary Becker, para encontrar as explicações sobre esse modelo formativo neoliberal. O neoliberalismo tornou-se uma racionalidade que estimula a concorrência generalizada entre os indivíduos. Essa lógica da concorrência percorre todas as esferas da vida cotidiana, tornando a vida contemporânea insuportável. A Teoria do Capital Humano, por sua vez, com a ideia de investimento no sujeito para o desenvolvimento econômico das nações, tornou-se uma ferramenta do neoliberalismo para adentrar no núcleo da constituição das subjetividades por meio da educação. A racionalidade neoliberal utiliza uma versão renovada da Teoria do Capital Humano como ferramenta para se apropriar-se da alma dos sujeitos. Esse modelo formativo originou um sujeito antipolítico e individualista que não se preocupa com o que é público e coletivo. Como alternativa a tal modelo, apresentamos uma proposta de formação enquanto cultivo da humanidade, pautada nas obras *O cultivo da Humanidade* e *Sem fins Lucrativos*, nas quais Martha Nussbaum delineia uma “pedagogia socrática”, o desenvolvimento de uma cidadania universal e a capacidade de imaginação narrativa. Concluímos que uma formação pautada nesses aspectos pode apresentar-se como uma poderosa estratégia de resistência ao encolhimento da subjetividade dos sujeitos contemporâneos. Essa formação necessita, de acordo com os resultados dessa pesquisa, ser apoiada por um Estado que garanta investimentos, por uma escola que reviva seu sentido e por professores pesquisadores e valorizados em sua profissão. A concepção de cultivo da humanidade de Nussbaum pode impulsionar importantes elementos na direção de uma formação que desenvolva as capacidades mais amplas dos seres humanos, estimulando uma cultura de desenvolvimento de subjetividades mais densas que as propiciadas pela formação neoliberal de capital humano.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Formação Neoliberal. Formação Humana.

ABSTRACT

The present thesis defends the idea of training as the cultivation of humanity as a counterpoint to the neoliberal model formation of human capital. The problem that moved the research presented here is summarized by the following question: How was education, as a human formation, has been usurped by the conception of neoliberal formation of human capital and what is the reach of Nussbaum's theory of the cultivation humanity to delineate a renewed model of human formation? To answer it, we used bibliographical research as a method and the hermeneutic posture as a way of understanding the texts, delimiting them through reading keys that emerged during the investigation. Based on a diagnosis of the time made with the help of Martha Nussbaum, Pierre Dardot and Christian Laval, we arrive at the key concepts that may be responsible for these changes, namely, Neoliberalism and the Theory of Human Capital. We took the work *Birth of Biopolitics*, by Michel Foucault, to understand the constituent aspects of neoliberalism, as well as the texts of the founding economists of the, Theodore Schultz and Gary Becker, to find explanations about this neoliberal formative model. Neoliberalism has become a rationality that stimulates generalized competition between individuals. This competitive logic runs through all spheres of daily life, making contemporary life unbearable. The Theory of Human Capital, on the other hand, with the idea of investing in the subject for the economic development of nations, has become a tool of neoliberalism to penetrate the core of the constitution of subjectivities through education. Neoliberal rationality uses a renewed version of the Theory of Human Capital as a tool to appropriate the soul of subjects. This formative model originated an anti-political and individualist subject who is not concerned with what is public and collective. As an alternative to such a model, we present a proposal for a formation while cultivating humanity, based on the works *Cultivation Humanity* and *Not for profit*, in which Martha Nussbaum outlines a "Socratic pedagogy", the development of a universal citizenship and the capacity for a narrative imagination. We conclude that a formation guided by these aspects can be a powerful strategy of resistance to the shrinking of subjectivity of contemporary subjects. This formation needs, according to the results of this research, to be supported by a State that guarantees investments, by a school that revives its meaning and by professors who are researchers and valued in their profession. Nussbaum's conception of cultivating humanity can drive important elements towards training that develops the broader capabilities of human beings, stimulating a culture of developing subjectivities that are denser than those provided by neoliberal formation of human capital.

Keywords: Neoliberalism. Neoliberal Formation. Human Formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Principais obras que foram utilizadas na pesquisa

31

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Manifestações de rua em 15 de março de 2015.	21
Figura 2- Faixa durante as manifestações de rua em 2016.	21
Figura 3 - Durante atos em 2020, manifestantes exibiram diversos cartazes contra a democracia.	22
Figura 4 - O círculo educativo	132

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 A crise da formação atual	15
1.2 Aspectos metodológicos	25
2 NEOLIBERALISMO E TEORIA DO CAPITAL HUMANO	32
2.1 O neoliberalismo sob perspectiva foucaultiana: origens, deslocamentos e visão de mundo	34
2.1.1 <i>O neoliberalismo como visão de mundo</i>	34
2.1.2 <i>Do liberalismo clássico ao neoliberalismo</i>	35
2.1.3 <i>Os deslocamentos fundantes do neoliberalismo</i>	37
2.1.4 <i>Diferenças entre o liberalismo Americano e Europeu</i>	40
2.1.5 <i>De sistema econômico à racionalidade dominante</i>	41
2.1.6 <i>Do liberalismo de mercado à apropriação das condutas</i>	43
2.1.7 <i>Neoliberalismo à brasileira</i>	44
2.2 Neoliberalismo e a Teoria do Capital Humano	48
2.2.1 <i>Origens da Teoria do Capital Humano</i>	48
2.2.2 <i>Antecedentes da Teoria do Capital Humano</i>	49
2.2.3 <i>A Teoria do Capital Humano no campo educacional</i>	50
2.2.4 <i>A Teoria do Capital Humano e as políticas educacionais</i>	53
2.2.5 <i>A Teoria do Capital Humano no Brasil</i>	55
3 DESDOBRAMENTOS DO NEOLIBERALISMO E DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO NA EDUCAÇÃO ATUAL	58
3.1 Consequências da formação neoliberal de capital humano sobre a educação	60
3.1.1 <i>O conhecimento submetido à lógica do capital</i>	62
3.1.2 <i>Um discurso que vende</i>	65
3.1.3 <i>A formação de competências e avaliação em larga escala</i>	66
3.1.4 <i>Um Fracasso Anunciado</i>	68
3.1.5 <i>O modelo empresarial de escola</i>	70
3.1.6 <i>A visão reducionista de formação</i>	73
3.2 Consequências da formação neoliberal de capital humano sobre o sujeito	74
3.2.1 <i>A Formação de um sujeito responsabilizado</i>	75

3.2.2 <i>O indivíduo responsável pelo coletivo</i>	76
3.2.3 <i>A lógica do desempenho infinito: o sujeito neoliberal</i>	77
3.2.4 <i>A ressignificação do trabalho docente</i>	80
4 A FORMAÇÃO ENQUANTO CULTIVO DA HUMANIDADE: ASPECTOS TEÓRICOS	83
4.1 Os três aspectos nussbaunianos para o cultivo da humanidade	84
4.1.1 <i>Autoexame: por uma Pedagogia Socrática</i>	87
4.1.1.1 <i>Características de uma Pedagogia Socrática</i>	91
4.1.2 <i>Kosmopolités: por uma cidadania universal</i>	95
4.1.2.1 <i>Educar para a diversidade do Mundo</i>	98
4.1.3 <i>Imaginação Narrativa: pela capacidade de pensar outras possibilidades</i>	101
4.2 Desafios para a prática	104
5 A FORMAÇÃO ENQUANTO CULTIVO DA HUMANIDADE: ASPECTOS PRÁTICOS	106
5.1 Educar para o pensamento crítico e livre	108
5.2 A importância do estudo da psicologia	111
5.3 Educar as fragilidades	114
5.4 Educar para um mundo diverso	116
6 OS ATORES RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO ENQUANTO CULTIVO DA HUMANIDADE	120
6.1 A ressignificação do papel do Estado	121
6.2 Reviver o sentido da Escola	124
6.3 O Professor bem preparado	127
6.4 O Círculo Educativo	131
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	138

1 INTRODUÇÃO

Nossas experiências humanas são imbricadas pelas relações que experimentamos uns com os outros. Essas relações são muito diversas e nos colocam em circunstâncias, nas quais o caminho que percorremos se torna único. Um desses percursos que formam a minha história é o de ser professor. Procuo através deste ser entender o mundo à minha volta, e para entender tal mundo precisamos de certos pontos de referência teóricos. Com isso, adquirimos maior segurança em relação ao entendimento que procuramos ter sobre esse mundo.

Algumas inquietações movem o meu ser professor na busca por uma compreensão mais profunda acerca de certos desafios educacionais. Isso me levou ao universo da pesquisa acadêmica, ou seja, a procura por pontos de referência e de entendimento. Essa busca iniciou-se no mestrado e continua até hoje. Na época do mestrado, o que me chamava a atenção era que, apesar do enorme acesso ao conhecimento na contemporaneidade, ainda assistimos a inúmeros casos de preconceito, violência e ódio. Essa foi a questão que me levou a investigar a fundo o problema do preconceito, resultando na dissertação de mestrado, na qual procurei entender como seria possível uma formação que eduque os seres humanos para a vida em sociedade, sem tantas discriminações.

Assistimos, na contemporaneidade, à falha da educação na parte mais básica de suas responsabilidades, a saber, o diálogo¹, que implica diretamente o respeito e a aceitação das diferenças². Foi quando me dei conta de que a formação não está muito preocupada com essa questão especificamente. A formação humana mais ampla³ tende fortemente a dar lugar a uma formação tecnicista e voltada aos interesses da economia. Não quero, com isso, tentar resgatar neste trabalho uma visão de educação ortodoxa, ou seja, rígida, tradicional, que não evolui, mas problematizar alguns conflitos que surgem ao pensar numa sociedade onde o conhecimento está mais acessível, mas ao mesmo tempo essa mesma sociedade encontra-se cada vez “menos humana”.

¹ No sentido que entendemos para esta pesquisa, diálogo significa a manifestação recíproca das pessoas através da palavra, as pessoas se anunciam e se revelam, e ele acontece quando as consciências das pessoas se põem em confronto. O diálogo não é utilizado apenas como estratégia pedagógica para a consecução dos objetivos propostos, mas é concebido, também, como princípio educativo. (BENINCÁ, 2000).

² SCOLARI, Adriel. Homofobia e educação: problematizações e possibilidades de construção de uma cultura de respeito e liberdade às diferenças. Dissertação. (Mestrado em Educação), Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2014. Disponível em: <http://docs.upf.br/download/ppgedu/2014/Adriel%20Scolari.PDF>.

³ Educação essa pautada pelas ideias iluministas e até mesmo liberais clássicas. Uma educação que fornecesse expectativas de qualidade de vida e dignidade para todos os seres humanos, com objetivos claros de desenvolvimento de seres humanos dentro de uma perspectiva ética e democrática.

Esses fatores levaram o meu ser pesquisador a um conjunto de investigações presentes neste trabalho, relacionadas especialmente:

- 1) às transformações sociais em curso - discutidas nesta introdução;
- 2) à educação dominada pela racionalidade neoliberal e pelos ideais da teoria do capital humano - capítulo 2;
- 3) à descrição das consequências dessa formação usurpada pelo Neoliberalismo através dos ideais da Teoria do Capital Humano - capítulo 3;
- 4) à investigação de como poderia se apresentar uma ideia de formação alternativa a esse modelo vigente - capítulo 4;
- 5) à proposição de algumas indicações e perspectivas de como essa formação pode acontecer na prática - capítulo 5;
- 6) a responsabilidade de alguns atores sociais para que essa formação enquanto cultivo da humanidade pode se apresentar como resistência - capítulo 6;

Como objetivo geral busco apresentar uma ideia de formação enquanto cultivo da humanidade, desmistificando a formação neoliberal de capital humano, pautada no desenvolvimento de habilidades e competências voltadas somente ao crescimento econômico. Dividido em seis partes, nosso primeiro movimento tratou de realizar um diagnóstico de época, procurando problematizar alguns aspectos da crise social e educacional contemporânea postos em função dessa formação neoliberal. Apresento, também, os procedimentos metodológicos e os autores escolhidos para basear nossa investigação. Esta crise educacional, ao nosso entendimento, se delinea a partir de dois pilares principais: o Neoliberalismo e a Teoria do Capital Humano.

Esses dois conceitos serão explorados na segunda parte da tese, que busca explicá-los juntamente com suas implicações na sociedade. Essa parte da investigação, pauta-se na leitura dos precursores da Teoria do Capital Humano e na leitura crítica Foucaultiana e Neofoucaultiana sobre o Neoliberalismo. A escolha dessa perspectiva deve-se principalmente ao fato de que o modelo de leitura foucaultiano, incide especialmente sobre a formação da subjetividade, das influências que afetam a constituição dos sujeitos, por isso da escolha do aporte teórico. Existem outras leituras que tratam desta temática, como por exemplo a Marxista, que incide mais sobre fatores econômicos, ideológicos, de análise macro, porém neste trabalho pretende-se focar no processo de subjetivação, neste caso, cabe a leitura escolhida.

A terceira parte busca demonstrar os desdobramentos dessa formação neoliberal pautada sob as matrizes da Teoria do Capital Humano. Como essa concepção de educação interfere nos processos formativos dos sujeitos? Este terceiro momento tem por objetivo descrever as consequências da Teoria do Capital Humano e a projeção do modelo da empresa sobre a educação. Como essa teoria usurpou a ideia de formação de capacidades humanas mais amplas? Quais são as consequências que esse modelo formativo impõe? A escola se vê diante de imposições das políticas educacionais pautadas por esses aspectos. Essas, por sua vez, valorizam competências reducionistas voltadas a um ensino utilitarista, transformando o ser humano em um capital. Enquanto isso, um mercado privado se apossa de todas as maneiras da escola.

Na quarta parte, procuramos alternativas teóricas que sejam capazes de enfrentar esta formação usurpada dos sujeitos contemporâneos, através de uma investigação que indique possibilidades de uma formação enquanto cultivo da humanidade. A partir das obras de Nussbaum e de outros autores que surgiram durante a pesquisa, seria possível propor uma resistência ao modelo de formação impregnado pela racionalidade neoliberal e pela Teoria do Capital Humano, desencadeadora da crise “silenciosa” da educação contemporânea.

A partir da investigação dessa possibilidade de enfrentamento, de uma formação enquanto cultivo da humanidade, surgiu a quinta parte, qual seja, propor algumas indicações e perspectivas de como essa formação pode acontecer na prática. Principalmente tendo como referência algumas sugestões de Nussbaum, em seu livro *Sem fins lucrativos* e de algumas experiências próprias enquanto educador, inspirado nos aspectos levantados na quarta parte deste estudo, e utilizadas em minhas aulas.

Para que essas práticas pudessem ser desenvolvidas em minha trajetória docente, constatou-se a influência de três atores sociais: o Estado, a Escola e o Professor. Esse modelo formativo alternativo, aponta que é necessário o apoio destes três atores para que uma formação enquanto cultivo, e não ocultamento, possa ser capaz de desenvolver uma subjetividade humana mais densa e com isso uma democracia fortalecida, oposta à racionalidade neoliberal.

As possibilidades práticas que se apresentam na 5ª parte deste trabalho seriam indicativos de como superar a lógica do indivíduo atomizado e individualista, comuns na sociedade contemporânea. A sociedade funciona como um espelho na constituição da subjetividade, se formos capazes de desenvolver o humano para todo seu potencial, isso pode desencadear uma coletividade democrática, o sentimento de pertencimento ao mundo e assim,

as decisões políticas e econômicas podem ser atingidas com maior grau de justiça e humanidade.

Tanto Nussbaum, quanto Dardot e Laval, que fazem parte do diagnóstico de época deste trabalho, trazem uma análise da sociedade contemporânea, mas Nussbaum não apresenta diretamente, as possíveis razões dessa crise. Enquanto Dardot e Laval não indicam ações práticas de enfrentamento, pois suas obras não tem essa intenção:

- Nussbaum levanta os problemas da formação contemporânea, mas não indica diretamente que estes seriam causados pela racionalidade neoliberal ou pelos ideais educacionais da Teoria do Capital Humano;
- Dardot e Laval demonstram as consequências de uma formação pautada na racionalidade neoliberal e pelas influências da Teoria do Capital Humano, apontando algumas proposições políticas para uma revolução, porém ainda se sente falta de indicações ou caminhos para o enfrentamento dessa racionalidade neoliberal e das políticas educacionais pautadas pelos ideais da Teoria do Capital Humano, pelo menos a médio e curto prazo.

A aproximação desses autores e suas teorias é o que se apresenta como novidade nesta pesquisa que resulta na sistematização das razões da crise educacional contemporânea e uma proposta de enfrentamento. Além de indicar que o Neoliberalismo se utilizou dos ideais da Teoria do Capital Humano como ferramenta para adentrar nos espaços educacionais.

1.1 A crise da formação atual

A busca diária pela formação de qualidade é repleta de desafios. Mas nada pode nos eximir de colocar nossas vozes em ação na resistência contra esse tipo de formação e de sociedade, a qual estamos acompanhando. Seria estupidez desistir, mesmo quando as vozes estão sendo menosprezadas. São nesses momentos que precisamos ter a coragem de sermos educadores humanos.

As reflexões oriundas da dissertação, sobretudo das leituras relacionadas à filósofa estadunidense Martha Nussbaum e da minha caminhada enquanto docente me impulsionaram a pensar sobre as possibilidades de construção de processos educativos voltados à formação do ser humano sob outras perspectivas. Acredito ser imperativo investigar possibilidades de formação contrárias à lógica Neoliberal e imbricadas pela Teoria do Capital Humano que estão vigentes na contemporaneidade.

Para Nussbaum (2012), a ideia de se criar um cidadão irreflexivo e dogmático é perigosa. Na educação, o ideal seria desenvolver as possibilidades de investigação do eu, já propostas por Sócrates, em que o aluno reflete e compara. Esses são os caminhos de uma sociedade democrática, pois estes cidadãos são mais deliberativos. Quando a educação se ocupar com essa perspectiva formativa pode ser que tenhamos um cidadão reflexivo e sensível. Cidadão este, que tenta compreender, que uma infinidade de outras áreas possam ser atingidas com justiça e humanidade. Os julgamentos, as decisões políticas e os discursos, se darão numa tentativa de evadir-se do analfabetismo político⁴ comum na atualidade e sobretudo, do conhecimento superficial sobre determinados temas.

Contudo, as tendências pedagógicas que vêm ganhando espaço e se disseminando no campo educativo, especialmente nos últimos 30 anos no Brasil⁵, continuam usurpando a tentativa de uma formação humana mais ampla. Elas não desenvolvem as capacidades necessárias para tornar o ser humano consciente de sua existência e da sua relação com os demais. As nações desenvolvidas ou em desenvolvimento, de maneira geral, juntamente com as organizações internacionais, com seus “experts” em educação, estão mais preocupadas com a implementação de uma formação voltada aos interesses do mercado, de sujeitos competitivos e flexíveis, moldados de acordo com a necessidade das empresas e a formação humana de capacidades gerais, parece ser uma perda de tempo. “Na atualidade, aos olhos de muitos administradores (e pais de estudantes), parece muito desperdício permitir o aparente luxo de aprender para o enriquecimento da vida” (NUSSBAUM, 2012, p. 319, 323).

Basta observar a distribuição das disciplinas escolares, em que as áreas humanas e das artes - fundamentais no desenvolvimento de capacidades humanas gerais - quando estão presentes no currículo, têm apenas poucos períodos semanais. Enquanto as áreas técnicas, ocupam a maior parte. Preocupa-se exclusivamente com a vocação e a profissão, desvalorizando, desse modo, as áreas humanas. A pressão exercida pelas políticas estatais,

⁴ O analfabetismo político viceja onde falta consciência política – e consciência política é a relação vital que se estabelece entre mim e meu próximo. O analfabetismo político é o desinteresse manifestado pelos cidadãos para o rumo que a classe dirigente empurra a sociedade. Esse desinteresse se dá por ignorância ou por arrogância ou, pior ainda, por uma mescla de ignorância com arrogância. Nada pior para um país do que indivíduos que desdenham da política governados por políticos que desdenham dos indivíduos – este é o espaço privilegiado para a expansão da mentalidade fascista. (RUFFATO, 2016). Se não superarmos a prática da educação como pura transferência de um conhecimento que somente descreve a realidade, bloquearemos a emergência da consciência crítica, reforçando assim o “analfabetismo” político. (FREIRE, 2003).

⁵ Isso se deve especialmente pelas “profundas mudanças provocadas pela mundialização do capital, sobretudo no final do século XX e início do século XXI, (que) trouxeram novas exigências para o Estado e, conseqüentemente, intensas mudanças na política educacional, reguladas sob forte influência das agências multilaterais de financiamento, sendo aqui destacada a Comissão Econômica para América Latina e Caribe – Cepal e Banco Mundial – BM” (MARONEZE; LARA, 2009, p. 3.280).

como a Base Nacional Comum Curricular, (BNCC), a Reforma do Ensino Médio e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG)⁶, os processos seletivos nas universidades e empresas, fazem desaparecer as áreas voltadas à formação de um cidadão livre e preocupado com a coletividade.

Parece que estamos diante da catástrofe prevista por Nussbaum já em 1997⁷, quando diagnosticava que estaríamos nos convertendo em uma nação de gente tecnicamente competente, mas que perdeu “a capacidade de pensar criticamente, de examinar-se a si mesma e de respeitar a humanidade e a diversidade dos outros”. Quando não aprendemos a usar a razão e a imaginação para ingressar num mundo mais amplo não somos capazes de acolher distintas culturas, grupos e ideias diferentes das nossas. Isso acaba por empobrecer nossa vida pessoal e política, por mais exitosa que seja nossa preparação profissional. “É urgente apoiar os esforços curriculares dirigidos a produzir cidadãos que possam se encarregar de seu raciocínio, [...] expandindo suas mentes e sua capacidade de cidadania”. (NUSSBAUM, 2012, p. 327).

A crise que atravessa a sociedade contemporânea já não é mais silenciosa e possui relação íntima com a racionalidade neoliberal, predominante na constituição dos sujeitos. Essa racionalidade ganha força especialmente com as mudanças econômicas, a partir de meados do século XX, impulsionadas pelo fenômeno do neoliberalismo.

De acordo com De Souza Santos (2020), pelo menos desde a década de 1980, na medida em que o neoliberalismo foi se impondo como a versão dominante do capitalismo, e este foi se sujeitando mais e mais à lógica do setor financeiro, o mundo tem vivido em permanente estado de crise.

Uma situação duplamente anômala. Por um lado, a ideia de crise permanente é um oxímoro, já que, no sentido etimológico, a crise é, por natureza, excepcional e passageira, e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas. Por outro lado, quando a crise é passageira, ela deve ser explicada pelos factores que a provocam. Mas quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica tudo o resto. Por exemplo, a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou a degradação dos salários. (DE SOUZA SANTOS, 2020, p. 5).

Para o autor, essa crise tem como objetivo permanente não ser resolvida. Então, quais seriam os objetivos deste objetivo? Basicamente, são dois: legitimar a escandalosa

⁶ As inspirações e as reformas provocadas por estas legislações serão exploradas no decorrer da pesquisa.

⁷ Utilizamos para esta pesquisa a obra de 2012, em espanhol, mas o ano de publicação de *Cultivating Humanity* foi 1997.

concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica. Para os fins desta pesquisa, vamos aprofundar o primeiro objetivo da crise: controlar a população, de forma que pareça que o sujeito é exclusiva e individualmente responsável pela desigualdade social e pelas crises que o cercam.

Experimentamos um contexto de racionalidade moldado a partir das intervenções desse modo de vida neoliberal, em todas as esferas da vida. A sociedade brasileira passa com marcas catastróficas diante dessas intervenções. As manifestações populares, iniciadas em 2013 no Brasil, foram tomadas por desfechos inusitados. Essa massa de indivíduos tinha clareza dos motivos do movimento e das razões que os mobilizaram?

O fenômeno iniciado em 2013, que surgiu como um movimento de resistência e reivindicações de melhorias nos aspectos sociais e políticos, foi tomado por uma onda de demandas distorcidas. Essas demandas levaram aos catastróficos resultados observados nos anos seguintes, tais como, uma política nefasta de austeridade e redução drástica nos investimentos em educação e saúde públicas⁸. Observa-se, nesse sentido, a falta de uma formação de capacidades mais amplas do sujeito, capaz de compreender que a sociedade se constitui pela coletividade, pela noção de inter-relação, pelas disputas de poder, imposições de vontades⁹. Vivencia-se uma espécie de “formação” que promove a responsabilização individual pelas ações que implicam a coletividade.

No contexto dessas manifestações, pode-se experienciar uma falsa sensação de democracia - de governo do povo. De acordo com Butler (2018, p. 9) “embora a democracia implique o poder de autodeterminação, não se pode concluir que qualquer grupo que se autodetermina representativo pode reivindicar corretamente ser ‘o povo’”. Para a autora, o povo não é uma população definida, pois é constituído pelas linhas de demarcação que se estabelecem implícita ou explicitamente. Nem todo esforço discursivo para estabelecer quem é o povo funciona. A afirmação muitas vezes é uma aposta, uma tentativa de hegemonia. O corpo político é postulado como uma unidade que nunca será.

⁸ Como exemplo podemos citar a Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que congela os gastos do governo pelos próximos 20 anos, afetando principalmente os gastos primários em políticas públicas, educação e saúde. Outra medida tomada é a Lei Nº 13.467, de 13 de julho de 2017, que altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

⁹ Se visto de uma perspectiva histórica, notar-se-á que o conceito de sociedade civil, que para Hobbes, Locke, Rousseau e Ferguson, por exemplo, era sinônimo de Estado – em oposição ao “estado de natureza” –, passa a ser visto, com a noção neoliberal contemporânea, em oposição ao Estado – ou seja, o reino da eficiência frente à ineficiência que é inerente à intervenção estatal. (PINHEIRO, 1998).

Quando um grupo, uma assembleia ou uma coletividade organizada se autodenomina “o povo”, constrói o discurso de uma determinada maneira. Faz suposições sobre quem está incluído e quem não está e assim, involuntariamente se refere a uma população que não é o povo. O que ocorre é uma demarcação sobre quem se intitula o povo, e por quais objetivos esse povo está reunido em assembleia, e para quê. Essas linhas fronteiriças que demarcam aqueles que se intitulam “o povo” podem muitas vezes ser excludentes, ou no mínimo, não são representativas da população, do povo real (BUTLER, 2018).

As manifestações ocorridas no Brasil demonstraram isso claramente. Não era o povo que estava nas ruas lutando por um país mais justo. Era uma parcela da população que se apropriou do movimento inicial - contra o aumento das passagens de ônibus - para legitimar a ascensão de ideais conservadores. Esse movimento não acontece desconectado da onda conservadora observada em outras partes do mundo. Na verdade, é uma das consequências de uma racionalidade neoliberal expandida. A revolta desse movimento das massas não é contra o sistema que deixa muitas pessoas à margem da sociedade. É um movimento que acredita que a culpa é de cada indivíduo, por estar onde está e que o Estado não deve, de maneira alguma, intervir.

A racionalidade neoliberal cada vez mais, intensifica a ideia de que algumas populações são consideradas descartáveis. Não há mais a necessidade, como diria Foucault, de um soberano para decidir quem vai viver e quem vai morrer. Para Butler (2018, p. 18) "a implicação é claramente que aqueles que não são capazes de conseguir empregos que garantam seguro de saúde pertencem a uma população que merece morrer e que, por fim, são responsáveis pela sua própria morte”.

A crença de que ninguém é responsável por essas pessoas faz com que as situações de exclusão, fome e desemprego, por exemplo, pareçam um acaso do destino. A responsabilidade é própria de cada indivíduo. Essa crença tira a responsabilidade coletiva pelo desemprego, fome, miséria e condições precárias de vida. Como se as pessoas escolhessem uma condição precária ao acaso, ou que naturalmente isso acontece com alguns.

Chocante para muitas pessoas que ainda vivem sob os enquadramentos nominais da social-democracia é a presunção subjacente de que os indivíduos devem se preocupar apenas consigo, e não com os outros, e que a assistência à saúde não é um bem público, mas uma mercadoria (BUTLER, 2018, p. 18).

Essa racionalidade individualista pode estar relacionada ao tipo de formação contemporânea? Em quais circunstâncias? A formação numa perspectiva mais ampla, poderia

possibilitar a constituição de sujeitos para além dessa concepção individualista, reducionista e tecnicista de formação? Essas são algumas das questões que se procura refletir no decorrer deste trabalho.

Ao investigar a formação dessa racionalidade neoliberal pautada pelos ideais da Teoria do Capital Humano - do constante investimento em si mesmo e responsabilização individual por pautas coletivas - observa-se uma sociedade cada vez mais individualista que se torna indiferente às questões coletivas.

A seguir alguns registros das manifestações públicas ocorridas nos últimos anos no Brasil, impossível não ficar perplexo com certas demandas:

Figura 1- Manifestações de rua em 15 de março de 2015.



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/907/o-que-paulo-freire-diria-desta-faixa>. Acesso em: 19/09/2021.

Figura 2- Faixa durante as manifestações de rua em 2016.



Fonte: <https://twitter.com/marciatiburi/status/1362364344726675459?lang=fi>. Acesso em: 15/09/2021.

As figuras 1 e 2 retratam o anti-intelectualismo, característico de períodos autoritários, que vêm se desvelando a uma velocidade espantosa. O culto ao tradicionalismo e ao conservadorismo, fragilmente encoberto, agora ressurge. De acordo com Picoli, Radaelli e Tedesco (2020), o anti-intelectualismo, na tradição cultural ocidental, remete a Sócrates, condenado pelo questionamento das coisas dadas, pelo desejo de não fazer das novas gerações o espelho das antigas. Sócrates é o primeiro grande registro da perseguição contra um intelectual, e provavelmente, também, o primeiro caso da manifestação de um reacionarismo organizado.

No Brasil contemporâneo, especialmente no campo educacional, o anti-intelectualismo encontra-se organizado e propositivo. Vamos trazer alguns exemplos no decorrer da pesquisa, tais como os projetos de lei do Movimento Escola Sem Partido (MESP), do *homeschooling*, o programa de militarização de escolas públicas de Educação Básica, além do combate à produção didática que procura problematizar questões étnico-raciais, de gênero etc.

Esse anti-intelectualismo organizado e mobilizado por segmentos neoconservadores, “procura criar um espírito de conformidade e submissão na forma de pensar que faz com que seja possível que reincidamos nas terríveis experiências produzidas pelo anti-intelectualismo de outros tempos, ou seja, opera para que não experimentemos o nosso tempo como um ‘tempo nosso’”. (PICOLI, RADAELLI, TEDESCO, 2020, p. 52).

Figura 3 - Durante atos em 2020, manifestantes exibiram diversos cartazes contra a democracia.



Fonte: SERGIO LIMA/AFP E GETTY IMAGES. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57394680>. Acesso em: 15/09/2021.

Essa tendência “formativa” baseada nas matrizes teóricas da Teoria do Capital Humano, que será aprofundada no capítulo 2, pode estar associada aos fenômenos sociais observados acima? É importante questionar essa forma de agir e viver, na medida em que o campo educacional tem uma função e um compromisso com a humanidade. Uma formação que conteste esse modelo torna-se o ponto focal nesta pesquisa dentro da área da educação.

As pesquisas sobre educação e economia, no contexto brasileiro, parecem ter perdido o lugar para a busca de resposta às demandas colocadas pelo imediatismo das políticas conjunturais ou se perderam na velha ortodoxia que não apresenta novidades. A presença da teoria do capital humano nos discursos governamentais, nas recomendações dos organismos internacionais para a educação, bem como sua assimilação por importantes segmentos sociais, como o empresariado, terceiro setor e sindicatos demonstram a atualidade desse debate e sua permanência como objeto de pesquisa. (OLIVEIRA, 2020, p. 58).

A constatação levantada por Dalila Andrade de Oliveira, sinaliza a importância da reflexão sobre a formação contemporânea proposta neste trabalho. Além disso, as manifestações observadas na sociedade brasileira indicam a necessidade de pensar o que está acontecendo nas escolas. É necessário confrontar essa formação atravessada pelos ideais da Teoria do Capital Humano com outras concepções de formação que vamos defender aqui.

Outras reflexões de fundo que podem ser observadas a partir desta pesquisa podem ser: a) o avanço de políticas educacionais que retiram ou menosprezam as áreas humanas nos currículos escolares; b) a crescente visibilidade do movimento fascista e ultradireitista na sociedade mundial, ameaçando a democracia e as minorias; c) os processos de subjetivação do sujeito contemporâneo, voltados para as expectativas do mercado que o transformam em um sujeito empresa; e d) uma formação humana frágil, tendo como base os ideais da Teoria do Capital Humano, refletido na submissão à racionalidade neoliberal, que acabam por tornar o indivíduo unicamente responsável por questões coletivas.

A possibilidade de vidas que valem a pena ser vividas apresenta-se de maneira muito reduzida na contemporaneidade. O cenário implantado pelo neoliberalismo acarreta uma responsabilização individual pelo fracasso e pela falta de condições de uma vida digna na sociedade. Muitos segmentos populacionais vivem em condições precárias, e isso torna-se postulado - nesta visão reduzida - de que a culpa é do próprio sujeito que não se esforça suficientemente.

Pensar em uma proposta de formação humana ampla pode desenvolver as capacidades de um sujeito livre. Sendo livre, pode compreender que, para muito além do seu próprio esforço, a sociedade é constituída pela união das pessoas. O resultado de suas conquistas ou de seus fracassos não dependem exclusivamente de suas escolhas individuais. Os seres humanos são atravessados por uma rede de conexões, instituições e acontecimentos que estão fora do alcance único e exclusivo de uma responsabilização individual por suas conquistas ou fracassos. O cultivo de uma sociedade economicamente desenvolvida não pode ocultar o desenvolvimento humano.

A atual “sociedade do conhecimento”, como alguns teóricos contemporâneos a nomeiam¹⁰, demonstra sua falta agravante de humanidade. Em seu livro *Catastrophe and Higher Education: Neoliberalism, Theory, and the Future of the Humanities* (2020), Jeffrey R. Di Leo nos diz: “Educated opinion seems to be in short supply, and the world stage is now open to bullies, tyrants, and dictators. In brief, our inhumanity is threatening to eliminate its opposite, humanity¹¹” (DI LEO, 2020, p.75).

Di Leo (2020) traça uma análise das consequências da racionalidade neoliberal sobre o ensino no contexto da Pandemia Mundial do Covid-19. O livro tem como foco o ensino superior, mas podemos problematizar algumas de suas falas em um aspecto mais geral da educação. Segundo o autor, o ambiente educacional sob o neoliberalismo, em seu pior aspecto, demonstra a exploração acadêmica e o autodesenvolvimento intelectual como fins em si mesmos. A aquisição de conhecimento em si é deixada de lado em favor da formação de sujeitos para serem empresários de si mesmos que podem alavancar habilidades mínimas, definidas em uma renda máxima.

Esse modelo de formação, experienciado através das políticas públicas definidas por organizações internacionais¹², valorizam a eficiência curricular e a instrumentalidade educacional. Modelo que corre fundo nas veias da imaginação do público. Isso faz com que na voz das manifestações estejam estampados o anti-intelectualismo e as críticas aos pensadores que defendem uma formação de capacidades amplas de ser humano.

¹⁰ Não vamos nos aprofundar nessa discussão, porém seria interessante analisar as ilusões por trás da sociedade do conhecimento, como discutidas por Duarte: “O que seria essa tal sociedade do conhecimento? Seria uma sociedade pós-capitalista? Seria uma fase da sociedade capitalista? Nem sempre perguntas dessa natureza têm sido respondidas, sequer formuladas por aqueles que cultivam a idéia de que estaríamos vivendo na sociedade do conhecimento”. (DUARTE, 2003, p. 12).

¹¹ “A opinião instruída parece estar em falta, e o cenário mundial agora está aberto a agressores, tiranos e ditadores. Em suma, nossa desumanidade está ameaçando eliminar seu oposto, a humanidade”.

¹² Banco Mundial (BM); Fundo Monetário Internacional (FMI); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Comissão Europeia, entre outros que serão discutidos ao longo do texto.

Para Butler (2018), esse tipo de formação, pautada pela racionalidade neoliberal com os ideais da Teoria do Capital Humano, exige a autossuficiência individual como uma ideia moral. Ao mesmo tempo, as formas neoliberais de poder trabalham para destruir a possibilidade de autossuficiência no nível econômico. Isso acaba por estabelecer certos grupos populacionais como potenciais ou, realmente, precários. Utilizam-se essas ameaças da precariedade sempre presentes, para justificar a acentuada regulação do espaço público e a sua desregulação na expansão do mercado.

A fantasia do indivíduo capaz de se tornar um empreendedor de si mesmo em condições de precariedade acelerada, se não de indigência, cria a perturbadora suposição de que as pessoas podem e devem agir de maneira autônoma sob condições nas quais a vida se tornou insuportável (BUTLER, 2018, p. 22).

Aqueles que conseguem cuidar de sua própria saúde e aposentadoria, por exemplo, se tornam dispensáveis, acarretando uma ideia de privatização do cuidado. É preciso ressaltar que ninguém sofre de falta de moradia sem que exista uma falha ou um fracasso social, no sentido de organizar as questões habitacionais para que elas sejam acessíveis a toda e qualquer pessoa. Assim como ninguém sofre com o desemprego sem que exista um sistema político-econômico que fracasse em oportunizar essa possibilidade. Algumas de nossas maiores vulnerabilidades, quanto à privação social e econômica, se devem aos fracassos e às desigualdades das instituições socioeconômicas e políticas.

Portanto, como traz Butler (2018, p. 29), o que significa hoje “agir em conjunto quando as condições de ação conjunta estão destruídas ou entrando em colapso?” Como podemos resolver esse impasse? Essa condição paradoxal dos movimentos sociais contemporâneos, apresenta uma forma de solidariedade social ao mesmo tempo triste e alegre, uma reunião representada por corpos sob coação ou em nome da coação, quando a organização deveria significar persistência e resistência.

Tendo em mente esses aspectos e de acordo com as exigências da pesquisa científica que serão expostos na sequência, chega-se à pergunta central desta investigação. A proposta delimitadora deste trabalho constitui-se em: **de que modo a educação, enquanto formação humana, foi usurpada pela concepção de formação neoliberal de capital humano e qual o alcance da teoria do cultivo da humanidade de Nussbaum para delinear um modelo renovado de formação humana?**

A hipótese deste trabalho é a de que a partir da reflexão das teorias de Nussbaum sobre o cultivo da humanidade possam se encontrar elementos para fazer um enfrentamento a este

modelo formativo neoliberal, baseado na teoria do capital humano, e propor algumas projeções sobre um processo formativo renovado. Uma educação enquanto cultivo de capacidades humanas gerais.

A crise silenciosa na educação, e nas demais esferas da sociedade contemporânea, não é uma crise, se apresenta como um **projeto**, contra o qual torna-se necessário resistir e lutar.

1.2 Aspectos metodológicos

É possível chegar a alguma resposta diante de problemas tão complexos como esse da formação? Essa foi uma das primeiras dúvidas diante do problema de pesquisa. Lança-se a um universo de possibilidades, de autores, de teorias de mais e mais questionamentos. É um caminho novo. A cada pesquisa, consultam-se referenciais, seguem-se orientações dos professores, procedimentos, instrumentos e ferramentas de coleta de dados, mas o caminho é imprevisível. Para que isso tenha validação científica, torna-se fundamental adentrar no mundo acadêmico e discutir com os pares, aprender com o grupo¹³, compreender conceitos e interpretá-los. Uma boa pesquisa envolve conhecer toda a estrutura constituinte da sua área do conhecimento, de forma rigorosa.

O campo educacional, como traz Charlot (2006, p. 8), busca uma especificidade no campo da pesquisa em educação, pois “as ciências da educação possuem uma realidade institucional, administrativa, organizacional, mas não têm existência epistemológica específica”. Portanto caminha-se por terrenos movediços. O campo da pesquisa em educação precisa se constituir com rigor científico e ao mesmo tempo não cair na objetividade cartesiana da ciência moderna, como o exemplo do campo das ciências naturais, onde existe a observação pelo modo experimental, teste e comprovação. Ao contrário, na educação questiona-se: como se pode observar o sentido do que não pode ser medido por experimentação?

Quando se propõe uma pesquisa na área educacional, sua validade parece ser um dos pontos mais cruciais. Por isso ter um problema investigativo suficientemente bem estruturado, dá razão à busca de sentido mais preciso. Também é fundamental um quadro teórico que dê base às investigações conceituais, servindo como uma caixa de ferramentas equacionando

¹³ Para Dalbosco (2018-em aula) o grupo de pesquisa é o *locus* de formação do sujeito pesquisador. É a possibilidade de construção do ócio estudioso, em contradição à pressa generalizada do mundo contemporâneo. O grupo é a fonte de exercício da cooperação solidária.

problema-teoria-método. Esses são os pontos centrais de uma boa pesquisa no campo educacional. Toda a rigidez teórica exigida durante a pesquisa se constitui a partir da investigação de cada termo. É imprescindível saber de onde se fala, sobre o que se fala e com que sentido se fala. Cada termo deve ser conceituado e conjecturado de acordo com seus autores e seus tempos, pois

as expressões carregam significados cuja consciência e escolha de emprego de outra expressão a partir dela representaria um passo na superação da alienação (ou cooptação) com que expressamos, pela linguagem, nosso pensamento. Um certo grau de superação do senso comum é necessário quando se trata de pesquisa. (GATTI, 2012, p.16).

A pesquisa exige um esforço da passagem da opinião, do senso comum, para o conhecimento elaborado, envolve compreender essas expressões, a historicidade dos conceitos, a apropriação mínima do que já foi feito, e já foi pesquisado. Toda essa teorização é que proporciona a densidade intelectual necessária à pesquisa científica no campo educacional.

Levar em consideração as variáveis e os pressupostos é importante para manter uma posição de aprendizado durante uma pesquisa. Por mais atentos que estejamos, algumas lacunas podem interferir nos resultados descritos e, nesse caso, não contribuirá como se pretendia ao campo da pesquisa, mas o pesquisador se esforça, tendo consciência da limitação do tempo e recursos físicos e intelectuais disponíveis.

Como traz Luna (2002, p. 10) “a solução de grandes problemas, nas ciências exatas como nas humanas, se dá como trabalho de criação coletiva, e em um espaço de tempo que ultrapassa em muito aquele de um projeto individual de pesquisa”. É importante compreender esses aspectos para que a pesquisa tenha relevância e originalidade. Isso não quer dizer que esta encontre algo completamente inovador no campo pesquisado, visto que demanda um trabalho amplo e coletivo, muito além de uma pesquisa individual e iniciante.

Em resumo, relevância não é sinônimo de grandiosidade. O melhor teste da relevância de um problema é o confronto com o que pesquisadores e profissionais vêm fazendo na área. É a explicitação da inserção de um problema de pesquisa mais delimitado no contexto maior de um programa de pesquisa (do próprio pesquisador ou do conjunto de pesquisadores que se dedicam a estudar o assunto) que confere relevância à pesquisa. (LUNA, 2002, p. 10).

Com essas concepções bem compreendidas, pode-se dizer que esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, na medida em que se trabalha com o universo dos significados,

motivos, anseios, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2010, p. 21). Espera-se que os resultados desencadeados instiguem ainda mais perguntas e debates. Parece ser este justamente o objetivo da pesquisa qualitativa, que ela não se encerre, não se torne finita, e principalmente não seja limitadora de possibilidades e interpretações. Ela ocasiona inúmeros outros movimentos.

Uma abordagem qualitativa traz consigo todo um contexto de estudos e embates que configuram a própria validade das ciências humanas. Ao dizer que se fará um estudo qualitativo é preciso compreender tudo que está adjacente ao termo, sua história e principalmente seu sentido¹⁴. Busca-se compreender o que será observado, lido e coletado, a partir de uma postura hermenêutica, tendo-se a consciência de que as ciências humanas não podem seguir um plano cartesiano de ação, pois a hermenêutica serve como a interpretação e validação da cientificidade das pesquisas nessa área. É na atitude interpretativa hermenêutica que se encontra o procedimento adequado ao objeto das ciências humanas.

De acordo com Flickinger (2010), a hermenêutica filosófica de Gadamer, apresenta-se como um esforço de construção do conhecimento por caminhos que atendam às especificidades do campo das humanidades:

A experiência hermenêutica tem de renunciar à ideia de uma verdade última e incondicionada. Seu campo primordial é a experiência ontológica do encontro com o outro e a linguagem que se efetua no diálogo [...] a busca da verdade efetua-se no vaivém das considerações e dos raciocínios de seus integrantes, os quais trazem consigo, cada um, a carga de visões de mundo e de sentidos particulares, portanto diferentes. (FLICKINGER, 2010, p. 2).

Por esses caminhos procuramos trilhar uma nova pesquisa na área da educação, aprofundando o entendimento sobre as relações humanas e sobretudo esperando, de alguma forma, contribuir para a formação de futuros profissionais da educação. Como traz Paviani (2013, p. 32), ao citar Popper (1978), isso se fará através de redes espalhadas para captar a realidade. O processo de fabricação das redes se constitui através de uma rigidez metodológica e certa flexibilidade, no sentido de evitar tanto o dogmatismo, quanto o relativismo. E que diante dessa experimentação, entre conjecturas e refutações, de algum modo ocorra uma transformação e uma abertura para novas perguntas e teorias.

¹⁴ De acordo com André (2008), essa perspectiva do conhecimento começa desde o final do século XIX, quando surgem as primeiras discussões sobre o método investigativo das ciências sociais que se baseavam em uma perspectiva positivista de conhecimento, ou seja, leis gerais que pudessem melhorar e prever as ações, muito utilizado na física ou na biologia. Os cientistas sociais da época procuravam uma nova metodologia que abarcasse os fenômenos sociais e humanos, muito mais complexos e dinâmicos.

A formação que vêm ganhando espaço e se disseminando no contexto contemporâneo, especialmente nos últimos anos no Brasil, caminha na contramão de uma formação pautada pelo seu compromisso ético e democrático. O resultado pode ser observado nas manifestações de rua apresentadas anteriormente. Essa formação, ao que tudo indica, não possui uma preocupação com as capacidades necessárias para tornar o ser humano consciente de sua existência e da sua relação com os demais. Os países, de maneira geral, estão mais preocupados com a formação de recursos humanos preparados para o mundo econômico e competitivo. O objetivo é desenvolver um ser humano moldado de acordo com as necessidades da eficácia e do lucro.

O suporte teórico, para essa proposta de educação humana renovada, e no qual se ancoram as análises desta pesquisa, vem das leituras de Martha C. Nussbaum. PhD em Filosofia pela Universidade de Harvard, a filósofa escreveu vários livros e artigos relacionados ao enfoque das capacidades humanas mais amplas, da ética, da justiça social e de gênero, atualmente é professora da Universidade de Chicago.

A autora tem se preocupado seriamente sobre a formação das futuras gerações, no que ela chama de câncer que vem se espalhando pelo mundo. Uma educação voltada somente para fins lucrativos, e que não compreende a formação humana sob um espectro mais ampliado de formação e educação.

Estão ocorrendo mudanças radicais no que as sociedades democráticas ensinam a seus jovens, e essas mudanças não têm sido bem pensadas. Obcecados pelo PNB, os países – e seus sistemas de educação – estão descartando, de forma imprudente, competências indispensáveis para manter viva a democracia. Se essa tendência prosseguir, todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros. É disso que depende o futuro da democracia (NUSSBAUM, 2015, p. 3-4).

Ao presenciar esse mundo, em que a razão central passa a ser o desenvolvimento econômico, a competitividade internacional e o Produto Interno Bruto (PIB), acaba-se por ocultar a preocupação com o desenvolvimento humano. Para Nussbaum (2012, p. 189-190), é pertinente ocupar-se com esses assuntos, pois “na atualidade, não é suficiente o que estamos fazendo para ampliar nosso conhecimento, e esta falha está prejudicando nossa nação, tanto nos negócios e na política como nos debates urgentes sobre o meio ambiente, a agricultura e os direitos humanos”.

A formação educacional na contemporaneidade, com o viés do enfoque econômico, pode ser vista em inúmeros acontecimentos sociais, refletindo-se especialmente sobre a democracia. Essa, entendida não somente como a existência de eleições e partidos políticos, mas como uma criação social que institui direitos e abarca relações de poder. Relações que atravessam o tecido social e a organização escolar, especialmente a constituição do currículo nas instituições de ensino (CHAUÍ, 2008).

A democracia¹⁵ deve incluir todos no debate, preocupar-se com as relações sociais e não somente sobre os interesses de alguns sobre os outros. Tendo em vista o ideal socrático, defendido por Nussbaum, seria essencial para a democracia interrogar cada indivíduo com uma linguagem clara, questionando ideias, sem excluir ninguém, ou seja, uma real democracia.

As preocupações centrais dos programas educacionais deveriam compreender uma formação que abranja as capacidades humanas mais amplas, que estude outras culturas, que consiga formar um cidadão consciente de sua própria condição humana, de pensar criticamente, em si e nos outros, de forma a ampliar seu conhecimento (NUSSBAUM, 2015).

As mudanças nas políticas educacionais de cunho conservador, postas em pauta por governos recentes, atentam para questões preocupantes: ao ocultar o *humano* em suas pautas formativas, não se compromete ainda mais o desenvolvimento de um princípio básico da humanidade?

Essa preocupação com o tipo de formação contemporânea, ocorre principalmente diante da crescente visibilidade de discursos fascistas e opressores presentes nas falas dos sujeitos. É necessário assumir que “somos ciudadanos activos que, conscientes de su dimensión política, estamos impelidos a luchar por garantizar una vida más justa y humana para todas las personas” (GUICHOT-REINA, 2015, p.53).

Nussbaum põe em questão esses aspectos formativos ao refletir que “a educação acontece por meio do questionamento e do autoexame [...] responsabilidade pessoal e atividade intelectual individual” (NUSSBAUM, 2015, p. 62). Para tanto, torna-se fundamental pensar numa estratégia educacional como antídoto a uma educação que

¹⁵ Teorias como as de Frank I. Michelman ou Martha Nussbaum defendem um conceito de democracia funcional. Eles não estão dispostos a contentar-se com uma democracia nominal, na qual os atores sociais podem participar, sob sua própria iniciativa, da vida política. Opondo-se a esta concepção, estes autores defendem que somente uma concepção de democracia que garanta as condições materiais para o exercício efetivo das liberdades civis e políticas tornará possível alcançar uma democracia real (ARANGO, 2005, p. 97).

transforma sujeitos em instrumentos dóceis, pensada somente enquanto investimento econômico.

Em seu livro “*Sem fins lucrativos*”, capítulo IV, a autora traz um resgate histórico das experiências e obras de alguns dos principais escritores, filósofos e educadores¹⁶ que foram influenciados pelas ideias de Sócrates para demonstrar em quais aspectos se deveria pautar uma formação capaz de garantir uma sociedade minimamente humana. Algumas dessas características podem ser desenvolvidas a partir de certas estratégias de formação. Essas estratégias poderiam proporcionar o fortalecimento, principalmente, da cidadania e da democracia. As reflexões e experiências colocadas em prática a partir dessa obra, nos fazem defender que, uma perspectiva formativa de desenvolvimento de capacidades humanas mais amplas, pode sim ser colocada em prática¹⁷, e demonstraremos isso nos capítulos 4 e 5.

Apresenta-se a seguir, o quadro teórico de obras e autores que delimitaram a investigação desta pesquisa:

Quadro 1- Principais obras que foram utilizadas na pesquisa

Termos	Fontes Primárias	Fontes Secundárias
Crise Educacional	Martha Nussbaum: <i>El cultivo de la humanidad</i> (2012) e <i>Sem fins lucrativos</i> (2015) Pierre Dardot e Christian Laval: <i>A nova razão de mundo</i> (2016)	Judith Butler: <i>Corpos em aliança e a política das ruas</i> (2018)
Neoliberalismo	Michel Foucault: <i>Nascimento da Biopolítica</i> (2008)	Christian Laval. <i>Foucault, Bourdieu e a Questão Neoliberal</i> (2020)
Teoria do Capital Humano	Theodore Schultz: <i>Capital humano</i> (1973). Gary Becker: <i>Human capital: a theoretical and empirical analysis with</i>	Gaudêncio Frigotto (1993 e 2015)

¹⁶ Tais como: Jean-Jacques Rousseau, Johan Pestalozzi, Friedrich Froebel, Bronson Alcott, Horace Mann, John Dewey e Rabindranath Tagore.

¹⁷ A escolha do enfoque das capacidades segundo Nussbaum justifica-se pelo avanço em relação às teorias de desenvolvimento humano tradicionais de enfoque econômico, visto que Nussbaum enfatiza o entendimento de que as pessoas alcancem uma qualidade de vida digna e se preocupem com a justiça social.

	<i>special reference to education</i> (2009).	
Formação Usurpada	Christian Laval: <i>A escola não é uma empresa</i> (2004)	Wendy Brown: <i>Cidadania Sacrificial</i> (2018) e <i>Nas ruínas do Neoliberalismo</i> (2019)
Formação Humana	Martha Nussbaum: <i>El cultivo de la humanidad</i> (2012) e <i>Sem fins lucrativos</i> (2015). Jan Masschelein e Maarten Simons: <i>Em defesa da escola: uma questão pública</i> (2017).	Mariana Mazucatto: <i>O Estado Empreendedor</i> (2014). Elli Benincá: <i>O senso comum pedagógico: práxis e resistência</i> (2002).

Fonte: O autor, 2022.

De acordo com o Quadro 1, pode-se dizer que para os fins deste estudo, esses autores foram escolhidos porque possivelmente encaminham respostas às perguntas formuladas. As obras selecionadas, ao nosso entendimento, representam a melhor (mais autorizada, possível, viável) forma de se obterem as informações necessárias para responder ao problema delimitado. Sem categorias de análise delimitadas corre-se o risco de se ter uma quantidade considerável de ambiguidade e de abertura para muitas interpretações.

Pode-se dizer que as obras de Nussbaum são um chamado para a justiça social para todas as nações e todas as pessoas. Torna-se “urgente apoiar os esforços curriculares dirigidos a produzir cidadãos que possam se encarregar de seu raciocínio, [...] expandindo suas mentes e sua capacidade de cidadania”. (NUSSBAUM, 2012, p. 327).

Vive-se em um mundo onde impera o poder dos mais ricos, das nações com mais recursos em detrimento daquelas com menos recursos. O império do poder das empresas não busca a justiça ou o bem social, afetando, desse modo, todos os aspectos da vida humana.

2 NEOLIBERALISMO E TEORIA DO CAPITAL HUMANO

A investigação sobre a crise educacional contemporânea, sobre a qual Nussbaum deixa algumas pistas, nos levou a pesquisar sobre os aspectos que desencadeiam essa crise. Para tanto, aprofundaram-se alguns pontos que influenciaram o rumo das políticas educacionais ao longo dos últimos anos. Chegamos a alguns entendimentos, nos quais percebe-se que os ideais da Teoria do Capital Humano serviram como propulsores dessa formação que impõe aos sujeitos um modo de vida neoliberal. Os desafios educacionais são bem mais complexos do que a simplificação gerencial imposta pelo neoliberalismo.

Para Consaltér, Fávero e Tonieto (2021), esse modelo gerencial adentra os espaços escolares e dissemina a ideia de que a escola deveria ser administrada como se fosse uma empresa. Essa forma de gestão escolar pauta-se, sobretudo, a partir da adoção de um processo gerencial dos sistemas educacionais, favorecendo a concorrência entre o setor privado e o público. Nesse modelo gerencial é comum escutarmos termos do mercado, como *accountability* (prestação de contas), metas, indicadores e resultados, que passam a ser considerados como sinônimos de excelência.

Muitas reformas educacionais se pautaram, e ainda se identificam, com as teorias que tomam o mercado como regulador de todas as instâncias sociais, inclusive a educação. Com a incursão da Teoria do Capital Humano sobre as políticas educacionais¹⁸, ocorre a ilusão de que uma postura formativa pautada pelas ideias do livre mercado¹⁹ pode resolver todos os desafios educacionais.

Para Freitas (2018), a expansão desse padrão de pensar e fazer educação, seja dentro

¹⁸ Especialmente nos encontros mundiais de discussão sobre os rumos da educação e seus relatórios, promovidos por agências como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). De acordo com Bernussi (2014), foi a partir da Resolução 1515/1960 (Acordo de Ação para o Desenvolvimento Econômico das Nações Menos Desenvolvidas Economicamente), da Assembleia Geral da ONU, que a educação passou a ser vista mundialmente como uma ferramenta para o desenvolvimento econômico. Podemos citar também a publicação do BM, *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda* (2012); o relatório OCDE/PISA 2018 (2019) para a educação no Brasil e o relatório “*Um ajuste justo - Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*” publicado pelo BM em 2017, que influenciou diretamente na Reforma do Ensino Médio.

¹⁹ Na perspectiva dos liberais, da chamada Escola Austríaca, como Mises e Hayek, “o mercado orienta as atividades dos indivíduos por caminhos que possibilitam melhor servir as necessidades de seus semelhantes. Não há, no funcionamento do mercado, nem compulsão nem coerção. O estado, o aparato social de coerção e compulsão, não interfere nas atividades dos cidadãos, as quais são dirigidas pelo mercado. O estado utiliza o seu poder exclusivamente com o propósito de evitar que as pessoas empreendam ações lesivas à preservação e ao funcionamento regular da economia de mercado. Protege a vida, a saúde e a propriedade do indivíduo contra a agressão violenta ou fraudulenta por parte de malfeitores internos e inimigos externos. Assim, o estado cria e preserva o ambiente onde a economia de mercado pode funcionar em segurança”. (VON MISES, 2010, p. 315).

de um país, seja ao redor do mundo, num cenário de globalização rentista e tecnológica, permitiu criar uma “escala de operação”, tornando os processos educativos mais atrativos aos investimentos transnacionais e à atuação de indústrias e prestadoras de serviço dos países centrais que podem ampliar sua operação também na periferia do sistema.

A educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando “consertar” as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de “tornar o professor (e a escola) o único responsável” pela aprendizagem e uma vez tendo identificado o “responsável”, promover políticas de “responsabilização verticalizadas” como forma de pressioná-lo. (FREITAS, 2018, p. 37).

Isso não quer dizer que o investimento em políticas públicas de formação inicial de professores não fará diferença na melhoria da educação em geral. Porém, conforme afirma Di Carlo (2010), a preponderância das evidências das pesquisas realizadas sobre os resultados escolares “mostra que as diferenças de desempenho entre os estudantes são predominantemente atribuíveis a fatores fora das escolas e salas de aula”.

Os desafios educacionais são mais profundos e complexos de serem resolvidos do que propõem as teorias neoliberais, especialmente a de que o mercado pode resolver de modo mais eficaz todos os problemas da sociedade. É preciso dissolver a tese de que o gerencialismo empresarial - implementado principalmente a partir da introdução da matriz formativa pautada pelas ideias da Teoria do Capital Humano - irá solucionar os complexos problemas sociais e econômicos das nações, tais como a desigualdade de oportunidades e de distribuição de renda.

A fim de aprofundar a compreensão sobre a incursão das teorias neoliberais, como fórmulas milagrosas de soluções para os desafios educacionais, bem como entender a perspectiva de uma formação pautada pelos ideais da Teoria do Capital Humano, nos próximos tópicos levantam-se alguns dos argumentos que impulsionaram as organizações e corporações a seguirem com esse processo.

No primeiro momento, procura-se desmembrar o conceito de neoliberalismo e suas nuances para perceber como ele se torna a racionalidade dominante na sociedade contemporânea. No segundo momento, vamos às fontes primárias da Teoria do Capital Humano, começando por Theodore Schultz e Gary Becker, com apoio de alguns de seus leitores brasileiros, a fim de entender como o neoliberalismo se aproximou desses ideais para

conduzir a apropriação das subjetividades.

2.1 O neoliberalismo sob perspectiva foucaultiana: origens, deslocamentos e visão de mundo

O neoliberalismo não é só uma atualização do sistema liberal na política e na economia, mas como traz Foucault (2008a), é uma racionalidade²⁰, ela torna-se uma arte de governar a si mesmo. Essa atualização do liberalismo passa a agir na alma de cada sujeito. Se a preocupação do liberalismo era maior liberdade e menor intervenção do Estado, no neoliberalismo ocorre uma perversa sensação de liberdade, em que os sujeitos estão cada vez mais competitivos e individualizados, e ao mesmo tempo são atravessados por um controle invisível.

Por isso, neste ponto do trabalho vamos investigar a fundo como o neoliberalismo se torna uma racionalidade. Destaca-se, primeiramente, como o neoliberalismo se tornou uma visão geral do mundo que afeta todas as esferas de nossa vida cotidiana e quais foram as mudanças pelas quais ele se metamorfoseou para tornar-se e manter-se, como modo de vida pelo qual os sujeitos se delimitam.

2.1.1 O neoliberalismo como visão de mundo

Como mencionado nos procedimentos metodológicos, fez-se uma escolha ao abordar o tema do Neoliberalismo pelas lentes do filósofo francês Michel Foucault. Essa escolha se deve pelo entendimento de que Foucault se preocupa diretamente sobre a subjetividade, durante praticamente toda sua vida. Para este trabalho, a subjetividade se constitui como o elemento chave na compreensão de como a formação contemporânea influencia o modo de vida dos sujeitos.

As aulas de Foucault sobre o neoliberalismo mostram um processo muito mais refinado e longo de constituição deste modo de governar, presente já mesmo nas políticas de seguridade social do *welfare state*²¹, muito antes do golpe de Pinochet ou dos governos

²⁰ Para Foucault (2006, p. 319) “racionalidade é o que programa e orienta o conjunto da conduta humana”.

²¹ Estado de bem-estar social, ou Estado-providência, ou Estado social, é um tipo de organização política, econômica e sócio-cultural que coloca o Estado como agente da promoção social que por intermédio de políticas de cunho keynesiano, é entendido como a mobilização em larga escala do aparelho de Estado em uma sociedade capitalista a fim de executar medidas orientadas diretamente ao bem-estar de sua população. (MEDEIROS, 2001).

Thatcher e Reagan, estes dois últimos, inclusive, posteriores ao seu curso no Collège de France.

Em seu curso ministrado no *Collège de France*, no ano letivo de 1978–1979, intitulado *Nascimento da biopolítica*, Foucault (2008a), conclui o que podemos chamar de sua investigação da “história da governamentalidade”²². Segundo o autor, essa transformação começa a tomar forma a partir do século XVIII, especialmente a partir da entrada do mercado nas relações políticas e nas decisões do Estado. Sua mutação, a partir dos anos 30, é efetivada principalmente com os ordoliberais²³ pós Segunda-Guerra. A tentativa era não somente deixar a economia livre, mas saber como estender os poderes políticos e sociais para a economia de mercado.

Cabe aqui acrescentar que Foucault conceitua biopolítica como “uma tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, uma espécie de estatização do biológico ou, pelo menos, uma certa inclinação que conduz ao que se poderia chamar estatização do biológico”. (FOUCAULT, 2010, p. 201). Por isso o autor analisa, em o *Nascimento da Biopolítica*, como o neoliberalismo teve um efeito profundo nessa estatização do biológico. Se antes o poder do Estado pautava-se pela influência disciplinar dos corpos, com o avanço das estratégias neoliberais, o Estado passa a agir sobre a subjetividade e além disso, na vida e na morte das pessoas. Esse aspecto em particular será aprofundado no item 2.1.7, pois o Brasil apresenta de forma muito clara esse modelo.

2.1.2 Do liberalismo clássico ao neoliberalismo

O neoliberalismo começa a tomar forma em 1930, 1933, com Eucken, quando uma comissão científica na Alemanha passa a ser formada para pensar justamente um novo modelo

²² Estratégias de gestão da vida da população: trata-se do esforço empreendido para construção de uma história das sucessivas artes de governar predominantes no continente europeu. No curso de 1977–78 “*Segurança, território, população*”, Foucault apresenta, no primeiro terço das aulas, as formas pelas quais pretende trabalhar esta nova temática geral do governo. Além disso, ele também aponta como esse trabalho se inscreve na esteira de suas análises mais amplas de uma genealogia do poder. O recorte apresentado por Foucault toma o poder pastoral do medievo europeu, a Razão de Estado característica do absolutismo, o liberalismo do final do século XVIII e século XIX e termina seus estudos com o neoliberalismo do século XX. Essa sequência percorrida ao longo dos dois cursos mencionados é o que compõe o projeto foucaultiano de fazer uma “história da governamentalidade”. (SAMPAIO, 2020).

²³ Nascido nos anos 1930 em Freiburg im Breisgau pela aproximação de economistas como Walter Eucken (1891-1950) e juristas como Franz Böhm (1895-1977) e Hans Grossman-Doerth (1884-1944), o ordoliberalismo é a forma alemã do neoliberalismo, a que vai impor-se após a guerra na República Federal da Alemanha. O termo “ordoliberalismo” resulta da ênfase em comum desses teóricos na *ordem* constitucional e procedural que se encontra na base de uma sociedade e de uma economia de mercado. (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 101).

de liberalismo. A tarefa era fazer um Estado legítimo existir a partir de uma liberdade econômica, assegurando sua limitação e sua existência. Esse seria o primeiro objetivo histórico e político do neoliberalismo.

Segundo Foucault (2008a), é Eucken através de um artigo escrito em 1930-1933, junto aos seus colegas da escola de Friburgo quem vai, por assim dizer, estipular essa nova ordem de governar. Ainda acrescenta-se nesse grupo Wilhelm Röpke, que escreveu durante a guerra uma espécie de trilogia “*A Crise da Sociedade*”, que de certo modo seria a Bíblia do ordoliberalismo. Outro nome importante, que não faz parte dessa comissão científica, porém sua trajetória foi importantíssima na definição do neoliberalismo contemporâneo, foi o austríaco Friedrich August Von Hayek. Um dos inspiradores do liberalismo americano contemporâneo, ou do anarcocapitalismo. Ele voltou para Alemanha em 1962, como professor em Friburgo, e assim o círculo está fechado.

A escola de Frankfurt, nessa mesma época, teve uma direção um pouco diferente. Seu problema era procurar determinar qual poderia ser uma nova racionalidade social, definida e formada para anular a irracionalidade econômica. A escola de Frankfurt não tinha como objetivo encontrar, intervir ou definir uma nova forma de racionalidade, mas buscar reencontrar a racionalidade econômica que permitiria anular a irracionalidade social do capitalismo.

Ambos os grupos, Friburgo e Frankfurt, são atravessados pelo nazismo, que esteve no cerne da reflexão, tanto da escola de Friburgo, quanto de Frankfurt. Quando alguns de seus integrantes voltam do exílio, o que está em ascensão são as teorias da escola de Friburgo. E o nazismo foi, segundo Foucault (2008a), um período de gestação para atingir os objetivos dos ordoliberais.

Tanto os economistas famosos como Friedrich Hayek e Ludwig Von Mises, quanto os menos conhecidos, como Wilhelm Röpke e Michael Heilperin, usaram Estados e instituições globais para isolar os mercados da soberania estatal, aproveitando-se das mudanças políticas e as turbulentas demandas democráticas pela igualdade e justiça social seu intuito era o de descartar o Estado regulador. O objetivo dos ordoliberais era avançar com seu grande projeto de proteger o capitalismo em escala global. Um projeto que mudou o mundo, mas também foi prejudicado repetidamente pela desigualdade, pelas mudanças implacáveis e pelas injustiças sociais que o acompanharam (SLOBODIAN, 2018).

2.1.3 Os deslocamentos fundantes do neoliberalismo

São esses acontecimentos, de acordo com Foucault (2008), feitos pelos ordoliberalis, e essas transformações da doutrina liberal tradicional, que nortearam as estratégias da economia, da política e da sociedade que conhecemos hoje. Essa foi a grande mudança que ocasionou o nascimento desse novo liberalismo, do neoliberalismo. Tentaremos agora explorar um pouco mais a diferença entre o liberalismo e o neoliberalismo, a fim de esclarecer seus deslocamentos.

Para Foucault (2008a), um primeiro aspecto nessa trajetória é que no liberalismo clássico, do século XVIII, o mercado era definido pelas trocas. A troca livre entre parceiros que estabelecem uma equivalência entre dois valores. Não existia um terceiro, uma intervenção de um terceiro, ou uma autoridade. O máximo pedido era que o Estado regulasse o bom funcionamento do mercado, que interviesse somente na liberdade dessas trocas.

Já para o neoliberalismo, a essência não está nas trocas, mas na concorrência. É a concepção clássica da concorrência que assegura a racionalidade econômica e por consequência regula as escolhas. Aqui já podemos ter indícios de como o neoliberalismo começa a adentrar na subjetividade, na regulamentação das escolhas. O Estado deixa de ser um regulador das trocas e passa a regulamentar a concorrência. “É necessário governar para o mercado em vez de governar por causa do mercado” (FOUCAULT 2008a, p. 165).

A lógica oriunda do liberalismo do século XVIII foi invertida. Não é mais uma lógica do *laissez faire*²⁴ justa, por assim dizer, é uma lógica do *laissez faire* dependente do Estado, como demonstram Dardot e Laval (2016). É interessante que os jogadores ou as empresas não tenham trocas justas para poder dar conta do sistema da concorrência. E, para que se dê conta de um sistema de concorrência, o Estado imprime uma certa arte de governar com objetivo de controle. Na medida em que vai ter esse controle sobre, ou por causa do mercado, pode interferir nessa concorrência. Não para controlar o *laissez faire*, mas para controlar a concorrência.

Mas para isso, seria necessário moldar os sujeitos que governam o Estado. Essa investigação é que leva Foucault (2008b), ao conceito de governamentalidade²⁵. Sob o novo

²⁴ Doutrina econômica que pregava a liberdade total aos atores no mercado. (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 101).

²⁵ Por ‘governamentalidade’, eu entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’,

espírito do capitalismo, que nova forma de governamentalidade é engendrada? De acordo com Costa (2009), se a economia e o mercado propõem seu princípio de inteligibilidade, trata-se de uma governamentalidade que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos. É um tipo de governamentalidade que busca programar e controlar os sujeitos, tanto em suas formas de agir, de sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem. Isso tudo permeado por processos e políticas de subjetivação.

Esses processos e políticas de subjetivação, traduzindo um movimento mais amplo e estratégico que faz dos princípios econômicos (de mercado) os princípios normativos de toda a sociedade, por sua vez, transformam o que seria uma sociedade de consumo numa sociedade de empresa (sociedade empresarial, ou de serviços), induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que estabeleçam cada vez mais entre si relações de concorrência. (COSTA, 2009, p. 178).

Para Foucault (2008a), o foco seria como alcançar mais Estado com menos governo. Essa foi a questão central do neoliberalismo, ao deixar o mercado do *laissez faire* mediar todas as relações, foi possível expandir o Estado e diminuir o governo. O fato é que a hipertrofia dessa razão econômica ambiciona a totalidade. Não necessariamente o totalitarismo, mas a totalidade das relações sociais que precisam ser subsumidas à lógica do mercado. Uma busca pela totalidade da política que tem seus campos domesticados por essa arte de governar. Para o pensamento neoliberal, o mercado não é da "ordem natural", ou seja, é preciso criar as condições necessárias para que se possa fazer emergir um mercado por onde circulam interesses mediados pela lógica concorrencial.

Mas afinal, quando a economia passou a ditar as regras do próprio Estado? Em sua análise, Foucault (2008a) demonstra que foi a partir de meados do século XVIII. A regulação através do direito, entre o que seria legítimo e ilegítimo por parte do Estado é vista agora como um exercício extrínseco ao Estado. Passou-se a conceber que “toda a questão da razão governamental crítica vai girar em torno de como não governar demais” (FOUCAULT, 2008a, p. 18). Pode-se identificar aqui, o início da ideia de um poder de governança intrínseco,

entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’. (Foucault, 2008b, p. 143-144).

de uma regulação interna da racionalidade governamental.

o novo governo, a nova razão governamental não liga com o que eu chamaria de coisas em si da governamentalidade, que são os indivíduos, que são as coisas, que são as riquezas, que são as terras. Já não lida com essas coisas em si. Ele lida com estes fenômenos da política que precisamente constituem a política e os móveis da política, com estes fenômenos que são os interesses ou aquilo por intermédio do que determinado indivíduo, determinada coisa, determinada riqueza, etc. interessa aos outros indivíduos ou à coletividade. (FOUCAULT, 2008a, p. 62).

Foi a partir de então que o mercado se tornou o padrão nas questões de verificação do que é certo e errado, legítimo e ilegítimo. Acreditava-se, nesse aspecto, que o mercado regularia, de forma justa, as trocas de acordo com os interesses. A razão governamental na modernidade, portanto, que se estabelece no início do século XVIII, tem por característica fundamental uma razão que funciona com base no interesse.

O interesse passa a ser a razão de ser da governamentalidade, sobre o quê o Estado deve agir. Se antes o rei, o soberano, agia sobre as terras, sobre os impérios, sobre as propriedades e sobre os súditos, agora o Estado passa a agir sobre os interesses dos indivíduos ou grupos de indivíduos.

Os principais aspectos que diferenciam o liberalismo do neoliberalismo foram muito bem sintetizados por Olssen (1996, p. 340). Essa síntese de características é importante para compreender as semelhanças e as diferenças dos modelos, e com isso, apropriar-se de forma adequada das compreensões a que se pretende chegar neste trabalho.

Enquanto o liberalismo clássico representa uma concepção negativa do poder do Estado, no sentido de que o indivíduo era tido como um objeto a ser libertado das suas intervenções, o neoliberalismo acabou por representar uma concepção positiva do papel do Estado, ao criar o mercado apropriado, pois fornece as condições, leis e instituições necessárias a seu funcionamento.

No liberalismo clássico, o indivíduo é caracterizado como tendo uma natureza autônoma e podendo praticar a liberdade. No neoliberalismo, o Estado procura criar um indivíduo que seja um empreendedor, ousado e competitivo.

No modelo clássico, o objetivo teórico do Estado era limitar e minimizar o seu papel, baseado em postulados que incluíam o egoísmo universal (o indivíduo interessado em si mesmo); a teoria da mão invisível, a qual declarava que os interesses do indivíduo eram também os interesses da sociedade como um todo; e máxima do *laissez-faire*.

Na troca do liberalismo clássico para o neoliberalismo, então, há um elemento a mais, pois tal troca envolve uma mudança na posição do sujeito, de *homo economicus* – que comporta naturalmente a partir do interesse próprio e é relativamente separado do Estado – para o *homem manipulável* – é criado pelo Estado e continuamente encorajado a ser responsivo perpetuamente.

Não significa que a concepção de sujeito interessado por si próprio seja substituída, ou destruída, pelos novos ideais do *neoliberalismo*, mas que em uma era de bem-estar universal, as possibilidades perceptíveis de uma preguiçosa indolência criam necessidades de formas de vigilância, fiscalização, *avaliação de desempenho* e, em geral, de formas de controle.

Nesse modelo, o Estado toma para si a função de nos manter a todos acima da nota. O Estado providencia que cada um faça um empreendimento contínuo de si próprio, o que parece ser um processo de “governar sem governar”.

Apesar da citação acima ser longa, ela representa de forma muito clara as principais características que diferem o neoliberalismo do seu precedente, o liberalismo clássico. A ideia de moldar as subjetividades à lógica do mercado, causa a sensação de ser autossuficiente e auto governável, portanto, o fracasso, mesmo quando não é culpa do indivíduo, passa a ser. O objetivo do neoliberalismo, de um Estado maior, mas com menos governo (responsabilidade) sobre os sujeitos, encontra-se posto.

2.1.4 Diferenças entre o liberalismo Americano e Europeu

Cabe ressaltar que o Estado não passa a agir sobre os interesses de maneira homogênea em todo o mundo. É importante esclarecer esse aspecto para compreender como os valores econômicos passam a se infiltrar na subjetividade de cada indivíduo. Seguindo na explicação desses acontecimentos de transição entre o liberalismo e neoliberalismo, é importante destacar alguns pontos que distinguem o liberalismo americano e o europeu.

O primeiro deles é que o liberalismo americano se forma historicamente bem cedo já no século XVIII. Ele não se apresenta como na França, sendo um princípio moderador em relação a uma razão de Estado pré-existente, pelo contrário, faz parte da formação da independência dos Estados Unidos.

Nos Estados Unidos ele desempenha uma função parecida com a que o liberalismo desenvolveu na Alemanha em 1948, como um princípio fundador e legitimador do Estado. Esse é um dos traços do liberalismo americano, ele é o fundador do Estado, e não um Estado que se autolimita pelo liberalismo (FOUCAULT, 2008a).

O segundo ponto, ainda de acordo com análise de Foucault, é que nos Estados Unidos, os elementos recorrentes do debate político sempre foram alicerçados pelo liberalismo. Na Europa, pelo contrário, o liberalismo buscava uma unidade de nação ou sua independência, ou o Estado de direito.

A partir de meados do século XX todo esse debate sobre o liberalismo nos programas

econômicos sociais se apresenta como um corpo estranho. Isso porque, na medida em que introduz objetivos socializantes de um lado, passa a implementar um Estado imperialista militar por outro.

O conceito posterior de neoliberalismo, portanto, flui de duas vertentes: uma Americana e outra Europeia. Com isso, pode-se considerar dois pontos fundamentais para entender a lógica da racionalidade neoliberal. Primeiro, o liberalismo nos Estados Unidos é uma maneira de ser e pensar, bastante influenciada pela maneira técnica na sua relação entre governantes e governados. Segundo, na França, essa relação entre os indivíduos e o Estado gira em torno do serviço público. Ao contrário da França, nos Estados Unidos a relação entre os indivíduos gira em torno do problema das liberdades (FOUCAULT, 2008a).

O autor chama atenção para o fato de que o liberalismo americano traçou uma alternativa política como uma “espécie de reivindicação global, multiforme, ambígua com ancoragem à direita e à esquerda [...] é também um método de pensamento, uma grade de análise econômica e sociológica” (FOUCAULT, 2008a, p. 301). É a partir dessa análise que se tem pistas de como o neoliberalismo, em seu desenrolar histórico, vai se tornar uma racionalidade.

2.1.5 De sistema econômico à racionalidade dominante

O liberalismo sempre deixou ao encargo dos socialistas a fabricação de utopias, e essas acabaram se dinamizando e fortalecendo o seu vigor histórico. Foi então que o liberalismo encontrou suas próprias utopias, ao invés de se apresentar como uma alternativa técnica ao governo, apresenta-se “como estilo geral de pensamento, de análise e de imaginação” (FOUCAULT, 2008a, 302). Hayek (1983), um dos autores que tece as coordenadas do liberalismo, já dizia que é preciso um liberalismo que seja um pensamento vivo.

O liberalismo no estilo americano, constitui-se, portanto, numa lógica para além de um pensamento econômico. Ele pode ser visto como um pensamento de norma geral, que tem consequências diretas nos modos de vida. Ele se organiza, se relaciona e institui as políticas públicas que retiram do Estado a responsabilidade pela seguridade social, porém, como veremos adiante, o Estado não se exime, mas compactua para este modelo de racionalidade.

Com o passar do tempo, e com os deslocamentos descritos acima, o liberalismo começa a ser caracterizado como um novo liberalismo, o neoliberalismo. Devido às suas

transformações, ele ganha força no sentido de se tornar uma racionalidade governamental²⁶, principalmente no final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Com as influências do Reino Unido e dos Estados Unidos, com Margaret Thatcher e Ronald Reagan à frente do poder, respectivamente.

Com a argumentação em defesa do Estado Mínimo, somados aos planos de austeridade e às políticas públicas, aos auxílios sociais e aos princípios da livre iniciativa, às privatizações, à livre circulação de capital, à ênfase na globalização, à implementação da ideologia da eficiência e concorrência e à garantia da atividade produtiva como manutenção da ordem social, o neoliberalismo, a princípio, se dissemina como reabilitação do *laissez-faire*.

A partir do fim dos anos 1970 e do início dos anos 1980, o neoliberalismo foi interpretado em geral como se fosse ao mesmo tempo uma *ideologia* e uma *política econômica* diretamente inspirada nessa ideologia. O núcleo duro dessa ideologia seria constituído por uma identificação do mercado como uma realidade natural. Segundo essa ontologia naturalista, bastaria deixar essa realidade por sua própria conta para ela alcançar equilíbrio, estabilidade e crescimento. Qualquer intervenção do governo só poderia desregular e perturbar esse curso espontâneo, logo convinha estimular uma atitude abstencionista. (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 14)

Porém essa lógica de reabilitação do *laissez-faire* não foi de todo modo sem a intervenção do Estado. Dardot e Laval (2016) demonstram que houve um erro de diagnóstico pelos neoliberais na questão da intervenção mínima do Estado. O Estado não deixou de intervir, muito pelo contrário, passou a intervir de forma negativa, e introduziu o modelo neoliberal que predomina na sociedade.

Com a crise financeira mundial de 2008, tinha-se a convicção de que seria o fim do neoliberalismo e que seria a vez do retorno do Estado, mas, ao contrário, a crise surge para as classes dominantes como uma oportunidade inesperada. Os (neo)liberais aproveitaram essa oportunidade para concretizar um novo modo de governo; a absorção definitiva do Estado pelo neoliberalismo. Essa absorção impulsiona as políticas de austeridade e entra cada vez mais na lógica do mercado financeiro.

Desde então é possível compreender como a lógica neoliberal passa a tomar a forma de uma racionalidade. De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 17) o neoliberalismo constitui-

²⁶ Dardot e Laval (2016, p. 17) explicam que “O conceito de ‘racionalidade política’ foi elaborado por Michel Foucault em relação direta com as pesquisas que dedicou à questão da ‘governamentalidade’”. Que segundo eles foi o plano de análise possível que Foucault utilizou para estudar o neoliberalismo, “o da ‘razão governamental’, isto é, dos tipos de racionalidade que são empregados nos procedimentos pelos quais se dirige, através de uma administração de Estado, a conduta dos homens. Uma racionalidade política é, nesse sentido, uma racionalidade ‘governamental’”.

se na contemporaneidade como uma racionalidade, entendido como “o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”.

Pode-se compreendê-lo como um mecanismo que está fortemente influenciando a maneira como o ser humano existe. Já não é simplesmente uma ideologia, o neoliberalismo passa a influenciar a subjetividade, assujeitando o ser humano e transformando-o num sujeito neoliberal. “O Neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida” (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 17).

2.1.6 Do liberalismo de mercado à apropriação das condutas

A sociedade precisa de trabalhadores, mas trabalhadores não politizados para que não atrapalhem a suposta naturalidade das coisas. O controle do Estado sobre os sujeitos passa a ser de cada sujeito para com ele mesmo. A palavra de ordem dos neoliberais é colocar em prática um modo de racionalidade que molde todas as esferas do ser humano, mas sem parecer que seja uma imposição. Aqui se observam fortes indícios na identificação do surgimento do movimento que impregnou o campo educacional. Afinal, qual a melhor maneira de doutrinação senão através de uma educação despolitizada?

O Estado precisa manter uma espécie de liberdade, não no sentido que compreendemos a palavra, mas uma liberdade de que ninguém interfira em ninguém, pois afinal, não se pode alterar o sentido da sociedade de mercado, a sociedade da concorrência. “A liberdade é algo que se fabrica a cada instante. O Liberalismo não é o que aceita a liberdade. O liberalismo é o que se propõe a fabricá-la a cada instante, suscitá-la e produzi-la com, bem entendido todo conjunto de injunções, de problemas de custo que essa fabricação levanta” (FOUCAULT, 2008a, p 88).

A política neoliberal consiste, então, em criar e sustentar uma ordem concorrencial na qual os sujeitos serão colocados e à qual devem se adaptar, funcionando como empresas, ou seja, como unidades de capitalização privada. (LAVAL, 2020, p. 80). O que Laval procura destacar no pensamento de Foucault é o fato de que as ações de governo, já desde a primeira metade do século XX, tem como objetivo uma intervenção exaustiva na sociedade com o propósito de fazer com que ela se comportasse como um mercado. Não apenas um mercado de bens e serviços, mas sim um modo de vida próprio, em que todas as relações sociais,

incluindo aquelas que não pertencem ao domínio próprio da economia, passem a funcionar segundo a mediação geral da concorrência, como se fossem um mercado.

Nas palavras de Laval (2020, p. 82), o objetivo de Foucault ao tratar do neoliberalismo em seu curso sobre o *nascimento da biopolítica* seria apresentar “uma forma de governo das populações através dos mecanismos de regulação da conduta individual, consistindo em construir o meio social como um *mercado*”. Para Foucault, é sempre essa relação entre meio e indivíduo que importa analisar. No caso do neoliberalismo, o conjunto de intervenções realizadas na sociedade para que ela possa funcionar como um mercado, tem como efeito necessário, justamente a produção de uma subjetividade particular, a produção de um sujeito capaz de buscar na economia, ou no cálculo econômico, a matriz primeira de inteligência de toda sua experiência vivida (LAVAL, 2020).

Neste sentido, a prática de governo, por intermédio de intervenções precisas (tal qual a Teoria do Capital Humano) é capaz de dirigir as condutas humanas, não por uma imposição taxativa ou por meio de uma obrigação, mas pela construção de um sujeito que “naturalmente” tem seus gestos docilmente inclinados em uma direção. Esse sujeito é o *homo economicus*, “[ele] aparece justamente como o que é manejável, o que vai responder sistematicamente a modificações sistemáticas que serão introduzidas artificialmente no meio. O *homo economicus* é aquele que é eminentemente governável” (FOUCAULT, 2008a, p. 369).

O neoliberalismo se apresenta, na atualidade, como o único horizonte político, é uma razão fundada na inclusão, não pela distribuição e pela tolerância à diferença, mas por sua capacidade de reduzir toda alteridade às suas próprias formas. Para Foucault (2008a), portanto, o neoliberalismo é uma “racionalidade política”. Um conjunto de práticas discursivas capaz de se apresentar como razoável em um dado tempo. Ou ainda, de modo mais abrangente, o neoliberalismo é o componente de governo de um modo de vida, ele corresponde a uma maneira específica pela qual se passou a estruturar o campo de ação da população ao longo do século XX.

2.1.7 Neoliberalismo à brasileira

O Brasil não passa ileso a todas essas transformações, inclusive, pode-se dizer que abraçou como poucos a racionalidade neoliberal, especialmente devido a suas características autoritárias e elitistas. Martha Nussbaum já alertava a sociedade norte-americana na publicação de *Cultivating Humanity*, em 1997, para o fato de que vive-se em uma sociedade

violenta, que em alguns casos volta sua ira aos intelectuais, podendo até estar aventurando-se em uma nova era de anti-intelectuais (NUSSBAUM, 2012, p. 74). Esse é um bom resumo da sociedade brasileira quase 30 anos depois.

Como visto nas imagens do capítulo 1, o Brasil apresenta algumas peculiaridades em relação à governamentalidade neoliberal. Além da lógica concorrencial, da interferência gerencial, competitiva e produtivista em todas as esferas da vida, o neoliberalismo brasileiro se apresenta de forma acentuadamente autoritária. Concorda-se com Duarte (2020), ao afirmar que o pandemônio político do governo de Jair Bolsonaro se associou à pandemia viral do novo Coronavírus, resultando no que pode ser compreendido como uma necropolítica²⁷.

Duarte (2020) demonstra que, através dessa necropolítica, ocorre a acentuação dos efeitos de desmundanização, isto é, a perda de contato com o mundo e com a alteridade, bem como os processos de exclusão e morte de vastas parcelas da população, em particular, aquelas já historicamente submetidas a fortes efeitos de vulneração. Ao submeter-se à necropolítica, perde-se a garantia da vida, estando-se constantemente assujeitado à exploração, ao descarte e à eliminação. À sombra de um regime necropolítico, como o é o caso da sociedade brasileira, vive-se em meio à dor, ao sofrimento e aos excessos de abusos do poder.

Deste modo, o autor pontua que é crucial distinguir os efeitos derivados do exercício de uma biopolítica em regimes de feição autoritária ou em democracias de caráter acentuadamente imunitário ou iliberal²⁸, que são características da complexidade política da sociedade brasileira. Segundo Duarte (2020, p. 84), pelo menos desde 2013-2014, assiste-se no Brasil, a um acirramento da divisão de “caráter biopolítico e imunitário entre os Homens de Bem e todos os demais, imediatamente considerados como suspeitos, perigosos, supérfluos e elimináveis”.

²⁷ Conceito formulado por Achille Mbembe. Tornou-se conhecido a partir de um ensaio traduzido para o inglês, publicado em 2003. Resumidamente pode ser compreendido nas formas contemporâneas que subjugam a vida ao poder da morte. O autor se questiona: que lugar é dado à vida, à morte e ao corpo humano, quando tais elementos se veem inscritos na ordem do poder. Demandando a instrumentalização generalizada da população humana e a destruição material de corpos humanos e populações. (MBEMBE, 2018).

²⁸ Democracias iliberais ou imunitárias são aquelas nas quais os governantes são eleitos democraticamente em eleições livres e justas, mas em que os mesmos governantes pouco a pouco vão aumentando seus poderes ao custo do cerceamento de liberdades e direitos constitucionais dos cidadãos, impondo um divórcio entre democracia e liberalismo constitucional. Regimes eleitos democraticamente, frequentemente os mesmos que foram reeleitos ou reafirmados por meio de referendos, estão ignorando rotineiramente os limites constitucionais acerca de seu poder e privando seus cidadãos de direitos e liberdades básicos. Já não há mais alternativas respeitáveis à democracia; elas são parte do charme da modernidade. Portanto, os problemas da governança no século XXI muito provavelmente se encontrarão no interior da democracia. Isto faz com que tais problemas sejam mais difíceis de lidar, pois estão envolvidos no manto da legitimidade. (ZAKARIAS, 1997).

Como era de se esperar, uma vez eleito, o governo Bolsonaro apostou enfaticamente em ampliar e aprofundar mecanismos de controle e extermínio de populações consideradas supérfluas ou indesejáveis, seja amparando-se na violência policial e para-policiais (milícias), seja pela promoção de discursos e ações políticas assentadas em valores patriarcais, heteronormativos e racistas. (DUARTE, 2020, p.85).

Este fato chama atenção para o caso da especificidade do neoliberalismo à brasileira, para além da racionalidade neoliberal, que aponta para um autoritarismo violento, o apelo ao anti-intelectualismo e à substituição do Estado de Direito pelo Estado Pós-democrático. Segundo Casara (2017) o Estado pós-democrático instaurou-se docilmente no Brasil, pois a tradição autoritária da sociedade brasileira, caracterizada pelo uso da força para resolver os mais variados problemas sociais, somada ao medo da liberdade, e aos pactos elitistas que remontam à escravidão, facilitaram a consolidação da pós-democracia. Em países que não conseguiram forjar uma verdadeira cultura democrática, como é o caso do Brasil, foi mais fácil relativizar garantias constitucionais, extinguir direitos e perseguir os indesejáveis.

Isso demonstra que, para além da racionalidade neoliberal - que induz o sujeito a uma competitividade acirrada - o contexto brasileiro implica ainda a constituição de uma subjetividade violenta e excludente. Para Duarte (2020), essas estratégias neoliberais de condução das condutas da população, visam essencialmente o incentivo da vida de parcelas da população que se espelham no ideal normativo do Homem de Bem.

Entre nós, brasileiros, isto significa um amálgama de diversas qualidades distintas, porém complementares: o Homem de Bem é uma noção genérica e, portanto, não se restringe apenas ao gênero masculino, pois engloba todo sujeito que se considere branco, que afirme conspicuamente sua heterossexualidade, que se afirme portador de capital humano, que comungue de vagos preceitos cristãos (importa mais ser contrário a religiões de matriz africana) e de valores tradicionais quanto ao entendimento do que é uma família e do que significa liberdade. Nesse contexto, aquelas parcelas da população que não querem e/ou não podem encarnar aquele ideal do Homem de Bem vêm-se destinadas à suspeita, ao esquecimento, ao abandono e mesmo à morte, dependendo de sua posição interseccional no complexo jogo social brasileiro. (DUARTE, 2020, p.83).

Essa complexidade talvez se dê pelo fato de que o Brasil nunca passou por uma guerra e, talvez por isso mesmo, nunca tenha se dado conta de que vive em uma guerra permanente. O Brasil é um dos países onde mais se mata no mundo, com números de mortes superior ao de países em guerra há anos²⁹. É possível que tenha se acostumado ou se anestesiado em meio ao acúmulo desmedido das tragédias individuais, ou também, que a longa tradição

²⁹ Ver Merlino (2018)

escravocrata e colonialista afeiçoou a sociedade brasileira com a morte e o descuido, sobretudo quando se trata da morte dos outros, e tanto mais ainda quando se trata da morte dos pobres e das populações vulneráveis, da população negra e parda em primeiro lugar (DUARTE, 2020).

A biopolítica, o neoliberalismo e a necropolítica já se encontravam articulados na sociedade brasileira, marcada pelo racismo, como componente estrutural de sua constituição. E por isso, a estratégia neoliberal de responsabilização do indivíduo por sua própria sorte, torna-se agora submetida pela lógica necropolítica da exposição à morte. Os valores éticos, democráticos e de justiça social são desprezados pelos fanáticos políticos que simplesmente desconhecem esses conceitos. “Ele pode amar um Deus, um líder, sua família, seus valores morais e o que mais se quiser, mas jamais será capaz de compreender que se possa amar o mundo, jamais entenderá o mundo como aquilo que resulta do esforço coletivo e orientado para a construção do que é comum e do que é público”. (DUARTE, 2020, p. 102-103).

As técnicas de exclusão, acompanhadas na sociedade brasileira, tornam alguns seres humanos não desejáveis e “não humanos” para justificar sua morte. O holocausto do século XXI não se dá abertamente como o nazismo, mas continua muito similar. Segundo Hilário (2016), a partir das transformações técnicas no modo de produção capitalista, especialmente na segunda metade do século XX, em que o sistema passa a precisar cada vez menos de força de trabalho, a ação é a de abandonar as massas humanas, jogar as pessoas no desemprego, empurrá-las para as periferias e prisões da cidade, simplesmente extingui-las por meio das forças policiais, oficiais ou não. Isso é o que se pode perceber especialmente no caso brasileiro, e leva à compreensão da noção de necropolítica de Mbembe (2018, p. 135), a saber, aquela que se refere à “destruição material dos corpos e populações humanos julgados como descartáveis e supérfluos”.

A pergunta que permanece é: existe alguma possibilidade de se pensar formas de subjetividade para além desse modelo? O sujeito neoliberal não teria forças para resistir à formação cooptada pela racionalidade dominante? Para compreender essas questões, passaremos a investigar quais foram, ou melhor, quais são, as consequências da cooptação dos ideais da Teoria do Capital Humano pelo neoliberalismo, que alcançaram de vez a alma dos sujeitos. O foco dessa investigação se dá no campo educacional e como a formação humana deu lugar à formação neoliberal de capital humano? Que formação é essa, capaz de colocar os seres humanos em situações deploráveis, como as relatadas acima?

2.2 Neoliberalismo e a Teoria do Capital Humano

Toda essa trajetória pelo entendimento do neoliberalismo é necessária, pois a preocupação desta pesquisa é como seria possível se livrar dessa racionalidade neoliberal. Mas antes, ainda é crucial compreender como os processos formativos foram tomados por essa racionalidade, especialmente através das políticas públicas educacionais. Por isso, durante nossas investigações, chegamos ao ponto de encontro entre o neoliberalismo e a Teoria do Capital Humano. Esta última, foi utilizada como estratégia do neoliberalismo para se apropriar dos processos formativos com a intenção de se tornar uma ideologia dominante.

2.2.1 Origens da Teoria do Capital Humano

A Teoria do Capital Humano teve como precursores Theodore W. Schultz, considerado o pai do capital humano, e Gary Becker que ampliou a abordagem. Theodore Willian Schultz nasceu em 30 de abril de 1902 em Dakota do Sul e morreu em 26 de fevereiro de 1998. Estudou agricultura no *South Dakota State College* (1921-1927) e, em seguida, ingressou na Universidade de *Wisconsin-Madison* obtendo seu doutorado em economia, em 1930.

No período pós Segunda Guerra, Schultz pesquisou a rápida recuperação da Alemanha e do Japão, comparando a situação desses países à do Reino Unido, onde ainda havia racionamento de alimentos muito tempo depois da guerra. Segundo ele, a velocidade de recuperação se devia a uma população saudável e altamente educada. A educação, segundo Schultz, torna as pessoas produtivas, e a boa atenção à saúde aumenta o retorno do investimento feito na educação. Assim, introduziu a ideia de "capital educacional", relacionando-o especificamente aos investimentos em educação (MONTEIRO, 2016).

Tal ideia foi a base da Teoria do Capital Humano, posteriormente desenvolvida por Gary Becker, e que inspirou um grande número de trabalhos sobre o desenvolvimento econômico das nações. Nos anos 1980, essa ideia motivou diretamente os investimentos no ensino técnico e vocacional. As organizações financeiras, como o FMI e o Banco Mundial, foram as principais responsáveis por disseminar a Teoria do Capital Humano nas políticas educacionais de muitos países.

Gary Becker nasceu em Pottsville, na Pensilvânia, uma pequena cidade de minério de carvão no leste da Pensilvânia, em 02 de dezembro de 1930. Seguindo o exemplo de Schultz,

Becker organizou seu desenvolvimento teórico em torno da taxa de retorno do investimento, calculado pela comparação dos fluxos de ganhos em valor presente, descontado de cursos alternativos de ações (MONTEIRO, 2016).

Contudo, o investimento individual como perspectiva de desenvolvimento de uma nação e ao aumento da renda, é uma perspectiva que surge antes ainda desses autores a conceituarem, e hoje toma forma importante com a racionalidade neoliberal.

2.2.2 Antecedentes da Teoria do Capital Humano

Se pudermos imaginar uma linha do tempo da Teoria do Capital Humano ela teria os seguintes pontos: já no século XVII Charles Davenant reconhece a importância dos sujeitos para o desenvolvimento de uma nação. O economista aborda a mão de obra humana como fator direto de desenvolvimento: "os corpos dos homens são sem dúvida o mais valioso tesouro de um país" (MARSHALL, 1988, p.504).

No século XVIII, Adam Smith escreve *A riqueza das Nações*, onde não usa diretamente o termo, mas passa a compor, o que mais tarde seria conhecido como a teoria do capital humano.

O esforço natural que cada homem está continuamente fazendo para melhorar sua própria condição é um princípio de preservação capaz de prevenir e corrigir, sob muitos aspectos, os maus efeitos de uma política econômica, em certo grau parcial e opressiva. Tal economia política, se bem que retarde mais ou menos, não é capaz de interromper totalmente o progresso natural de uma nação rumo à riqueza e à prosperidade, e ainda menos fazê-la retroagir (SMITH, 2017, p.43).

A partir dessa época, Smith já incentiva um Estado com poucas funções e intervenções sociais e retrata sua intenção ao dizer que a iniciativa de melhoria de vida de cada um, e de seu país, advém de iniciativa individual. Aliada a essa proposição, temos a ideia do livre comércio, do livre mercado, e de uma mão invisível que organizaria o mercado.

Marx, por sua vez, no século XIX, faz uma análise sobre esse investimento humano, quando propõe o comunismo como a solução para as desigualdades sociais. Contudo, o autor analisa o investimento em capital humano, com uma visão um pouco diferenciada. Para Marx (2018), esse investimento poderia potencializar a força do trabalho assalariado, expandindo o capital da classe burguesa. Ao contrário de Smith, que não enxergava o Estado como investidor em educação, mas sim, cada sujeito responsável por seu próprio equilíbrio, Marx

entende que o investimento em educação pode equilibrar ou alterar as relações sociais.

A quantidade de meios de subsistência necessários à produção de força de trabalho inclui, pois, os meios de subsistência das forças de trabalho destinadas a substituir as primeiras, isto é, os filhos dos trabalhadores. Fazem parte também disso os gastos da educação e da instrução, visando à especialização, reclamados por certos tipos de trabalho; gastos, aliás, mínimos, considerando-se a força de trabalho ordinária (MARX, 2018, p. 17).

Já em 1890 no livro *Princípios da Economia*, Alfred Marshall falava sobre o investimento em habilidades e qualidades, de responsabilidade do Estado e dos pais. Marshall (1988), divide a riqueza em bens materiais e imateriais, esses bens imateriais são habilidades e qualidades.

Essa, mais tarde, seria a aposta do capital humano, a noção de investimento em si mesmo para melhorar suas tarefas. O autor defendia uma educação como responsabilidade do Estado e dos pais, como um investimento em larga escala pois, segundo ele, não se sabia se da classe trabalhadora poderia surgir um novo gênio que pudesse contribuir para o desenvolvimento da riqueza nacional.

2.2.3 A Teoria do Capital Humano no campo educacional

Nota-se que essa noção de investimento pessoal no campo educacional, ou seja, esse investir em si mesmo nas áreas do conhecimento e na aquisição de habilidades e qualidades navega em diferentes autores por diferentes períodos históricos. Mesmo com pontos de vista e conceitos distintos, acaba por delinear um forte apelo da transição clássica da Educação enquanto formação do homem³⁰, para uma formação baseada em autoinvestimento e possibilidade de rendimentos futuros.

Quem de fato formaliza a ideia do investimento no ser humano é Theodore Schultz, a partir dos anos 1950, marcando então o início da Teoria do Capital Humano. A partir daí muitos teóricos e pesquisadores, principalmente os economistas, passaram a defender a importância do investimento em capital humano para o crescimento econômico das nações e sua relação com mobilidade social, renda e o bem-estar geral.

³⁰ A primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego *scholé* (σχολή) e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. (SAVIANI, 2007).

Schultz (1967) argumentou que a pesquisa em capital humano procura esclarecer os processos e incentivos de investimento em coisas imateriais. Era necessário um novo conceito de capital, reconhecendo os eminentes economistas que vieram antes deles, que consideravam habilidades humanas como capital material. Sua crítica foi sobre essa visão das coisas materiais. Portanto, o que Schultz fez, foi redirecionar a economia para o pensamento do investimento em capital humano.

Portanto, o grupo de estudos da Universidade de Chicago, coordenado por Schultz, tendo Gary Becker e Jacob Mincer, também como pesquisadores, marca oficialmente o nascimento da Teoria do Capital Humano. Define-se o conhecimento como forma de capital. A decisão de investir na capacitação dos sujeitos passa a ser uma decisão individual, ou por parte de quem tenha interesse no aumento da produtividade.

Embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte substancial, um produto do investimento deliberado, que têm-se desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o capital convencional (não-humano), e que o seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico. Observou-se amplamente que os aumentos ocorridos na produção nacional têm sido amplamente comparados aos acréscimos de terra, de homens-hora e de capital físico reproduzível. O investimento do capital humano talvez seja a explicação mais consentânea para esta assinalada diferença. (SCHULTZ, 1973, p.31).

Se no século XVIII Smith colocaria o emprego, a mão de obra e o capital em equilíbrio para não gerar desigualdades, Schultz dá um peso maior para a mão de obra. Segundo Schultz (1973), o indivíduo que investir em conhecimento passa a ter maior rendimento e ascensão social. É a partir dessa presunção, que se pode compreender por que o investimento em educação passa a ser entendido como um produto ou um negócio. Para Schultz, esse investimento em educação deve ter boa qualidade e seguir uma orientação correta. Aqui, a educação passa a ser imprescindível ao mundo econômico.

Becker³¹, de maneira mais sistemática, analisa o custo-benefício das atividades que aumentam a produtividade. Segundo ele, o investimento em educação contribui para o crescimento econômico e para a melhoria dos rendimentos individuais. Isso resulta em aspectos positivos sobre a saúde e formação das famílias. De acordo com o autor, é importante que o governo tenha planos que se estendam para a educação de todos, e que essa educação

³¹ Em 1964 publica "*Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*", e em 1992 ganha o Nobel por suas contribuições nesse aspecto do comportamento humano.

seja de qualidade. (BECKER, 2009, p. 35).

Já Mincer (1958), explora a teoria do capital humano de uma maneira mais economicista. Desenvolve a ideia da função do salário do capital humano. Os seus estudos foram importantes para incentivar os investimentos em educação, aprimorando a análise sobre o período de tempo de trabalho que o ser humano leva para atingir suas metas. Ainda, de acordo com Mincer, as diferenças salariais são decorrentes do tempo investido em educação.

A equipe liderada por Schultz, procurou responder à questão: Qual seria o mecanismo para diminuir a desigualdade entre nações, entre grupos sociais e entre os indivíduos? Chegando-se, portanto, à formulação do conceito de capital humano, entendido como “o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potencializariam a força de trabalho das diferentes nações” (FRIGOTTO, 2015, p. 232). E, segundo os autores dessa teoria, isso levaria a uma diminuição das desigualdades sociais e distribuição de renda equitativamente.

Contudo, se isso resolveria o problema de desenvolvimento das nações e da desigualdade social, por que identificamos os maiores níveis de concentração de renda e pobreza na sociedade atual?

A tese básica sustentada por Schultz (1962 e 1973), e que se tornou senso comum, foi a de que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Tratava-se de uma perspectiva do papel integrador da educação escolar no mundo do emprego, e de uma estratégia para evitar a penetração do ideário socialista, em especial o risco de sua expansão nos países de capitalismo periférico.

É sob a égide da “teoria” do capital humano que se traçam planos, diretrizes e estratégias educacionais, especialmente para os países de capitalismo dependente, e se afirma a ideia de que a ascensão e a mobilidade social têm um caminho garantido via escolaridade, mediante empregos bem remunerados. Essa perspectiva integradora da escola, paradoxalmente, caminhava numa direção inversa das relações sociais capitalistas, com concentração de capital e monopólio da ciência e da técnica, aumento do desemprego estrutural e ampliação do trabalho precário. (FRIGOTTO, 2015, p. 12).

A ideia de educação como investimento, e não como despesa, possivelmente, tenha sido o fator que aproximou a Teoria do Capital Humano do neoliberalismo, como uma de suas estratégias para intervir nas subjetividades. Logo, quando a educação passa a ser vista como possibilidade de instrução - de técnicas, de habilidades e competências voltadas ao

desenvolvimento econômico, repetimos a questão: qual a melhor maneira de doutrinação senão através de um tipo de educação como essa?

A capacitação e a formação educacional e profissional dos indivíduos aparecem aqui como elemento estratégico para garantir a governamentalidade neoliberal. A implementação e a disseminação dessa dinâmica de investimento em capital humano, obtidas pela Teoria do Capital Humano, “não seriam possíveis sem que o pêndulo tenha se inclinado estrategicamente para o lado do investimento, e não para o lado do consumo, mesmo que isso não deva ser tomado em termos absolutos”. (COSTA, 2009, p. 179).

Assim, para Foucault (2008b), aquilo que os indivíduos tinham como despesas, como custos, se converte em investimento. O que está em jogo nessa forma de governamentalidade neoliberal é a pretensão de transformar os indivíduos em sujeitos empresas, de comercializar todas as esferas humanas, a qualquer hora e em qualquer lugar, mediados essencialmente pela lógica concorrencial.

2.2.4 A Teoria do Capital Humano e as políticas educacionais

As grandes organizações como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI)³² e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), especialmente a partir do final dos anos 60³³, aproximaram-se das teses dos economistas da Teoria do Capital Humano. Essas organizações passam a pressionar as nações do mundo a aderir a uma concepção de formação pautada pelos ideais da Teoria do Capital Humano.

Destacando-se a ideia de que esta formação deveria garantir “o estoque de conhecimentos valorizáveis economicamente e incorporados aos indivíduos”, que significam qualidades adquiridas no processo de formação ou na experiência profissional, como por exemplo, “aparência física, civilidade, maneira de ser e de pensar ou estado de saúde”

³² O FMI e o Banco Mundial foram fundados em 1944, na Conferência de Bretton Woods, com o objetivo de auxiliar financeiramente, através de levantamento de recursos privados, a reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra.

³³ Notoriamente a partir da década de 1960, o Banco Mundial e a OCDE se tornaram grandes financiadores da educação no mundo, trazendo com isso mudanças ideológicas no conceito e nos objetivos desta, além de diversas recomendações de reformas e ações para os países parceiros que muitas vezes vão de encontro às ideias humanistas de educação. Nessa mesma época, a UNESCO, órgão da ONU responsável pela área da educação, enfrentava sérios problemas financeiros e deu início a uma série de acordos com outros órgãos, entre eles o BM. Em 1961 foi assinado o Acordo de Cooperação UNESCO-Banco Mundial, aliando a reputação e a equipe técnica em educação da UNESCO ao poder financeiro do Banco Mundial. (BERNUSSI, 2014).

(LAVAL, 2004, p. 25).

Para a OCDE a ideia de formação está intimamente relacionada à Teoria do Capital Humano, essa compreendida como a formação de habilidades e competências ligadas a resultados econômicos. Essas competências são definidas pela OCDE (2015, p.34) como “características individuais de promoção de pelo menos uma das dimensões do bem-estar individual e do progresso socioeconômico”. O próprio documento da OCDE indica isso como “*produtividade*”, podendo ser medida de forma significativa, pelo que a organização chama “*mensurabilidade*” e modelado por mudanças ambientais e investimentos - “*malleabilidade*”. “Os indivíduos necessitam de várias competências para atingir diversos objetivos na vida”. (OCDE, 2015, p. 34).

Essas concepções foram aceitas pelos governos e organismos internacionais, pois não prometem somente um crescimento duradouro, mas, principalmente, justificam as despesas com educação. A justificativa econômica é “a única que tem valor hoje em dia aos olhos dos que tem poder de decisão”. (LAVAL, 2004, p.26).

Observe esse recorte de um documento da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura:

Melhor educação contribui para renda mais alta durante toda a vida e para um crescimento econômico mais robusto para o país, além de ajudar os indivíduos a fazerem escolhas mais informadas sobre fertilidade e outras questões importantes para o seu bem-estar (UNESCO, 2005, p.02).

Desde então, tanto essas organizações, quanto muitos pesquisadores, vêm defendendo o investimento em educação como um fator de elevação da qualidade de vida, além de promover o enriquecimento das Nações, acreditando que isso levaria a uma sociedade mais igualitária.

Quanto maior o investimento em capital humano melhor seria a vida das pessoas em geral. Baseados nessas teorias, tanto os investimentos na área da educação, quanto às políticas públicas educacionais, passam a considerar a escola como um centro de investimentos para futuros rendimentos e lucratividade.

Para Oliveira (2020), essas organizações foram desenvolvendo protagonismo na orientação das agendas educativas no mundo a partir da segunda metade do século passado, orientadas pela matriz da Teoria do Capital Humano. Segundo a autora, esse protagonismo permanece na atualidade, fortalecido pelas políticas em âmbito internacional que convergem

de uma matriz que sustenta o discurso baseado na educação para o desenvolvimento econômico e social.

Através dos relatórios e recomendações desses organismos dissemina-se uma concepção de educação que se relaciona a uma interpretação do mundo e de seu desenvolvimento. Apesar de algumas mudanças serem percebidas durante os últimos anos, no que se refere às recomendações adotadas, a Teoria do Capital Humano segue vigente.

2.2.5 A Teoria do Capital Humano no Brasil

No Brasil, é possível perceber essa tendência nos relatórios do Banco Mundial e do PISA³⁴/OCDE. Tanto o relatório *Achieving World Class Education in Brazil* (2012), quanto o relatório *Um Ajuste Justo* (2017), ambos do BM, questionam os elevados gastos do país na área de educação, que não revertem em bons resultados nas avaliações externas.

Porém, o que se vê é que muitas vezes o aumento de investimentos na educação ocorre na forma de compra de material didático, compra de sistema de provas e contratação de empresas de consultoria, favorecendo a iniciativa privada. (SOARES, 2020).

Trouxemos a síntese elaborada por Soares (2020, p. 13), sobre as recomendações do Banco Mundial (2017) para melhorar a eficiência da educação brasileira:

- Permitir o aumento da razão aluno-professor nas escolas mais ineficientes (aumentando o número de alunos por sala).
- Não repor os professores que se aposentarem.
- Limitar a contratação de novos professores concursados cuja demissão é extremamente difícil e cujos custos são significativos, uma vez que eles se aposentam cedo com vencimentos integrais.
- A nomeação dos diretores escolares deve ocorrer apenas com base em seu desempenho e experiência.
- Pagamento de bônus aos professores e funcionários com base no desempenho das escolas (desempenho este medido através das provas padronizadas de nível internacional).
- Contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação.

³⁴ *Programme for International Student Assessment (PISA)*, um sistema trienal de avaliação padronizada para estudantes na faixa dos 15 anos. O PISA avalia três áreas - Leitura, Matemática e Ciências – sendo que a ênfase em cada uma delas varia a cada edição.

- Novas leis federais, estaduais e municipais para permitir parcerias público privadas (PPPs) no Ensino Básico.

É possível também perceber, claramente, o discurso dessa formação neoliberal de capital humano, em agências como o Banco Mundial e a OCDE, no atual documento norteador do currículo brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no trecho referente à etapa do Ensino Médio. Com a reforma dessa etapa de ensino, a BNCC extingue a divisão em disciplinas utilizadas até então, e propõe um currículo baseado em ‘itinerários formativos’ dividido em Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Formação Técnica e Profissional. (SOARES, 2020).

A reforma se justificaria, segundo o documento, para “garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras”. A BNCC propõe liberdade para os diferentes arranjos curriculares na etapa do Ensino Médio “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”. O maior problema é que, ao mesmo tempo que permite adequações regionais, como o Referencial Curricular Gaúcho³⁵, essa “liberdade” isenta as instituições de ensino e o Estado da responsabilidade de oferecer todos os itinerários, para que o aluno possa realmente escolher um caminho a seguir. (BRASIL, 2018, p. 461;468)

Outro ponto em que se pode perceber a influência dos discursos de formação neoliberal de capital humano na BNCC pode ser visto na importância dada à formação do aluno para o mercado de trabalho. Porém, baseada numa argumentação frágil, traz que é preciso prepará-los para as “incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho”. Em preparar os alunos “para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos” (BRASIL, 2018, p. 462;473).

A formação contemporânea pauta-se claramente pelos ideais da Teoria do Capital Humano, utilizados como uma das estratégias do Neoliberalismo para atingir o núcleo da subjetividade humana, e fazê-la naturalizar uma educação despolitizada, incapaz de se preocupar realmente com as injustiças sociais, com a absurda concentração de renda e riqueza, e ainda, em países periféricos, com a aniquilação de direitos sociais e a condenação de milhões

³⁵ O Referencial Curricular Gaúcho (RCG), é um documento elaborado em regime colaboração entre a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME/RS) e o Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINEPE/RS), será o norteador dos currículos das escolas gaúchas a partir de 2019.

de cidadãos a uma vida insuportável.

Os objetivos de crescimento econômico, propostos pela Teoria do Capital Humano e impulsionados pelo Neoliberalismo, servem somente para uma pequena parcela da população que enriquece cada vez mais, à custa da miséria e sofrimento de outros seres humanos e do próprio planeta.

A seguir vamos aprofundar mais alguns desses aspectos, trazendo as consequências desse tipo de formação neoliberal de capital humano. Como ele age no campo educacional e porque ele ainda é aceito como critério de desenvolvimento das nações. Como esse tipo de formação, na verdade, deforma os sujeitos e torna as subjetividades passivas diante da crise humanitária que percebemos na contemporaneidade.

Para Sandel (2020), após quatro décadas de globalização neoliberal, guiadas pelo mercado, o que acontece são as enormes desigualdades, uma profunda divisão entre vencedores e perdedores. Outro fator importante, salientado pela pandemia do Corona vírus, foi a dependência mútua que exige um alto nível de solidariedade social, porém as profundas divisões provocadas pelo neoliberalismo nos tornam incapazes de apresentar o tipo de solidariedade que teria sido necessária. Os que mais sofreram foram aqueles que tinham sido deixados para trás na prosperidade das últimas quatro décadas, pois as elites meritocráticas sofrem uma falta de humildade.

É o que o autor chama de arrogância meritocrática, e desafiá-la é um primeiro passo importante. Ocorreu nos últimos anos uma dessolidarização profunda aliada com o descomprometimento com a ideia de bem comum, mas é preciso reconstruir espaços comuns da cidadania democrática compartilhada. Reconstruir a infraestrutura cívica do modo de vida democrático, onde pessoas de classes e condições de vida diferentes se encontram. Deve-se renovar e revigorar a sociedade civil. É preciso furar as bolhas para criar uma experiência democrática compartilhada (SANDEL, 2020).

3 DESDOBRAMENTOS DO NEOLIBERALISMO E DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO NA EDUCAÇÃO ATUAL

As mutações do capitalismo permitem explicar, pelo menos em parte, a natureza das reformas em curso nos sistemas educativos. Os investimentos em recursos humanos tornam-se cada vez mais importantes na competição entre as empresas transnacionais e nas economias nacionais no mundo globalizado. O homem flexível e o trabalhador autônomo constituem as referências do novo ideal pedagógico. Essas transformações nos sistemas educativos dos países desenvolvidos ou em desenvolvimento seguem, principalmente os estudos da OCDE. (LAVAL, 2004).

É importante observar, que a escola não segue um caminho linear. Não é somente a partir da criação e da expansão de organizações como a OCDE que a escola se volta ao mercado de trabalho. Desde o século XVI se desenvolve uma concepção utilitarista na educação. Os conteúdos escolares foram sendo modificados a partir de uma sociedade menos religiosa, mais científica e técnica, menos tradicional e mais produtiva. (LAVAL, 2004).

No final do século XVII, Francis Bacon impulsiona ainda mais a visão utilitarista da escola com a defesa do “conhecimento é poder”. A rebelião baconiana concebe o saber “como um estoque que se acumula, como um capital cuja função é aumentar a capacidade humana de domínio da natureza a fim de fazê-la servir melhor ao bem-estar” (LAVAL, 2004, p. 7).

Pode-se perceber que a guinada utilitarista na educação, essa preocupação com uma educação voltada para prática da vida, de uma preparação para realidade, vem muito antes dos próprios conceitos de neoliberalismo e da Teoria do Capital Humano. De acordo com Laval (2004), os conceitos utilitaristas e liberais vão se impondo em várias etapas na educação.

Após a Segunda Guerra, o crescimento econômico exigiu mão de obra e uma indústria eficaz. Isso correspondeu a um aumento efetivo da demanda escolar em todos os níveis. Os anos 60 e 70, por sua vez, são marcados pela obsessão de fornecer à indústria trabalhadores qualificados e de formar “futuros consumidores capazes de utilizar os produtos mais complexos fabricados pelo sistema industrial”. (LAVAL, 2004, p.9).

Uma última passagem para compreender a ideia de que a educação e o mundo do trabalho já tinham algumas ligações antes mesmo da era neoliberal é a passagem na qual Laval

cita a obra de Lê Thành Khôi³⁶, trazendo para o debate temas como o fim do humanismo clássico. A escola não é mais a única fonte de conhecimento e deve aprender a ensinar. A ideia de uma educação permanente, formação diária e continuada, atualização de conhecimentos, tendo em vista a adaptação a uma tecnologia em movimento, já são ressaltados por Lê Thành Khôi nos anos 70.

Mais intensamente, a partir dos anos 60 e 70, as reformas educacionais vão ser guiadas pela preocupação com a competição econômica, pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica em geral, e a partir dos anos 80, surge a concepção mais individualista e mercantil da escola. Essas mudanças se dão particularmente com a emergência do modelo neoliberal na economia mundial.

Essa mutação deve ser substituída no quadro mais geral das transformações do capitalismo desde os anos 1980: mundialização das trocas, financialização das economias, desengajamento do Estado, privatização das empresas públicas e transformação dos serviços públicos em quase-empresas, expansão dos processos de mercantilização ao lazer e à cultura, mobilização geral dos assalariados em uma “guerra econômica” geral, questionamento das proteções aos assalariados, sujeição à disciplina pelo medo do desemprego [...] Todas as instituições, muito além da economia, foram afetadas incluindo a instituição da subjetividade humana: o neoliberalismo visa a eliminação de toda “rigidez” inclusive psíquica, em nome da adaptação às situações as mais variadas que o indivíduo encontra, tanto no seu trabalho quanto na sua existência. (LAVAL, 2004, p. 14-15, grifos do autor).

A disciplina dos corpos dóceis, descrita por Foucault em *Vigiar e Punir* (2013), passou, neste sentido, a agir sobre as mentes. A educação com vistas a disciplinar o sujeito no modelo fordista de trabalho, passa a exigir, cada vez, mais um sujeito auto disciplinado e auto-aprendente. A vigilância e o controle externo, dão lugar a ao autocontrole interno de cada sujeito.

Esse novo controle pós-disciplinar, que não mais necessita de condução, passa a agir internamente em cada sujeito. Foucault já demonstrava isso em seus estudos sobre as relações de poder e seu esforço em fazer uma “história da governamentalidade” no final dos anos 70, como visto anteriormente. Para Laval (2020, p. 136), essa “nova forma de poder, lastreada em um jogo de incitações de tipo concorrencial, considera que é possível dispensar disciplinas e grandes normalizações, agindo direta e autoritariamente sobre indivíduos. Esta é a utopia neoliberal, a de um regime pós-disciplinar”.

³⁶ KHOI, Le Thanh. *L'industrie de l'enseignement*. Les Editions de Minuit, Paris, 1973. É importante destacar, que esta obra já abordava temas que mais tarde foram desenvolvidos tanto pela OCDE quanto pela Comissão Europeia, até como se fossem textos pioneiros dessas organizações. (LAVAL, 2004, p. 10).

Por isso a necessidade de agir no centro formador das capacidades disciplinares do sujeito: a educação. Essa transformação passa a ser o discurso predominante nas organizações internacionais. O Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a OCDE e a Comissão Europeia, guiaram as mudanças educacionais necessárias para esta sociedade em transformação. Essas transformações ressignificam também o conceito de trabalho, que passa a ser visto cada vez mais como uma mercadoria, perdendo aos poucos sua dimensão coletiva e suas formas jurídicas (LAVAL, 2004).

3.1 Consequências da formação neoliberal de capital humano sobre a educação

Que consequências essas transformações trazem à educação? Qual é o tipo de educação, escola e sociedade que vem se delineando ao longo dos últimos anos? Para responder a essa e a outras questões, vamos nos apoiar no diagnóstico de Laval, em seu livro *A escola não é uma empresa* (2004), em que se tem um prognóstico dos sistemas educativos e programas escolares na sociedade ocidental.

O livro publicado na França em 2003, impressiona pela atualidade dos levantamentos de Laval se comparado às mudanças educacionais, especialmente aquelas ocorridas no Brasil, nos últimos anos. O próprio autor, no prefácio da 2ª edição publicada no Brasil em 2019, ressalta que o país chegou antes do que outros países ao capitalismo escolar e universitário.

De acordo com Laval (2004), pode-se distinguir três períodos históricos da educação: o primeiro, no qual a função principal da escola era a integração moral, linguística e política à Nação; um segundo período, no qual o imperativo industrial nacional ditou a finalidade da instituição escolar, e por fim, na fase atual, a sociedade de mercado é quem determina mais diretamente as mudanças da escola.

Ao trazer Nietzsche, interrogando o sentido de “cultura universal”, Laval nos leva a refletir sobre a preocupação com o tipo de conhecimento que se considera relevante a partir do modelo social vigente. Essa cultura universal se entende como uma cultura diferente do que se propunha pelas universidades e estabelecimentos secundários. Esses, tinham a intenção de “formar espíritos intelectualmente treinados e equipados para os pensamentos mais elevados”. A nova cultura, de massa, “está subordinada a três fins específicos: o fim econômico, o fim político e o fim científico” (LAVAL, 2004, p. 21).

Laval explica que dentre esses fins, o primeiro tem os efeitos mais importantes, pois “se ele conduz à ‘extensão’ e à ‘ampliação’ da cultura é com a finalidade de aumentar a

riqueza pessoal e coletiva [para tanto] é necessária uma cultura rápida, econômica, que custe pouco esforço e permita ganhar muito dinheiro” (LAVAL, 2004, p. 22).

Sobre essa análise da cultura, o autor demonstra que não existe uma tentativa de diminuir o conhecimento repassado, mas da imposição de um determinado tipo de conhecimento/cultura, que gira em torno de interesses específicos. A “eficácia, a mobilidade e o interesse” são critérios que permeiam o mundo escolar. A escola se tornou um lugar de formação de seres humanos adaptáveis e flexíveis às exigências do mercado. Sujeitos que possam se autorregular e autoaprender de acordo com as variações exigidas pelo momento, capazes de resolver problemas, e sempre tendo autodisciplina.

É que a escola muda seu sentido: ela não é mais o local de assimilação e de presença frequente das grandes narrções que forjam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas; ela é lugar de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em movimento incessante. (LAVAL, 2004, p. 23).

A guinada para o utilitarismo, que caracteriza a educação desde o século XVI, é própria do espírito do capitalismo, ela “vê o saber como uma ferramenta a serviço da eficácia do trabalho” (LAVAL, 2004, p. 23). A estratégia de aprendizado contínuo, nasce a partir desta implicação. O futuro econômico e social de uma nação depende do investimento nas riquezas do espírito humano, não mais das riquezas que se poderia extrair do solo.

Laval (2004, p. 24) usa a expressão “trabalhadores cognitivos”, para refletir sobre esse aprendizado contínuo a que estamos submetidos, em função desse saber voltado à eficácia do trabalho. “Tem-se uma dupla reivindicação: por um lado, a favor de um investimento educativo importante e por outro lado, a favor de uma redução de conhecimentos julgados inúteis e aborrecidos, quando eles não têm ligação evidente com uma prática ou um “interesse”. Isso reflete diretamente nas políticas públicas de formação que as escolas passam a adotar, seja consciente ou inconscientemente.

Compreendendo que o capitalismo contemporâneo (regido pelo neoliberalismo) mobiliza cada vez mais saberes, sob o duplo aspecto de fatores de produção e mercadorias, os ideais da Teoria do Capital Humano encontraram um terreno fértil para adentrar nas políticas educacionais de muitos países. As consequências desse rumo nos investimentos sobre o capital humano na educação, podem ser observadas no crescente individualismo, na escolha de profissões exclusivamente pela renda e no aumento da desigualdade social. “A concepção da educação como investimento produtivo em vista de um rendimento individual alcança um imenso sucesso e uma ampla difusão. Por via das organizações econômicas e financeiras

internacionais, essa concepção constitui, hoje, o fundamento ideológico da nova ordem educativa mundial” (LAVAL, 2004, p. 29).

3.1.1 O conhecimento submetido à lógica do capital

A articulação entre conhecimento e mercado se dá a partir da lógica de acumulação de capital humano em função de rendimentos econômicos. A própria produção do conhecimento demonstra a submissão das ciências à lógica da acumulação de capital. Fazendo um breve resgate histórico da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual³⁷, Laval (2004) torna clara a tendência de que o conhecimento hoje está submetido às exigências do capital.

A acumulação dos conhecimentos tem um papel crescente na produção, para tanto, a ciência vai estar, cada vez mais estreitamente, submetida às exigências da valorização do capital. “A produção de conhecimentos torna-se, ao mesmo tempo, uma atividade mercantil, específica pelas normas jurídicas de sua apropriação privada (patentes, direitos autorais) e uma fonte de benefícios, importante para as empresas que as desenvolvem”. (LAVAL, 2004, p.31).

Seguindo essa lógica é possível compreender a expansão das “universidades-empresa”. A intenção seria recrutar estudantes e produzir saber eficaz, útil ao mercado. Inclui-se também nesse aspecto o financiamento em pesquisas universitárias, por parte de empresas privadas, afetando diretamente a produção do conhecimento.

Ocorre um desequilíbrio entre as áreas de conhecimento, as que são rentáveis e as que não são. “As redes e as ‘parcerias’ com a indústria se multiplicaram, na maior parte do tempo, sob a forma de subvenções mais ou menos disfarçadas. Se os riscos e os custos permaneciam amplamente socializados, os benefícios eram privatizados” (LAVAL, 2004, p. 34).

A sucessivas ampliações dos investimentos em educação, oriundas do meio privado, e das ideias difundidas sobre os investimentos em capital humano, reduzem as funções originárias das universidades a serviço de atividades econômicas. O professor entra nessa lógica apenas com qualquer outra mão de obra, submetido a controles e sistemas burocratizados que reduzem sua autonomia e o fazem comercializar suas aulas como qualquer mercadoria.

³⁷ “Essa articulação entre as atividades intelectuais e produtivas não é um acontecimento recente. Já havia sido destacado por Marx que, tanto nos *Gundrisse*, como mais tarde em *O Capital*, insistia na submissão das ciências à lógica de acumulação de capital” (LAVAL, 2004, p. 30).

Os centros universitários servem de cobertura aos interesses privados, trazendo seu aval e sua caução ‘científica’ a operações comerciais e ao trabalho de fazer lobby. Professores e pesquisadores atuam, nesse caso, como porta-vozes desses interesses, inclusive nas revistas científicas mais prestigiosas. Em certos casos, os fundos de origem privada limitam, abertamente, a liberdade de pensamento e reflexão crítica (LAVAL, 2004, p. 37).

Para o autor, com esse estímulo à pesquisa de acordo com a lógica de interesse do mercado, as organizações responsáveis pela educação convidam todos a remover obstáculos nas parcerias entre as universidades, institutos de pesquisa públicos e as empresas privadas. Tudo isso em nome da inovação e da eficácia, resultando num conhecimento direcionado. O tão aclamado Movimento Escola Sem Partido³⁸ encontra aqui sua contradição. Existe sim um partido a ser priorizado, aquele que esteja de acordo com as exigências do capitalismo.

Citando Mandel, Laval (2004) argumenta que a tarefa essencial do ensino superior na terceira idade do capitalismo é a produção de assalariados intelectualmente muito qualificados. Diferentemente do capitalismo da livre concorrência, no qual eram os burgueses que se formavam sob uma perspectiva culta, aptos a julgar e resolver dificuldades razoável e rigorosamente.

A educação enquanto emancipação do sujeito, ou seja, a educação humanista que tinha a esperança do despertar intelectual, deu lugar a uma educação que visa, ao contrário, “à formação do assalariado ou, mais geralmente, do ‘trabalhador’ cuja existência parece se reduzir a utilizar conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade julgada socialmente útil. A época é da escola ‘desemancipadora’”. (LAVAL, 2004, p. 41-42).

Ainda para o autor, os discursos correntes no campo da formação humana, são prioritariamente discursos sobre os trabalhadores e os consumidores do futuro. “Depois do crente, depois do cidadão do Estado, depois do homem cultivado no ideal humanista, a industrialização e a mercantilização da existência redefinem o homem, como um ser essencialmente econômico e como um indivíduo essencialmente privado”. (LAVAL, 2004, p. 43).

³⁸ Movimento que acusa as escolas de “doutrinação ideológica” e propõe medidas para impedir que professoras e professores expressem, em sala de aula, opiniões consideradas impróprias. A principal organização é o Movimento Escola Sem Partido (MESP), que se apresenta como uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (MIGUEL, 2016, p. 595).

Essa atomização do sujeito seria uma das consequências da lógica de formação neoliberal de capital humano? A apropriação do espaço educacional pelas organizações internacionais transmite certa legitimidade, porém, existe uma lógica nefasta para além da aparente preocupação com a educação dos sujeitos.

Em íntima ligação com o uso especial do termo "formação", a expressão "aprendizado ao longo de toda a vida" lançada desde os anos 1970 e retomada em 1996 pela OCDE, torna-se um dos discursos dominantes. A nova palavra de ordem exaltada pela OCDE, a Comissão Europeia ou Unesco, parece ser muito louvável. Dentro de uma perspectiva humanista poderia traduzir um avanço na difusão de conhecimentos mais amplos a um maior número de pessoas. Em aparência, a ideia central do "novo paradigma" escolar é ao mesmo tempo sedutora e marcada pela justiça: aprende-se durante toda a existência, o que supõe preparar para si caminhos de aprendizagem contínua permitindo aperfeiçoamentos, recuperações e retomada de estudos. (LAVAL, 2004, p. 47).

Esses discursos, disfarçados de melhoria na educação, podem ser vistos também a nível nacional em documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a BNCC, que trazem, por exemplo, a ideia de inovar, de aprender a aprender, do aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, que são basicamente mal copiados da teoria do pragmatismo de John Dewey³⁹, e utilizadas de forma pretensiosa para difundir uma educação que tem relação exclusiva com as expectativas do mercado.

De acordo com Laval (2004, p. 152), existe toda uma campanha de publicidade em torno da educação. Os materiais pedagógicos implementados nas redes educacionais pelas empresas "parceiras", tem clara intenção publicitária e produção de alienação que se torna a conquista da alma. "Não se pode queixar das empresas privadas pelo fato de fazerem aquilo para o que elas são feitas: encontrar clientes em toda parte para suas mercadorias". Por outro lado, devemos interrogar sobre a permeabilidade da escola às estratégias de marketing escolar.

O eixo central da escola não é, e não deve ser, a adaptação à sociedade de mercado, salvo se renegar suas opiniões, obedecendo a lógicas de restrições que não são aquelas da verdade e do conhecimento. Transmissão e consumo não poderiam se misturar sem consequências (LAVAL, 2004, p. 152).

Essa mercantilização da escola resulta fortemente em efeitos segregacionistas. A intenção dos liberais, em fazer da escola uma escolha livre, com currículos mais flexíveis,

³⁹ Como é o caso do Guia de orientações para realizar o desafio do dia D do Referencial Curricular Gaúcho, que inclusive cita Dewey para validar as reformas neoliberais no campo educacional. Disfarçando suas reais intenções. Disponível em: http://www.escolavaleverdealvorada.com.br/pdf/dia_d_190412.pdf. Acesso em: 23 de set. de 2021.

somente reforça a segregação social. “O mercado educativo é, com efeito, uma máquina para discriminar as crianças das classes populares”. (LAVAL, 2004, p. 172).

O autor alerta para esse fato, apontando os resultados da hipocrisia francesa sob esse modelo de escola, demonstrando as segregações encontradas como resultado dessas políticas. E, reforça ainda, que a livre escolha, em se tratando de escola, na verdade é um modo eficaz de reprodução e aumento das desigualdades sociais.

A crise por que passa o capitalismo neste fim de século, a manutenção das profundas desigualdades, agora ampliadas entre hemisfério Norte e Sul, e o tormento exponencial do desemprego estrutural, precarização do trabalho sob a denominação de flexibilização [...] põe “o rei a nu” e mostram que os críticos do capital humano tinham razão. O balanço não é nada auspicioso. Trinta anos depois da disseminação da TCH, nada daquilo que postulava se efetivou- a possibilidade da igualdade entre nações e entre grupos sociais e indivíduos, mediante maior produtividade e, conseqüentemente, em termos das nações maior competitividade e equilíbrio, e entre grupos e indivíduos, ascensão na carreira profissional, mobilidade social e conseqüente diminuição das desigualdades. (FRIGOTTO, 1993, p.38).

Ainda, a obsessão por resultados provoca efeitos perversos sobre o interesse dos próprios alunos, pois reduz o ensino “à pura fabricação sem alegria, sem investimento pessoal, de um capital humano performático” (LAVAL, 2004, p. 182). Tudo isso remete a crise no sistema educacional que desvia a atenção para o real problema. A falta de interesse dos alunos é vista como responsabilidade do professor, que não motiva e engaja os alunos. O professor, por sua vez, faz um verdadeiro milagre se consegue dar sentido a uma educação puramente massificada, tecnicista e pré-definida e sem capacidade de pensamento.

3.1.2 Um discurso que vende

Essas teses que responsabilizam o professor, adentram as escolas com instituições “parceiras”, disfarçando o domínio das ideias da formação neoliberal de capital humano, através do termo “modernização”. Afinal, quem seria contra a eficácia e a inovação? Quem, sobretudo, ousaria se dizer contra a modernização? O neoliberalismo não se confessa francamente, ele se disfarça sobre eufemismos. Pede emprestado suas formas, seu léxico, para outros domínios ou outras correntes de pensamento. (LAVAL, 2004, p. 187).

Modernização, eficácia e tecnologia são temas que na realidade estão estreitamente dependentes de pressões externas. Pressões essas que se exercem sobre o sistema educativo. Elas constituem as manchas que se atribuem aos novos rumos das sociedades. Esses rumos

não são simplesmente modernos, eles têm como significado principal, como razão final, a concorrência mundial dos capitalismo (LAVAL, 2004).

O capital simbólico da educação, composto de referências e valores comuns e às vezes antagônicos, como por exemplo a coesão social, a cidadania, o progresso humano e a emancipação, desaparece do discurso oficial da instituição, ou não é nada mais do que uma fachada, para evitar a onda de pânico que provoca entre os próprios modernizadores.

A retórica triunfalista da modernização, da eficácia, da avaliação e da produtividade industrial encontra seus limites na própria natureza do ato pedagógico. [...] Os professores, por ofício, podem saber que a modernidade de um método, de um dispositivo, de um modo de avaliação, de uma técnica não é suficiente para definir seu uso pedagógico pertinente. [...] Um ato tão complexo não pode ser simplesmente objetivada por uma abordagem econômica ou tecnológica restritiva. (LAVAL, 2004, p. 223).

Esse modelo empresarial, percebido pelo gerencialismo dentro das escolas, é “um sistema de razões operacionais que pretende suportar o significado da instituição, pelo único motivo de que tudo parece dever se racionalizar, segundo o cálculo das competências e a medida das performances”. O humanismo como sistema de inteligibilidade e legitimidade da atividade educativa, dá lugar ao gerencialismo. Dessa maneira, justifica-se o peso crescente dado aos administradores, aos experts e aos estatísticos. (LAVAL, 2004, p. 193).

3.1.3 A formação de competências e avaliação em larga escala

Um dos exemplos mais clássicos desse modelo gerencialista é a noção de competência, estipulada pelas formações contemporâneas. Como aponta Laval (2004, p. 60), essa noção de competência, diferente dos conceitos mais clássicos e complexos⁴⁰, está atualmente “no princípio dos discursos que constroem as relações de força entre os grupos sociais. A competência está estreitamente conectada com a exigência de eficácia e de flexibilidade solicitada aos trabalhadores na ‘sociedade da informação’”.

A escola passa agora, de uma lógica de conhecimentos, para uma lógica de competências. Uma lógica de mobilização de competências cognitivas, de competências fragmentadas. Elas servem de suporte a uma determinação pedagógica e que pode ter um comportamento observável cada vez mais preciso.

⁴⁰ Numa concepção clássica mais ampla, seriam como ferramentas materiais e instrumentos intelectuais (LAVAL, 2004, p. 55).

Definida como uma característica individual, a categoria de “competência” participa da estratégia de individualização perseguida pelas novas políticas de gestão de “recursos humanos”. Qualidade pessoal reconhecida em um dado momento, ela não suporta nenhum direito, não liga o trabalhador em nenhum grupo, a nenhuma história coletiva, ela atende preferencialmente a seu isolamento e despedaça seu percurso profissional. O empregador não compra mais somente um serviço produtor com uma duração definida, nem mesmo uma qualificação reconhecida dentro de um quadro coletivo como no tempo da regulação fordista de pós-guerra, ele compra sobretudo um “capital humano”, uma “personalidade global” combinando uma qualificação profissional *stritu sensu*, um comportamento adaptado a empresa flexível, um gosto pelo risco e pela inovação, um engajamento máximo na empresa, etc. (LAVAL, 2004, p. 57).

Dentre essas competências, pode-se destacar a adaptabilidade, a comunicação, o trabalho em equipe, a iniciativa e o uso de tecnologias. A consequência dessa compreensão de competência, definida como um “serviço” prestado aos indivíduos, acaba por solapar os fundamentos simbólicos e morais da instituição escolar⁴¹. (LAVAL, 2004).

A formação de competências e os objetivos de eficácia, que são atribuídos à escola, encontram argumentação sob a lógica da revolução gerencial, ou seja, gerir a escola como uma empresa. Com discursos de mais liberdade e mais democracia, não é a democracia que triunfa, pelo contrário, são reforçados os controles e as prescrições sobre professores e sobre alunos.

Os gestores escolares são, muitas vezes, levados a se preocupar mais com o trabalho burocrático, com equipamentos, créditos, manutenção ao invés do trabalho pedagógico. Mais uma vez, as palavras são significativas: os gestores escolares falam mais frequentemente sobre dinheiro do que sobre os alunos. (GRELLIER, 1994).

Nota-se, nesse sentido, como a educação é vista como investimento para posteriores retornos financeiros. Ela deixa de lado a concepção do desenvolvimento de todas as capacidades humanas e o acesso ao conhecimento. O conhecimento por si mesmo, dá lugar ao desenvolvimento humano puramente sob a perspectiva econômica.

⁴¹ Daí uma postura insustentável dos reformadores “modernistas” de esquerda que, depois de quase vinte anos, acreditam que, importando essas categorias do mundo da empresa e da teoria Liberal, defenderão melhor o serviço público em face da extensão da lógica de mercado. O balanço pode ser estabelecido: essa importação antes solapou os fundamentos simbólicos e morais da instituição escolar do que os consolidou. Compreende-se, inversamente, que as concepções “modernas” do serviço público, respondendo apenas aos critérios de eficácia e rentabilidade, sejam altamente apreciados pelos ultraliberais, que nela vêem uma propedêutica necessária à gestão privada, senão de toda a escola, pelo menos de suas atividades e de seus segmentos mais rentáveis. Esse raciocínio enviesado, que pretende a objetividade e a eficácia, facilitou a transformação do sistema educativo em um apêndice da máquina econômica tornando naturais as novas finalidades que lhe são atribuídas. (LAVAL, 2004, p. 64).

O foco volta-se nas habilidades e competências necessárias para o trabalhador, e essa torna-se a medida principal dos sistemas educativos. Criam-se mecanismos de avaliação em larga escala para verificar a aquisição dessas habilidades e competências em um típico processo de auditoria empresarial.

Tanto o Banco Mundial, quanto outras organizações internacionais acabam priorizando os investimentos pela ótica dessas avaliações. Isso resulta numa formação voltada para áreas específicas, tais como a linguagem e a matemática e a ciências. Essa última em especial, dentro de um paradigma especificamente técnico, ou seja, subáreas voltadas ao conhecimento tecnológico e produtivo. Essa ótica se aprofunda especialmente a partir da década de 80, articulando o movimento mundial de globalização e os propósitos da política neoliberal.

Como os governos, o banco desempenha um papel político e tem uma cultura institucional que é mais receptiva a alguns tipos de pesquisa e de conclusões que de outros. Estará predisposto a assimilar aqueles resultados que não contradigam sua orientação geral favorável aos mercados, ao desenvolvimento dos setores modernos e ao Estado centrado na aprendizagem. Em educação, prestará especial atenção aos estudos quantitativos que consideram a educação dentro de um paradigma de função produtiva. (LAUGLO, 1997, p. 29).

As avaliações em larga escala instituem-se como um regime de verdade, direcionando a agenda educativa em diferentes contextos nacionais. Os governos orientam suas ações fundamentando-se na “indiscutível” racionalidade administrativa coerente à nova Gestão Pública - implantada a partir dos ideais neoliberais -, tirando o foco da discussão sobre o direito à educação e colocando em seu lugar, a busca da eficiência em nome da ‘qualidade educativa’. Ao concentrar as atenções na eficiência do sistema, esses governos “lançam seus holofotes na batalha pela obtenção do melhor desempenho, no mérito alcançado a partir de sua suposta igualdade de condições como critério de Justiça”. (OLIVEIRA, 2020, p. 111).

3.1.4 Um Fracasso Anunciado

Impressiona o fato de como essa formação de habilidades e competências e a ampla aderência aos modelos de avaliação em larga escala “foi plantada em profundidade no ideário nacional, latino-americano e no mundo nos últimos 50 anos, constituindo-se em uma narrativa de progresso de promessa de futuro que permanece mesmo diante das mudanças das últimas décadas”. (OLIVEIRA, 2020, p.35).

A concepção de educação moderna, enquanto desenvolvimento de capacidades humanas gerais, passa a ocupar um segundo plano nas instituições educacionais. As políticas públicas educacionais passam a atuar na disseminação de investimentos em capital humano, tendo em vista os projetos desenvolvimentistas das Nações.

O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no ‘fator humano’ passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 1993, p. 41).

Sobre o estatuto epistemológico do positivismo e do pensamento liberal clássico, a Teoria do Capital Humano apoia-se no bojo da ideologia desenvolvimentista, ou seja, na crença da eficácia de investimentos em educação como possibilidade de equalização social. Ela impulsiona dessa forma os países, principalmente os subdesenvolvidos, em implementar políticas educacionais voltadas ao investimento em capital humano com vistas ao desenvolvimento econômico pretendido. Porém,

a insistente retórica sobre o caráter salvacionista da educação é irresponsável, pois alimenta um modelo perverso e excludente de desenvolvimento. A educação é, sem dúvida, condição indispensável à inserção dos trabalhadores no processo produtivo diante do padrão tecnológico e informático de produção, mas não há lugar para todos. Com certeza, ela tem se tornado cada vez mais condição para o emprego formal e razoavelmente bem remunerado, mas não é a solução para inclusão de todos no mercado de trabalho, ou capaz de proporcionar uma vida digna em sociedade para toda a humanidade. (OLIVEIRA, 2020, p.52).

Ao associar o investimento em educação como precursor da diminuição das desigualdades sociais, os ideais desenvolvimentistas dos países, adotam uma cultura educacional voltada à competitividade, e à ideia do investimento em si mesmo. Essa cultura educacional, balizada pela matriz da Teoria do Capital Humano, criou uma ideia de responsabilização individual pelos sucessos ou fracassos da sociedade, mesmo sabendo que isso depende muito mais dos contextos e políticas sociais, do que abarcada pelo indivíduo por si só.

Criou-se uma elite empreendedora da qual os indivíduos mais ambiciosos e ególatras da classe trabalhadora poderiam fazer parte, celebrando o predador

financeiro como novo tipo de herói da classe trabalhadora. Dando origem a uma cultura que enaltece a ignorância e o egoísmo. (MASON, 2019, p. 157).

O neoliberalismo, impôs sua narrativa a milhões de pessoas, obrigando toda uma geração de trabalhadores a se comportarem como se a lógica do mercado fosse mais importante que a lógica do lugar ou a identidade de classe, resultando em uma classe trabalhadora alheia e indiferente ao trabalho. Foram criados imaginários nacionais calcados por valores difundidos pela moral neoliberal.

Segundo Oliveira (2020), esses valores difundiram-se por meio de uma agenda educacional a nível mundial que se impôs sobre o mundo como uma verdade. Essa nova cultura promove um ideal meritocrático, dirigido à competição individual, e este, por sua vez, tem provocado a destruição dos princípios de igualdade e bem comum.

Em lugar de uma sociedade de cidadãos, com poder democrático para assegurar a eficiência e o uso correto dos recursos coletivos, e contando largamente com a confiança no setor público, surgiu uma sociedade de “auditores”, que se preparam ansiosamente para auditorias e inspeções. Desenvolveu-se uma cultura punitiva de “tabelas de aferições” (*league tables*) – com a intenção de demonstrar a eficiência relativa e/ou a ineficiência de universidades, escolas e hospitais. As agências de inspeção foram responsabilizadas por terem “envergonhado” professores, escolas, departamentos de assistência social e por tê-los “nomeado” de “fracassados”; algumas firmas privadas foram convidadas assumir e “dirigir” as instituições “fracassadas”. (LEYS, 2001, p. 70).

A possibilidade de uma mobilização social, no intuito de diminuir a desigualdade social e lutar contra os efeitos nefastos dessa política neoliberal, precisa partir da ideia de que são necessárias uma governança inteligente e uma formação de capacidades gerais do ser humano. É preciso abandonar a ideia fracassada de que o motivo da desigualdade e da exclusão social sejam provocados pela carência de competências, habilidades ou aptidões apropriadas. Essas que, por sua vez, são mensuradas por organismos externos e indiferentes às realidades nacionais ou locais.

3.1.5 O modelo empresarial de escola

O neoliberalismo não cria o fenômeno da busca por melhores estudos e melhores estabelecimentos de ensino - que se transformam num vasto campo de competição - ele o acentua e o justifica ideologicamente. A competição, para ter acesso a um bem que se tornou

a educação, intensa e desigual, vem por conta dos ideais difundidos da Teoria do Capital Humano. (LAVAL, 2004).

Tanto nos Estados Unidos, quanto na França os pensadores de direita ou de extrema-direita não mediram esforços para tirar do Estado e das próprias escolas o controle da educação pública. Os argumentos desses pensadores se baseavam na eficácia e na suposta melhoria do ensino quando passassem a agir de acordo com a norma concorrencial das empresas. Afinal, se perguntavam: "a escola não está a serviço das famílias, das crianças e das empresas?" (LAVAL, 2004, p. 106).

Esses argumentos estão imbricados pela lógica da educação como um investimento. Como visto no capítulo 2, a Teoria do Capital Humano influenciou diretamente nessa lógica. O investimento individual é visto como um retorno, tanto individual quanto coletivo, ou como os teóricos do liberalismo chamam de "externalidades positivas", na crença de que resultam em desenvolvimento econômico das nações.

De acordo com Laval (2004), esse posicionamento liberal se estendeu além das políticas clássicas e recebeu apoio dos políticos de esquerda, principalmente a partir dos anos 80 e 90. Não por acidente ou equívoco, são os efeitos da dominação ideológica neoliberal sobre o mundo político. Não havia mais do que uma única solução plausível para aproximar a educação da estruturação de mercado.

O sucesso da ideologia neoliberal não se vê melhor em outra parte do que na identidade traçada entre a "reforma" da escola e sua metamorfose em mercado ou quase-mercado [...] A impossibilidade de pensar uma instituição de outra maneira que não seja uma relação contratual e mercantil com os clientes ou usuários é, além do mais, um dos traços característicos do espírito dominante da época. (LAVAL, 2004, p. 106-107).

A escola passa a ser vista como uma empresa e a educação começa a perder a ideia do investimento no ser humano pelo ser humano. A escola e a educação passam a ser um investimento no ser humano com fins de rentabilidade a médio e longo prazo e a escola do século XXI passa a ter um perfil diferente. A escola, enquanto lugar do compartilhamento do conhecimento histórico e cultural da humanidade, deu lugar à escola para aquisição de habilidades e competências específicas, para um modelo de sociedade específico.

A formação passa a se dividir em áreas e subáreas do conhecimento, para que cada um possa se enquadrar em uma das funções necessárias para o mercado. Essa ideia, no fundo, é uma fragmentação em campos de trabalho (setores), para que cada um seja o melhor dentro da sua área de trabalho. Essa formação não abarca o ser humano no contexto complexo geral

característico de sua constituição humana.

Diante desses aspectos, especialmente para quem está ligado à área da educação, não é estranho escutar, com certa frequência, frases do tipo: investimento em formação continuada, aquisição de habilidades e competências que podem ser aprimoradas constantemente, treinamentos, *coaching*, estímulo a novas ideias, inovação, qualidade total, priorizar o investimento em Tecnologia e Ciência.

Todos esses discursos possuem um sentido desconfigurado do que deveria significar o investimento em educação, pois eles são vistos apenas como futuros rentáveis. Na verdade, não há preocupação real na melhoria da qualidade de vida do ser humano e nem de suas relações sociais. A preocupação é quanto retorno financeiro esses investimentos implicam, quanto isso pode resultar em rendimentos futuros, tanto para as empresas quanto para o próprio indivíduo.

A compreensão básica de que o conhecimento é uma construção coletiva e contínua escapa dos defensores de discursos inovadores. Sabe-se que são necessários conhecimentos anteriores, de descobertas científicas anteriores para alcançar novos resultados. O investimento em educação, entendido enquanto um investimento individual, perde a noção da coletividade, da construção histórica. O conhecimento é resultado de uma sequência coletiva, lapidada pelo desenvolvimento de capacidades humanas gerais.

A compreensão de que o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico, é uma visão muito limitada da capacidade humana. Mas, segundo Frigotto (1993, p.41), “do ponto de vista macro econômico, constituiu-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social”. Como se as relações macro fossem esquecidas, substituídas por um foco micro, e uma solução rápida para retorno financeiro.

Sob a égide dos ideais da Teoria do Capital Humano, a solução de problemas extremamente complexos e amplos, tendem a ser resolvidos sob o aspecto frágil inconsistente do olhar micro, como se os problemas estruturais massivos de grandes proporções, fossem reduzidos à responsabilidade individual, e não à coletividade.

A usurpação formativa causada pelo neoliberalismo, apoiado na Teoria do Capital Humano, pode ter facilitado a disseminação da racionalidade neoliberal? A formação neoliberal de capital humano, exprime a ideia de responsabilização individual, tanto pelas mazelas sociais como pela precarização da vida, pois desresponsabiliza o Estado e a

coletividade, gerando a culpabilização e responsabilização individual pela saúde, bem-estar, qualidade de vida e educação. Acarreta, de maneira geral, na redução das possibilidades de formação que podem ser desenvolvidas pela educação.

3.1.6 A visão reducionista de formação

Hoje ainda pode-se perceber que o investimento em capital humano possui resquícios de um pensamento utilitarista e condicionado à racionalidade do capital. Investimentos para o desenvolvimento de capacidades humanas gerais são deixados de lado. Os ganhos e benefícios financeiros são vistos sob a ótica de um pensamento de ser humano enquanto capital material.

Será que os autores formuladores dos ideais da Teoria do Capital Humano, estudados no capítulo 2, poderiam esperar tamanho empobrecimento formativo? Ou a responsabilidade por esse fracasso foi, durante todo esse tempo, culpa dos sujeitos individuais? Pode-se reconhecer a importância dos autores da Teoria do Capital Humano em relação aos investimentos na área da Educação, porém, é necessário acompanhar a sequência de pesquisas na área da economia⁴².

Os formuladores da Teoria do Capital Humano estavam preocupados com o desenvolvimento econômico dos países, principalmente dos países pobres. Schultz, particularmente, acreditava que a qualidade da população seria essencial para sua melhoria na qualidade de vida. Esse investimento em qualidade das pessoas se propagou pelo campo da educação pelo menos nos últimos 50 anos, porém, a educação precisa passar por um novo processo. Se na época de Schultz, a preocupação era sobre o investimento na qualidade da população, acredita-se que agora tenha que se investir e se preocupar com a qualidade *humana* da população.

O que os formuladores da Teoria do Capital Humano não previram foi a perversa transformação que ocorre na formação, quando o neoliberalismo aproxima-se dos ideais da Teoria do Capital Humano e as utiliza enquanto ferramenta para moldar as subjetividades. Os seres humanos tornam-se um produto, no qual se investe, tanto por parte do Estado quanto das famílias, com vistas aos ganhos futuros. Os sujeitos são vistos como se fossem ações, nas

⁴² Vejamos o exemplo de Amartya Sen, um dos formuladores do Índice de Desenvolvimento Humano. Para o autor, desenvolvimento implica expansão das capacidades humanas e aumento da liberdade, muito além do simples desenvolvimento econômico. SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. Editora Companhia das letras, 2018.

quais os investidores apostam como em quaisquer outros produtos.

Essa formação possui um viés desconstrutivo no caráter humano, com vistas exclusivas a retornos financeiros⁴³ e a escola no século XXI, e a educação em geral, tornaram-se um mercado de investimentos.

3.2 Consequências da formação neoliberal de capital humano sobre o sujeito

Essa concepção de formação acarreta, de maneira especial, dois elementos principais: uma ética individualista - de um sujeito da autoformação permanente -, e uma concepção atomizada de indivíduo, sem vínculos. A influência da formação neoliberal de capital humano sobre a educação contemporânea usurpa a concepção de educação para a formação de capacidades humanas gerais, e ainda desejáveis.

O ser humano é mais do que um capital de investimento. Se o neoliberalismo se tornou a razão de mundo do sujeito contemporâneo, é preciso educá-lo em função desse novo mundo, portanto abandonou-se a ideia de formação enquanto o construto ético para a capacidade de cidadania. A formação neoliberal de capital humano, passou a ser estruturada por essa nova concepção de sujeito.

Na linha da usurpação da ideia clássica de formação tem-se uma redefinição da ideia de domínio de si. Esta não implicaria mais levar a vida com certa disciplina, coerência e retidão de caráter, mas em ser capaz de flexibilidade e empreendedorismo. Desse modo, cada indivíduo deveria aprender a ser ativo e autônomo na e pela ação que deve operar sobre si mesmo. É evidente que o sentido de autonomia assume aqui um caráter paradoxal por assentar-se na mais pura heteronomia. (CENCI e PETRY, 2020, p. 13).

A formação baseada no *Ethos* democrático, justiça social e democracia, deu lugar à uma cidadania sacrificial. O engajamento público de outrora é substituído pela ideia de “sacrifício cidadão”, que também é o “sacrifício compartilhado”. O senso de construção coletiva, do engajamento, é substituído pelo empreendedorismo responsabilizado. Cada sujeito deve ser responsável por si, responsável pela empresa em que é colaborador e responsável pelo seu país, que conta com o seu trabalho e empenho. O fracasso individual, também é o fracasso da empresa e do país. (BROWN, 2018, p. 33).

⁴³ Para Sennet (2015) a exigência de flexibilidade na atuação profissional e a fugacidade das relações trabalhistas estariam contribuindo para enfraquecer valores como o compromisso, a confiança e a lealdade, que são fundamentais para a consolidação do caráter humano. O que se defende hoje é que o ser humano livre e em processo de evolução é aquele aberto às mudanças e de fácil adaptabilidade.

3.2.1 A Formação de um sujeito responsabilizado

A formação neoliberal de capital humano destrói a ideia de um sujeito que tece suas relações com o outro e o transforma em um sujeito competitivo e individualista. Além disso, ele se torna um ser impensante ao defender sua própria ruína, e ao defender direitos exclusivamente individuais, acaba por deslegitimar direitos sociais que foram constituídos ao longo do tempo e sob muitas lutas⁴⁴, para ele, esses direitos são compreendidos como atrasos e empecilhos para o seu sucesso.

Essa formação neoliberal de capital humano, que se propõe a solucionar problemas enraizados há séculos na sociedade brasileira, “negligência todas as representações de futuro ligadas às condições presentes, aos valores transmitidos e às chances percebidas e desconhece que a relação com a vida ativa é uma relação que compromete tanto uma história pessoal e coletiva quanto às relações entre as classes sociais e, os sexos e as faixas etárias” (LAVAL, 2004, p. 27).

É uma formação que estreita laços entre estados, finanças e capital corporativo, enfraquece o poder do coletivo. A política democrática, as ações coletivas e a união entre trabalhadores e as classes mais baixas da população, se tornam praticamente ilegais. Isso atua de forma muito profunda na constituição do sujeito contemporâneo.

Percebe-se ainda, conforme as imagens trazidas na introdução, que esses sujeitos apoiam toda essa transformação. Eles não identificam que a racionalidade neoliberal atua de forma sutil e eficaz os assujeitando, “quando organizações de consumidores, trabalhadores e cidadãos são desarmados pela lei, tais formas de identidade e o antagonismo que representam logo se dissolvem, gerando aquela “transformação de alma” que Margaret Thatcher identificou como fundamental para o sucesso do projeto neoliberal. (BROWN, 2018, p. 30).

Brown (2018) ainda atenta para o fato de que, ao trocar a política pela governança, o neoliberalismo enfraquece a cidadania e as relações de coletividade. Isso se evidencia na forma como a educação superior, por exemplo, está sendo vista atualmente. As áreas com maior investimento são áreas produtivistas, que trazem maior retorno econômico para o

⁴⁴ Como por exemplo: seguridade social; direito ao trabalho e a proteção contra o desemprego; principais direitos ligados ao contrato de trabalho, como a remuneração igual por trabalho igual; salário mínimo; livre sindicalização dos trabalhadores; repouso e o lazer; limitação horária da jornada de trabalho; férias remuneradas; 13º salário e educação pública, obrigatória e gratuita.

indivíduo e para o Estado, deixando de lado o caráter formativo e emancipatório da universidade enquanto construção de cidadãos, pautados por conhecimentos gerais e por uma cultura mais ampliada.

Por estarem nessa posição de subjugados, os sujeitos precisam ser flexíveis e resignar-se a aceitar todos os impactos econômicos e sociais. Quaisquer decisões sociais relacionadas com a economia, como por exemplo, a terceirização, a crise na moeda, os cortes nos direitos, entre outros, são cobrados desses sujeitos. É de cada sujeito individual que sairá o dinheiro que alimentará os grandes bancos em épocas de crises. Geralmente são problemas coletivos, que não são causados pelos sujeitos, mas pelas decisões impostas para salvação do mercado. (BROWN, 2018).

Neste sentido, a autora demonstra que o papel da nação é delegado ao indivíduo em diversas problemáticas, colocando a responsabilidade da resolução de problemas e sua funcionalidade nas mãos do sujeito empreendedor. Observe-se como a organização da rede Walmart, nomeia os empreendedores de si mesmo: "administradores são 'líderes de equipe', trabalhadores são 'associados júnior', e consumidores são 'convidados'". Mesmo se eles estiverem cumprindo com êxito seu papel, comprometidos com a manutenção da economia, isso não os protegerá de serem sacrificados em prol da prosperidade do mercado financeiro, se for necessário.

3.2.2 O indivíduo responsável pelo coletivo

O sacrifício compartilhado se relaciona com a política de gotejamento da década de 1980, onde o sucesso econômico dos grandes, traria benefícios para os pequenos. Hoje isso não se mostra na realidade, pois a racionalidade neoliberal coloca o sujeito em comprometimento direto com o crescimento econômico, e essa postura é supervalorizada pelo mercado. A conjunção e correlação, tal como suas diferenciações, entre delegação e responsabilização, denota o pensamento de que o Estado não deve centralizar o poder de resolver os problemas de larga escala. Desta forma, a resolução destes é outorgada a outros setores, normalmente menores e com menos condições. (BROWN, 2018).

Enquanto isso, o Estado desinveste de setores, como educação e saúde, e estes cortes chegam até a ponta, onde se encontram aqueles que deverão dar conta dos problemas. Sem os recursos necessários eles precisam tomar as decisões. Impulsionados, pela lógica da competitividade, empregada pelo neoliberalismo e incentivada pela ideia do

empreendedorismo, os sujeitos precisam tomar decisões importantes, mesmo sem condições necessárias para tal, essa responsabilização é “a sobrecarga moral” imposta ao trabalhador, que está na ponta dos processos.

Na delegação, o poder decisório transita, com limites definidos, pelos dutos mais baixos de poder e autoridade. A responsabilização é a sobrecarga moral, posta sobre o elemento mais fraco no fim da linha, de ter que discernir e seguir corretamente as estratégias de valorização do capital humano. A responsabilização converte, discursiva e eticamente, o trabalhador, o estudante, o pobre, os pais e o consumidor, naquele cujo dever moral é buscar o auto investimento perspicaz e estratégias empreendedoras de autocuidado. (BROWN, 2018, p. 38).

Este conceito de responsabilização está atrelado a uma visão produtivista e empresarial dos sujeitos, da administração de si que o tornam responsabilizado, o sujeito é empreendedor de si, responsável por si mesmo, pela empresa e pela nação, é tanto atuante, quanto culpabilizado, se falhar consigo mesmo, também falhará com o todo, com a empresa e com a nação.

Sem a proteção do Estado ou de contratos sociais liberais, o sujeito se torna sacrificável em prol do capital. Mais do que isso, a lógica neoliberal torna o sujeito um investidor de si mesmo, de seu capital humano. Leva-o a defender o sucesso do capitalismo, pois assim, este também será seu sucesso. Se falhar, a culpa recai sobre ele mesmo, por isso, vale aceitar os sacrifícios exigidos pelo mercado econômico.

Sacrifícios como redução de salários, trabalho informal, privatizações de serviços públicos, entre tantos outros. Ele torna-se, como traz Brown (2018), um “oblato”, alguém que se dá em sacrifício voluntariamente, em prol de sua devoção.

3.2.3 A lógica do desempenho infinito: o sujeito neoliberal

As políticas redistributivas e sociais pós Segunda Guerra, evitaram certos desastres sociais, políticos e militares, que eram produzidos pelo Capitalismo desde o século XIX. Contudo, a partir dos anos 1980, com todo arsenal de políticas públicas, o neoliberalismo impôs sua via, estendendo a lógica da concorrência para toda a sociedade. Esse novo conjunto de normas apropriou-se das atividades do trabalho, dos comportamentos e das mentes dos sujeitos, estabelecendo a concorrência generalizada, regulando a relação dos indivíduos consigo mesmos e com os outros “segundo a lógica da superação e do desempenho infinito”. (DARDOT e LAVAL, 2017. p. 12).

Os desastres previstos por Apple (2005), se concretizaram. As empresas procuraram maneiras de ultrapassar os limites definidos pelas legislações governamentais, cruzando as fronteiras das partes da vida que não eram mercadorias. A vida teve que ser alargada para que todas as esferas pudessem ser abertas à comodificação e ao lucro. Esferas das quais sempre dependeram a solidariedade social e a democracia, além de conquistas legais essenciais.

Para o autor, pelo menos desde os anos 80, existe um esforço em reconstruir uma economia de mercado liberal. O Estado e a sociedade civil devem ser amalgamados à economia e à lógica do mercado. A sociedade e a cultura não devem estar baseadas na confiança ou em valores compartilhados, mas todos os aspectos da sociedade serão baseados na lógica financeira.

O que Apple (2005, p. 35) previu, ao citar a famosa frase de Thatcher “A tarefa não se resume a mudar a economia somente, mas mudar a alma”, torna-se a realidade corrente. Se, a característica definidora do neoliberalismo é, primordialmente, baseada nos princípios centrais do liberalismo clássico, particularmente no liberalismo econômico clássico, existem diferenças cruciais entre este e o neoliberalismo.

Compreender politicamente as consequências da formação neoliberal de capital humano sobre os sujeitos, pressupõe que se compreenda a natureza do projeto social e político que ele representa e promove desde os anos 1930, fazendo uma analogia com a obra de Dardot e Laval (2016, p. 14), ele representa na atualidade *a nova razão do mundo*, “uma lógica normativa global”.

Se na democracia liberal a luta foi pela liberdade das formas plurais de subjetividade – que ocorre nas disputas dentro de uma sociedade disciplinar, da coerção, do adestramento, dos corpos dóceis – na racionalidade neoliberal ocorre a tentativa de unificação da subjetividade em torno da figura do homem como empresa. Trata-se de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra.

Não se trata mais de reconhecer que o homem no trabalho continua a ser um homem, que ele nunca se reduz ao status de objeto passivo; trata-se de ver nele o sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional. O sujeito unitário é o sujeito do envolvimento total de si mesmo. A vontade de realização pessoal, o projeto que se leva a cabo, a motivação que anima o “colaborador” da empresa, enfim o *desejo* com todos os nomes que se queira dar é o alvo do novo poder. [...] o efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer distância entre o indivíduo e a empresa que o emprega. (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 327, grifos do autor).

Esse sujeito neoliberal é o homem competitivo, inteiramente imerso no modelo empresa. Esse sujeito produtivo é a grande obra da sociedade pós-industrial - não só trabalhador - mas um sujeito que deve produzir bem-estar, felicidade e prazer em todos os domínios da vida. O sujeito neoliberal, neosujeito ou ainda o sujeito empresarial é consequência direta da formação neoliberal de capital humano e da cultura neoliberal no construto das subjetividades contemporâneas.

Todas essas transformações necessitaram de um trabalho ideológico criativo de longo prazo, que faz com que as pessoas vejam o público como ruim e ultrapassado e tudo que for privado como bom e funcional. Um dos pontos mais desafiadores da sociedade contemporânea é fazer com que as pessoas compreendam que as soluções simplistas não lidam com as complexidades diárias do mundo real da educação, da sociedade, da política e do ser humano.

Essa ideologia, implantada por grandes corporações e estimulada ou promovida com auxílio do Estado, tem um objetivo bem claro. A grande massa de sujeitos impensantes não se dá conta, de que os mesmos interesses que supostamente defendem, são os que mais são dizimados por estas mesmas corporações e pelo Estado. Estes, por sua vez, descartam suas responsabilidades sociais, por exemplo, quando deixam de pagar impostos, destroem o meio ambiente, e dissipam conquistas sociais oriundas dos esforços coletivos, numa era prévia ao neoliberalismo.

Para que esse processo seja bem-sucedido, nosso senso comum deve ser mudado para que pensemos o mundo apenas como consumidores individuais e a nós mesmos como cercados por um mundo em que tudo é, potencialmente, um produto (comódite) à venda. Tentando ser mais teórico, o tema em discussão é o “indivíduo possessivo”, sem-gênero, sem-classe e sem-raça, um ator racional, economicamente falando, que é construído por e constrói uma realidade em que a democracia não é mais um conceito político, mas está reduzida a uma representação econômica. (APPLE, 2005, p. 44).

O capitalismo é quem deveria servir ao Estado, não ao contrário. O Estado deveria manter serviços que não são mercadorias, e nunca deveriam ser tratados como mercadorias, como por exemplo a saúde e a educação. Que tipo de escola e formação que estão produzindo esses sujeitos impensantes? Como deveria ser o currículo de uma escola crítica? O espaço escolar de diálogo crítico foi tomado por reivindicações neoliberais em impulsos gerenciais.

Com o fortalecimento e disseminação do modelo econômico neoliberal, submete-se a uma conduta mercadológica em todos os setores sociais, incluindo a formação, que opera,

juntamente com outras esferas, na produção desse sujeito empresa. Por estar dissolvida em todos os espaços sociais, essa nova racionalidade ganhou espaço no campo educacional tornando a escola um difusor dessa subjetividade. Isso se dá de forma acentuada a partir da absorção da Teoria do Capital Humano pelo neoliberalismo e acabou dominando as políticas educacionais.

Nessa perspectiva, a escola adota metodologias e modelos voltados a atender as demandas do mercado. O modelo de escola vinculado a habilidades e competências traz uma importante reflexão sobre o tipo de sociedade que está sendo construída e com quais objetivos. Pensar sobre essas transformações e projetar algumas perspectivas para enfrentamento dessa formação serão discutidas nos capítulos 4 e 5.

Uma última implicação dessas concepções que dominam os sujeitos contemporâneos reflete em outro de seus principais envolvidos: o professor. Como um tarefeiro, o professor se vê encurralado com o gerencialismo tomando conta de seu trabalho intelectual. E os resultados do seu “trabalho” são constantemente avaliados por métricas, externas às suas realidades.

3.2.4 A resignificação do trabalho docente

There is a need for educators who are themselves educated.
Friedrich Nietzsche

O trabalho docente vem se restringindo às forças do neoliberalismo e da formação neoliberal de capital humano. O professor já não possui autonomia diante de seu conhecimento. Isso não se deve somente à precarização da formação inicial, implementada justamente para enfraquecer o alicerce teórico e alcance intelectual do docente. Não tendo uma base forte do que é educar, do que significa o tempo escolar, na formação do ser humano, o professor fica submetido a forças externas que acabam decidindo o que é melhor no processo educacional, e como a escola deve se organizar. Muitas vezes, se não na maioria, essas decisões são definidas por quem não possui conhecimento da área educacional.

De acordo com Tsang e Qin (2020), o neoliberalismo força os professores a uma relação mais estreita com o capital, introduzindo a lógica de responsabilidade e performatividade no sistema educacional, que tem o efeito de remover o poder e a autonomia dos professores sobre o seu ensino. Essas lógicas trazem reformas educacionais que descentralizam o poder financeiro para escolhas individuais.

Dessa forma, o poder gerencial é centralizado por meio de medidas como indicadores de desempenho, escolha dos pais e avaliação externa. Neste contexto, os professores têm que trabalhar num ambiente empresarial, no qual seu trabalho é monitorado constantemente. Ele torna-se responsável não apenas pela burocracia escolar, mas também submetido à autoridade externa de alunos, dos pais e da comunidade.

Os professores se tornam divididos entre duas lógicas contraditórias, de um lado conscientes da formação, enquanto formação integral do ser humano, e de outro confinados à lógica da performatividade neoliberal. Esta performatividade implica na padronização, na relação custo-benefício, no desempenho em avaliações de ensino, no desenvolvimento de capital humano e na submissão às expectativas de uma sociedade empresarial. Nessa lógica, “como resultado, os professores se tornam trabalhadores que meramente implementam o trabalho atribuído sem pensamento ou concepção” (TSANG E QIN, 2020. p. 4).

Um dos enfrentamentos, que demonstrou ser otimista em relação ao desempoderamento docente, diz respeito aos estudos feitos por Ball et al. (2012) e Tsang (2019)⁴⁵. Esses estudos demonstraram que professores com uma base sólida de aporte teórico e do que significa educar - no sentido de formação de capacidades humanas gerais - conseguem diminuir os impactos dessas forças externas e neoliberais sobre seu trabalho docente; obviamente, caso haja uma gestão democrática nos espaços educacionais.

Então, pode-se sugerir aos professores responsáveis pela formação inicial, um alerta para a potencialidade de transformação presente nesse âmbito. De modo que os significados de uma formação de capacidades humanas gerais, no trabalho docente, não sejam ideologicamente deslocados pelos significados gerenciais da formação neoliberal. Assim pode-se ter uma base intelectual forte, em defesa desse desempoderamento ideológico causado pela racionalidade neoliberal.

o conceito de desempoderamento ideológico nos ajuda a prestar atenção em como o neoliberalismo cria barreiras estruturais que impedem os professores de identificar os significados de seu trabalho, levando-os a evitar o comprometimento com determinadas tarefas, mesmo quando são susceptíveis de contribuir para o bem-estar dos alunos. (TSANG E QIN, 2020. p. 6).

⁴⁵ BALL S. J. MAGUIRE M, BRAUN A, et al. *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge. 2012.

TSANG KK, The interactional-institutional construction of teachers' emotions in *Hong Kong: The inhabited institutionalism perspective*. *Frontiers in Psychology* 10: 2019.

Pois bem, até agora levantaram-se os desdobramentos e as principais consequências de uma formação neoliberal de capital humano, tanto sobre a educação quanto sobre os sujeitos. A partir de agora procura-se encontrar propostas formativas que possam enfrentar esse modelo subversivo de formação.

Espera-se que as investigações dos próximos capítulos provoquem os professores para que se preocupem com o desempoderamento ideológico causado pela racionalidade neoliberal. E, principalmente, contribuam numa forma de enxergar novas possibilidades de organização social, no sentido de uma formação de capacidades humanas gerais.

4 A FORMAÇÃO ENQUANTO CULTIVO DA HUMANIDADE: ASPECTOS TEÓRICOS

A educação não é uma erva daninha que crescerá vigorosamente em qualquer solo; é uma cultura necessária e delicada que pode facilmente murchar e degenerar.
Herbert George Wells

A formação neoliberal de capital humano tornou-se na contemporaneidade uma crise de cidadania e democracia. A partir deste momento, passaremos a investigar as possibilidades de enfrentamento dessa formação, com suporte teórico de Martha Nussbaum, particularmente nas obras *O Cultivo da Humanidade* e *Sem Fins Lucrativos*. Retomando nosso problema norteador, nos capítulos anteriores investigamos como a formação humana foi usurpada pela concepção de formação neoliberal de capital humano. Se anteriormente foram feitas algumas inserções nos campos da economia, e em outros autores para decifrar suas interferências no campo educacional, agora, a preocupação será encontrar possibilidades educacionais de enfrentamento da formação neoliberal de capital humano, através da perspectiva das humanidades.

A partir de agora procura-se demonstrar qual o alcance da teoria do cultivo da humanidade de Nussbaum para delinear um modelo renovado de formação humana. O capítulo 4, trata de levantar alguns aspectos teóricos nos quais podemos nos fundamentar para propor uma formação que desenvolva capacidades humanas gerais, pontuando três aspectos nussbaunianos da teoria do cultivo da humanidade: o autoexame, oriundo de uma pedagogia socrática; o desenvolvimento de uma cidadania universal e a capacidade de imaginação.

Ainda é possível pensar uma educação que seja capaz de ressignificar essa formação neoliberal contemporânea? Como observado em nosso levantamento anterior, o neoliberalismo, apropriando-se da Teoria do Capital Humano, influenciou a formação de um sujeito antipolítico, com objetivo de implementar poderes e instituições supranacionais a fim de organizar e manter o capitalismo global. Essa influência abre o espaço para um tipo de poder político autoritário anti-intelectual e antidemocrático.

Para Brown (2019), Friedman e Hayek colocaram o político como perigoso, que deveria ser a amarrado aos propósitos neoliberais, já os ordoliberais mais próximos a Schmidt, procuraram estabelecer um Estado forte, para manter a ordem e a estabilidade econômica, conferindo-lhe uma forma tecnocrática, isolando-o de demandas democráticas.

Porém, é importante ressaltar, que o neoliberalismo é apenas uma forma que o capitalismo encontrou, através de ações políticas públicas, de continuar a desenvolver sua lógica implacável. O momento desesperador e preocupante, onde nada parece possível e o futuro parece bloqueado, não decorre da eternidade do capitalismo, mas que ele “não tem forças contrárias suficientes diante de si”. (DARDOT e LAVAL, 2017. p. 12).

Ao compreender como esse sistema desenvolveu sua força e sua influência na subjetividade dos sujeitos contemporâneos, pode-se encontrar o seu enfrentamento, pois, de acordo com Dardot e Laval (2017, p. 12) “essa norma da concorrência não nasce espontaneamente em cada um de nós como produto natural do cérebro: não é biológica, é efeito de uma política deliberada”. Portanto, é possível pensar formas de enfrentamento a essa formação nefasta, que torna o ser humano seu próprio inimigo, afastando as possibilidades democráticas e do pensamento comum.

Para isso é necessário pensar um tipo de formação que possa cultivar uma subjetividade livre das interferências da formação neoliberal de capital humano, com resgate de um sentido para a vida, onde exista reciprocidade, deliberação e oportunidades de uma vida compartilhada de forma justa. Para isso é necessário desenvolver o cultivo de subjetividades com consciência política e capacidade de pensar de forma crítica. Nussbaum é nosso ponto de apoio, pois defende ideias que caracterizam uma formação crítica e emancipadora dos sujeitos, com vistas ao desenvolvimento de subjetividades mais densas, e possivelmente mais resistentes à lógica dessa formação corrompida.

4.1 Os três aspectos nussbaunianos para o cultivo da humanidade

Argumenta-se, neste tópico, que uma educação preocupada com o cultivo da humanidade é possível através de três aspectos principais: Uma formação pautada pelas ideias de uma pedagogia socrática, a reflexão sobre uma cidadania universal e o desenvolvimento de uma imaginação narrativa.

O Primeiro aspecto diz respeito ao desenvolvimento da capacidade para o exame crítico de si mesmo e das suas próprias tradições, para que se possa experimentar, de acordo com Sócrates, o que se poderia chamar de vida examinada. Uma vida que não aceita autoridade de nenhuma crença, somente pelo fato de que tenha sido transmitida pela tradição, ou de costumes familiares. Essa habilidade requer o questionamento de todas as crenças, e aceita as que são examinadas com coerência e justificativa.

Este comportamento, de acordo com Nussbaum (2012), requer o desenvolvimento da habilidade de raciocinar com lógica, de colocar à prova o que se lê e o que se diz, a partir de um ponto de vista sólido, do raciocínio e da precisão dos fatos e juízos. A democracia precisa desses cidadãos, que possam pensar por si mesmos, ao invés de apenas remeter-se à opinião das autoridades, cidadãos que possam raciocinar juntos sobre suas opções, ao invés de limitar-se à troca de argumentos e contra-argumentos, uma pedagogia socrática é importante para cumprir a promessa de uma cidadania democrática.

O Segundo aspecto trata do desenvolvimento da capacidade de enxergar a si mesmo, não somente como um cidadão pertencente a um grupo, mas sobretudo, como um ser humano vinculado aos demais seres humanos por laços de reconhecimento e preocupação mútua. Em uma sociedade globalizada, a preocupação com as grandes questões como a fome e os direitos humanos, devem abranger escalas mais amplas do que o círculo social em que o cidadão está inserido. É necessário o desenvolvimento de uma imaginação que se aventure pelas realidades mais distantes. (NUSSBAUM, 2012).

Este é, justamente, o terceiro aspecto: o cultivo de uma imaginação narrativa, isso significa a capacidade de pensar como seria estar no lugar de outra pessoa, compreendendo suas emoções, desejos e anseios. Para Nussbaum (2012), sempre se vai ao encontro do outro com o próprio ser, com juízos de valor, e julga-se a história do outro através das suas próprias metas e anseios.

Num primeiro momento, não se consegue compreender as decisões e escolhas de uma pessoa, para tanto, esse terceiro aspecto da formação para o cultivo da humanidade, requer a capacidade de decifrar determinados significados através da imaginação. A educação normalmente não se preocupa com essas questões, de estudar outras culturas e outros povos e suas relações sociais. A formação enquanto cultivo da humanidade, implica o entendimento de como as necessidades e objetivos se dão de formas distintas, em outras populações.

Uma cidadania inteligente se projeta através desse tipo de formação, que para além dos três aspectos descritos anteriormente, também indica-se a necessidade de um saber científico e econômico. Nussbaum (2012) não aprofunda esses dois últimos aspectos, pois, segundo ela, há outros autores melhor capacitados para fazê-lo⁴⁶. O centro de discussão proposto pela autora se focaliza em uma educação relacionada com as humanidades.

⁴⁶ Tais como Amartya Sen, citado anteriormente e outra indicação que podemos deixar é Thomas Piketty, em *O Capital no Século XXI* (2013) e *Capital e Ideologia* (2019).

Uma nação preocupada com o desenvolvimento humano, e não somente com o desenvolvimento econômico, precisa desenvolver certas capacidades gerais. Se essas capacidades não forem valorizadas, o processo formativo será exclusivamente pensado sob a égide de formação neoliberal de capital humano. São sujeitos atomizados que não se preocupam com a distribuição dos bens produzidos, não se importam com a desigualdade social e não conseguem enxergar a situação dos menos favorecidos, eles não têm empatia, ou seja, uma educação que oculta o lado humano do ser humano.

Na medida em que o foco do currículo seja somente a riqueza pessoal ou nacional, é provável que essas capacidades não se desenvolvam, ao não se desenvolverem, além da ameaça à democracia, perde-se a capacidade de pensar e argumentar por si só, aumenta-se ainda, facilmente, a capacidade de ser influenciado, que são fatores nocivos ao futuro da sociedade. Além do mercado de trabalho, o processo formativo deve abranger um propósito fundamental: “uma vida que tenha sentido”.

La educación es un objetivo, pero también supone una oportunidad. Cuando la sociedad adopta un compromiso con la educación, se compromete también con su propia estabilidad futura, no sólo en el aspecto económico, sino también en lo relacionado con la búsqueda de la materialización de sus objetivos políticos. La educación será, pues, uno de los principales terrenos en los que tendrá lugar la conformación de una simpatía políticamente apropiada, y en los que se desalentará la adopción de formas inapropiadas de odio, asco y vergüenza. (NUSSBAUM, 2014, p. 154).

Para a autora, uma formação que se preocupa com essas questões, tende a educar as pessoas para serem humanas, superando o narcisismo infantil, demonstrando que as crianças não devem usar as outras como meios para servi-las. Uma formação que reflita sobre a morte, o medo, a vergonha e outras vulnerabilidades humanas, na qual não se sente vergonha por ser fraco ou suscetível às perniciosidades da vida, pois é só a partir da percepção da própria incompletude, que se pode enxergar o outro, não como adversário e inferior, mas como igual.

Una educación es verdaderamente ‘adecuada para la libertad’ solo si *produce* ciudadanos libres, ciudadanos que son libres no debido a la riqueza o al nacimiento, sino porque se saben dueños de sus propias mentes. Hombres y mujeres, nacidos esclavos y nacidos libres, ricos y pobres, se han mirado a sí mismos y han desarrollado la habilidad de distinguir entre el mero hábito y la convención, y lo que pueden defender con argumentos. Son dueños de su propio pensamiento y voz, y esto les confiere una dignidad que está mucho más allá de la dignidad exterior de clase y rango (NUSSBAUM, 2012, p. 319).

Para complementar a experiência a que se propõe essa pesquisa, concorda-se com a autora: “seria catastrófico converter-se em uma nação de gente tecnicamente competente que

tenha perdido a capacidade de pensar criticamente, de examinar-se a si mesma e de respeitar a humanidade e a diversidade dos outros”. Quem não aprender a usar a razão e a imaginação para ingressar num mundo mais amplo, sendo capaz de acolher distintas culturas, grupos e ideias, acabará por empobrecer sua vida pessoal e a vida política, por mais exitosa que seja sua preparação profissional.

A educação deve servir para libertar o ser humano, isso está de acordo com a percepção socrática de uma vida examinada, com as ideias de Aristóteles, sobre uma cidadania reflexiva e, sobretudo, alinhada com as ideias estoicas dos gregos e romanos, para libertar da escravidão dos hábitos e dos costumes, formando pessoas que podem atuar com sensibilidade e nitidez mental como cidadãos do mundo. (NUSSBAUM, 2012).

4.1.1 Autoexame: por uma Pedagogia Socrática

A fim de defender uma educação a partir das ideias socráticas, Nussbaum (2012) demonstra em Sua obra "*O cultivo da humanidade*", a importância de uma filosofia presente no cotidiano, nas discussões sobre temáticas consideradas tabus, tais como a morte, o aborto, religião e sexualidade. Os argumentos conservadores tratam essas intervenções filosóficas como uma corrupção do pensamento. Porém, a autora argumenta que a filosofia não deve ser tratada como uma disciplina abstrata e distante, ela deve oportunizar o questionamento de pontos de vista, a capacidade de fazer distinções, de compreender questões e interagir entre argumentos. A filosofia deve se aproximar dos estudantes para que aprendam a analisar argumentos que se encontram nas mídias, com o fim de debater e argumentar sobre assuntos políticos e religiosos.

Ao analisar os argumentos da autora, pode-se perceber que a sociedade brasileira vem se afastando bastante do pensamento filosófico, ou seja, do questionamento aprofundado das questões políticas e sociais. Afastamento esse que gera o enfraquecimento da democracia e da capacidade de pensamento crítico, de pensar por si mesmo. Para a autora, esses são pontos fundamentais para o cultivo da democracia.

Para Nussbaum (2012, p. 40), é importante formar cidadãos que tenham a capacidade socrática de raciocinar acerca de suas crenças. Não é saudável para a democracia que as pessoas votem baseando-se em sentimentos absorvidos através dos meios de comunicação, sem antes questioná-los. Esta falta de pensamento crítico, produz uma democracia em que as pessoas falam entre si, mas sem nunca manter um diálogo genuíno. Diante desse aspecto, os

argumentos ruins passam por bons, e o preconceito pode facilmente confundir-se com a razão. Para desestabilizar os preconceitos, assegurando justiça, necessitamos da argumentação, uma ferramenta essencial da liberdade cívica.

Essa capacidade socrática de argumentação perpassa os espaços educacionais pela ideia de uma Pedagogia Socrática. Nussbaum (2012) afirma que seria trágico para a saúde da sociedade a ausência de uma Pedagogia Socrática. A educação deve ter um cunho socrático, dedicando-se à tarefa de desenvolver nos estudantes uma mente independente, produzindo uma comunidade que possa raciocinar coletivamente sobre os problemas sociais. E que, apesar das tradições, deve-se pensar na superação das injustiças contra as minorias, e essa Pedagogia deveria preparar os estudantes para isso.

Uma proposta formativa de capacidades gerais precisa incluir os aspectos da Pedagogia Socrática para poder enfrentar esse processo formativo neoliberal. Isso se dá a partir da compreensão de alguns aspectos importantes do pensamento de Sócrates, que serão descritos a seguir, pautados principalmente pelas reflexões de Nussbaum (2012). Segundo ela, Sócrates defendia que uma vida sem exame interior não vale a pena. A vida com questionamento não é somente algo útil, é um componente indispensável de uma vida com sentido para qualquer pessoa, para qualquer cidadão.

A maioria das pessoas interpeladas por Sócrates, levava uma vida passiva, suas decisões e ações mais importantes eram comandadas por crenças convencionais que os moldavam, mas que não eram necessariamente próprias, especialmente porque nunca haviam se questionado se havia outra maneira de fazer as coisas, e quais seriam, de verdade, ações dignas de guiar suas vidas sociais e políticas, pode-se dizer que nunca haviam de fato sido donos de si mesmos. (NUSSBAUM, 2012).

O sujeito neoliberal da contemporaneidade está imbricado por uma formação que o faz um sujeito impensante, isso pode ser caracterizado principalmente pelo fato de levar uma vida sem reflexão. Inundada por essa compreensão de sociedade, o sujeito não consegue pensar sobre outras possibilidades, que não a submissão a subjetividade neoliberal. Este é um dos grandes problemas, segundo Nussbaum (2012, p. 43), dessa vida baseada em um pensamento frágil, gerando uma “tendencia a ir por la vida sin pensar sobre otras posibilidades y razones”. E complementa: “no resulta sorprendente que fueram así, dada la educación que recibieron”.

Na contemporaneidade, é possível pensar uma educação a partir de uma proposta formativa no sentido do autoexame? De uma vida reflexiva? Isso já se deu de alguma forma em algum momento da sociedade além da antiguidade grega?

A técnica de incitação de Sócrates, demonstra que se pode fazer progressos através de uma reflexão que busca o bem comum. Ele perguntava aos generais sobre valores, aos amigos sobre amizade, aos políticos sobre o domínio de si mesmo e às pessoas religiosas sobre devoção. A técnica de incitação de Sócrates, de acordo com Nussbaum (2012), questiona se é possível dar razões coerentes para as pessoas fazerem o que fazem.

Segundo a autora, seguir o exemplo do Sócrates histórico ajuda no desenvolvimento da capacidade de autonomia democrática. Para ela, é importante distinguir entre o Sócrates histórico do Sócrates filosófico. Em algumas obras Platão representa Sócrates tal como era, em outras expõe suas próprias ideias usando Sócrates como personagem. Sabe-se que Platão era de uma elite abertamente hostil à democracia. O Sócrates histórico é o que se dá a tarefa de despertar em todas as pessoas a ideia do autoexame. Por isso, a ideia do Sócrates histórico ajuda a desenvolver a ideia da capacidade de autonomia democrática.

Sócrates acreditava que os atributos necessários para se chegar a um bom cidadão pensante, se encontram em todos os cidadãos que tenham capacidade de raciocinar. Ao contrário de Platão que dizia que isso requer um alto nível de experiência científica intelectual. É claro que nem o melhor sistema educacional do mundo fará com que todos os cidadãos sejam racionais, nesse estilo socrático, pois as fontes de irracionalidade da vida humana são muito profundas. (NUSSBAUM, 2012).

Aqui se pode fazer uma ligação com o conceito de democracia detalhado por Butler (2018) na introdução, pois nem todos que se intitulam o povo podem decidir de forma majoritária sobre os interesses de toda a população. Há muitas questões na sociedade contemporânea que necessitam de uma revisão das tradições, para que possam abarcar os interesses de todas as pessoas. Ao refletir sobre as situações socráticas, a respeito da liberdade, e dos direitos fundamentais dos seres humanos, é possível atualizar a técnica de incitação Socrática, e refletir sobre muitos aspectos das tradições, dos direitos e das necessidades dos indivíduos.

Nussbaum (2012) atenta para o fato de que Sócrates descreveu a vida examinada como objetivo central para a vida em democracia, através da educação. Contudo, deixou poucas indicações a respeito de como esse trabalho ideal poderia materializar-se nos programas educacionais formais. É a partir dos escritos dos estóicos gregos, e especialmente dos estóicos

romanos, que podemos ver as implicações curriculares dos exemplos de Sócrates. Desde o século II a.C. até o século II da nossa era, o estoicismo apresenta enorme influência nos aspectos políticos e educacionais.

A autora traz isso no exemplo de Sêneca, tutor do jovem Nerón, governador do Império Romano durante o período em questão, e mais tarde de Marco Aurélio, que dizia que era possível filosofar em qualquer parte, inclusive num Palácio. Esses pensadores deixaram numerosos escritos, ao contrário de Sócrates. Nesses escritos, se encontravam as indicações de modelos de instituições escolares. Através desses escritos se pode saber sobre a realização prática dos objetivos socráticos.

Esse período marca a ideia de uma educação liberal, pois esses pensadores a distinguiram cuidadosamente. A tarefa central de uma educação liberal, conforme argumentam os estóicos, seguindo os ensinamentos socráticos, é a de enfrentar a passividade do aluno, exigindo que a mente assuma o controle de seus próprios pensamentos. Contrário à vozes que podem ser da tradição conservadora, dos pais, amigos, dos modismos. (NUSSBAUM, 2012).

Essas vozes são como de atores que não expressam o que o próprio ser humano pensa ou gostaria de pensar ou agir. Os estóicos sustentam, juntamente com Sócrates, que essas vozes não são dignas de humanidade, da humanidade que há em cada ser humano, nem demonstram a capacidade de pensamento e opção moral que as pessoas possuem. Para os estóicos, segundo Nussbaum (2012), a argumentação crítica conduz ao poder intelectual e à liberdade. Uma transformação do próprio ser, e também leva a uma modificação das motivações e desejos do aluno.

Esse desenvolvimento tem força persuasiva e importância política, e isso é muito importante para dar-se conta de que alguns sentimentos como a raiva, o medo e a vingança podem tornar facilmente irracional a vida pública, pois é interessante pensar que, um argumento racional, não pode fazer nada a respeito das coisas que outras pessoas nos fazem, mas a incitação socrática pode fazer pensar sobre a importância de tais atos, evidenciando até que ponto esses sentimentos nos ocorrem e afetam nossas emoções. (NUSSBAUM, 2012).

Essa forma de exame crítico, descrita pelos estóicos, é capaz de educar melhores cidadãos, que controlam suas emoções e pensamentos, pessoas que são responsáveis por si mesmas. Seus pensamentos e emoções estão sob controle, de uma pessoa que passa a fazê-lo por um exame crítico. É desafiador, contudo, dentro de uma cultura tradicional, conceber uma educação de forma livre. Sêneca, explica o termo liberdade, ou uma educação liberal, no

sentido de que “faz com que seus alunos sejam livres, capazes de desenvolver seus próprios pensamentos examinando criticamente as normas e tradições da sociedade”. (NUSSBAUM, 2012, p. 52).

Aqui, cabe ressaltar que o conceito de educação liberal não pode ser compreendido no sentido que se dá ao termo liberal em seu viés econômico. Para tanto, procura-se definir como seria essa Pedagogia Socrática, ou essa educação liberal livre, no sentido de desenvolvimento da capacidade de pensamento e raciocínio próprios, a partir de um autoexame, para isso contamos com o auxílio de Nussbaum. Portanto, vamos nos debruçar um pouco mais sobre a ideia dessa proposta de Pedagogia Socrática.

4.1.1.1 Características de uma Pedagogia Socrática

A primeira característica de uma formação de capacidades gerais, inspirada na Pedagogia Socrática é para todos os seres humanos, pois uma educação para uma vida examinada, deve ser para todos, educação esta, que tem como requisitos o domínio da leitura e da escrita, a capacidade lógica e matemática básicas, e uma grande quantidade de conhecimento sobre o mundo. Nesse aspecto, Nussbaum (2012) trata especificamente da educação superior dos Estados Unidos, e a diferencia das Nações europeias, mas gostaríamos de acrescentar que esse tipo de educação para uma vida examinada deve ser feita desde a infância.

Como discutido em capítulos anteriores, as políticas educacionais vêm sofrendo influência direta de uma concepção de desenvolvimento neoliberal de capital humano, especialmente no ensino superior. Portanto, se quisermos implementar um novo modelo educacional, capaz de enfrentar essas políticas, é necessário construir uma base desde os primeiros anos escolares. Para que, quando o cidadão chegue no ensino superior, e escolha uma profissão, esta escolha seja tomada a partir de uma reflexão elaborada das concepções de trabalho, e sobre “uma vida que vale a pena ser vivida”.

Quando Nussbaum (2012) defende que a educação superior deveria abarcar esse objetivo socrático, nós defendemos, diante da realidade nacional, que essa educação já deveria vir da base, pois quase a totalidade de crianças estão matriculadas nas escolas de educação básica, enquanto um percentual muito pequeno de pessoas consegue avançar para o ensino superior, especialmente no Brasil. Não é possível deixar somente para o ensino superior a responsabilidade do desenvolvimento de cidadãos críticos, que desenvolvam a capacidade de

raciocinar por si mesmos. Diante da realidade brasileira, esse tipo de educação deve vir desde muito cedo.

A segunda característica de uma formação de capacidades gerais, inspirada na Pedagogia Socrática, deve adaptar-se às circunstâncias e ao contexto do aluno. Quando se entende que uma educação dessa forma, deve fazer aflorar a atividade da alma de cada aluno, ela deve ser entendida, portanto, como uma educação muito personalizada. Para tanto, ela deve se preocupar com a situação real do aluno, e com o estado de seus conhecimentos e crenças. Também deve levar em consideração os obstáculos para que esse aluno alcance a introspecção e a liberdade intelectual. O próprio Sócrates, interrogava as pessoas uma por uma, e os estóicos preocupados em como estender esse tipo de educação para todos, encontraram alguns desafios. (NUSSBAUM, 2012).

Isso nos leva a refletir que, de fato, não é possível ter um currículo universal. Se pensarmos nesse tipo de educação, temos estudantes que vêm de muitos pontos de partida diferentes, é importante pensar em muitos e diferentes enfoques curriculares. Aqui podemos criticar mais uma vez o modelo de formação neoliberal de capital humano, que tenta organizar um currículo único como a BNCC, e orientações gerais para todas as nações segundo os relatórios do BM e da OCDE.

Essas organizações querem abarcar uma base de competências comuns, isso é totalmente contrário aos objetivos de uma educação que liberta o ser humano. Incluindo-se ainda, as avaliações externas, que tem por objetivo equalizar os conhecimentos e direcionar os aprendizados para uma única linha, obtendo-se, dessa maneira, um enfoque completamente diferente de uma vida examinada e capaz de pensamento próprio.

A terceira característica para uma formação de capacidades gerais, inspirada na Pedagogia Socrática é que deve ser pluralista. Segundo Nussbaum (2012, p. 55), não há uma maneira melhor e mais eficaz de despertar os alunos, do que colocá-los diante de pontos de vistas diferentes. Especialmente daqueles que acreditam que as coisas que defendem são naturais. Explorar o modo de vida em outros tipos de sociedade, fará com que o aluno veja que outras pessoas, de outras sociedades, fazem as coisas de modos diferentes.

Na complexidade do mundo contemporâneo, a incitação socrática pressupõe esse pluralismo. Submeter-se a um juízo crítico das próprias tradições, automaticamente, acarreta uma forma de relativismo cultural, segundo a qual todas as formas de vida são igualmente boas para todos os seres humanos. A confrontação com os diferentes não supõe, de nenhuma

maneira, que existem padrões morais interculturais, e que as únicas normas são aquelas estabelecidas em cada tradição local.

A quarta e última característica de uma formação de capacidades gerais, inspirada na Pedagogia Socrática, procura garantir que os livros não se transformem em autoridades. Os próprios gregos, tidos como os heróis dos currículos e obras maestras, sabiam das limitações das suas próprias teorias. O próprio Sócrates, advertia sobre a frustração de um entendimento crítico, quando se tem um falso conceito de sabedoria, descrito em algumas teorias.

Os livros não estão vivos, ou seja, eles não podem pensar, o objetivo da educação tradicional é justamente este: ensinar os estudantes a confiar passivamente na palavra escrita. Os livros devem ser usados como momentos de registro da memória e da argumentação, mas não devem ser usados como autoridades. É necessário abordar os estudantes com uma ideia de usar os livros para pensar bem, e assumir sua própria racionalidade. (NUSSBAUM, 2012).

Contudo, conforme aponta a autora, não é necessário rechaçar os livros, pelo contrário, os grandes textos do passado cultural podem tonificar uma mente fragilizada ou preguiçosa, podendo proporcionar uma informação necessária para raciocinar bem e ter uma boa argumentação.

Obras primas da escrita podem fazer a mente mais aguda, rigorosa e mais ativa. Aqui podemos fazer um paralelo com a BNCC, ou com os relatórios organizados pelo BM e pela OCDE, eles não devem ser encarados como autoridades no campo educacional. Pelo contrário, seria necessária uma visão crítica sobre eles, para que sirvam somente se trouxerem uma busca de compreensão, de exame de si mesmo para os alunos, e se as relações ali elencadas, de fato, podem oportunizar a busca por uma sociedade justa e mais humana.

Porém, basta uma leve análise crítica sobre esses documentos e percebe-se que o enfoque é estritamente destinado ao desenvolvimento de habilidades e competências para o mercado profissional, tais como tornar o trabalhador flexível e adaptável. Esse enfoque com certeza não está de acordo com uma educação socrática, que propõe que o aluno desenvolva habilidades para uma vida crítica e examinada.

Não vamos gerar cidadãos verdadeiramente livres no sentido socrático a menos que formemos pessoas capazes de raciocinar por si mesmas e argumentar corretamente, capazes de entender a diferença entre um raciocínio com validade lógica e outro com logicamente frágil [...] a maioria dos estudantes não detecta de imediato as falácias do raciocínio em um texto complexo, ou em uma discussão política escutada na televisão. No geral, as pessoas arrastam uma grande quantidade de material acumulado sem critério algum, crenças cuja coerência lógica jamais conseguem explicar, e deduções cuja validade nunca colocaram a prova (NUSSBAUM, 2012, p. 59).

Como observado na introdução deste texto, a marcha pelo direito de não ter direitos, ou as manifestações democráticas exigindo menos democracia, demonstra claramente essa falha formativa presenciada na contemporaneidade. A contribuição central de uma formação de capacidades gerais, inspirada na Pedagogia Socrática, é justamente nesse sentido, libertar a mente. Não é possível que um jovem formado com essas capacidades, assista ou mesmo se integre nessas manifestações, ou faça parte desses grupos. A menos que não desenvolva um mínimo de raciocínio lógico e capacidade intelectual.

A partir dessa formação, pautada nas características de uma Pedagogia Socrática, pode ser possível desconstruir argumentos incoerentes e principalmente estereótipos e generalizações. Nussbaum (2012) traz o exemplo um bom exemplo disso, quando escutamos uma fala dizendo que a maioria dos crimes acontecem numa comunidade de pessoas negras, dizer que os negros são criminosos é uma generalização apressada, além de ser uma incoerência argumentativa, logo, uma educação de cunho Socrático deveria incitar os jovens a refletir sobre essas questões.

A análise lógica dissipa essas confusões. Desmascara o preconceito que se disfarça como razão. Não utilizá-la significaria desperdiçar um dos mais poderosos instrumentos que dispomos contra os abusos do poder político. Ainda que a lógica não nos faça amarmos uns aos outros, pode conquistar que deixamos de aparentar que nossa intolerância se sustenta em argumentos racionais (NUSSBAUM, 2012, p. 60).

É justamente por esse motivo, que uma formação de capacidades gerais enfrenta algumas oposições. Primeiro, uma oposição conservadora, conformada com os valores tradicionais e segundo, encontrado na literatura pós-moderna, alguns autores argumentam que o raciocínio lógico não é para mulheres ou para minorias, pois esse tipo de pensamento estaria aliado a mecanismos de poder. Nussbaum (2012) desfaz rapidamente esse argumento, mostrando que a razão pode fazer de fato uma luta contra a injustiça. Se o jogo é somente sobre o poder, o impotente sempre perderá. Como reconhecer o progresso de grupos

minoritários, a menos que reconheçamos de fato que a lógica em si é patriarcal⁴⁷, ou uma ferramenta de opressão colonialista⁴⁸.

É socrático formular críticas e perguntas sobre os métodos e objetivos de Sócrates e devemos continuar fazendo. Mas, na medida em que o fazemos, deveríamos seguir consagrando a ideia de que uma Pedagogia Socrática distingue as coisas e encontra uma maneira de apresentá-las, refleti-las, de forma que passem por um exame crítico e sejam capazes de resistir a esse exame.

Para Nussbaum (2012) o reconhecimento do papel que cumpre o poder e os interesses na formação dos conceitos, tampouco é razão suficiente para que percamos a esperança de nos libertarmos dos preconceitos. É necessário distinguir entre os interesses legítimos e ilegítimos, mesmo quando lidamos com outros aspectos de uma investigação conceitual. Essa distinção faz a vida socrática mais complicada, mas em nenhum sentido a torna impossível.

4.1.2 *Kosmopolités: por uma cidadania universal*

O segundo aspecto que deve estar presente na formação de capacidades gerais, além da Pedagogia Socrática, é a desenvolver a capacidade de pertencimento local e global, ou seja, compreender que além da cultura do grupo local, é necessário conhecer outras culturas e modos de vida a nível global.

Para Nussbaum (2012), a ideia de Cidadão do Mundo, ou *Kosmopolités*, nasce com Diógenes, pois ao ser questionado sobre sua cidade de origem ele respondera que era um cidadão do mundo. Esse questionamento de pensar sobre outras culturas, e refletir acerca de outros modos de vida, levou os atenienses a pensar sobre os valores morais e políticos que existiam. Eram eles frutos da natureza das coisas ou eram produzidos pelos costumes?

Esse início do questionamento, da incitação, provocada especialmente por Sócrates, vem através das comparações entre as culturas, mesmo sendo do próprio país, como por exemplo Atenas e Esparta que possuíam diferentes visões sobre a educação. Enquanto uns

⁴⁷ O patriarcado é um sistema social baseado em uma cultura, estruturas e relações que favorecem os homens, em especial o homem branco, cisgênero e heterossexual. Na sociedade patriarcal, prevalecem as relações de poder e domínio dos homens sobre as mulheres e todos os demais sujeitos que não se encaixam com o padrão considerado normativo de raça, gênero e orientação sexual.

⁴⁸ O colonialismo é uma forma de imposição de autoridade de uma cultura sobre outra. Ele pode acontecer de forma forçada, com a utilização de poderio militar ou por outros meios como a linguagem e a arte. A dominação portuguesa no Brasil é um bom exemplo de colonialismo, assim como a colonização da África, destruição da cultura dos povos andinos e a influência da cultura americana em países subdesenvolvidos.

buscavam a liberdade de raciocínio e pensamento, outros seguiam uma linha mais rígida. A cultura convencional de Atenas do século V a.C, era a de admitir que os costumes atenienses não eram universais, e isso se converteu em um pré-requisito decisivo para a incitação socrática.

A formação da capacidade para uma Cidadania Universal, requer um clima e um espaço para que os jovens sejam incentivados a serem críticos de seus costumes e de suas convenções. Essa busca pelo pensamento crítico, por sua vez, requer a consciência de que a vida possui outras possibilidades. Os atenienses perceberam que os cidadãos espartanos, que viviam em lugares estrangeiros, livres das condições da lei e do regulamento de Esparta não viviam muito bem, porque nunca haviam aprendido a pensar por si mesmos, ou escolher por si mesmos.

Portanto, para os atenienses, a melhor educação era a que dotasse o cidadão dos instrumentos que permitissem uma verdadeira escolha de seus modos de vida. Esse tipo de educação requer uma incitação ativa, uma capacidade de contrastar alternativas. A verdadeira coragem requer liberdade e a melhor via para cultivar a liberdade é uma educação que desperta o pensamento crítico. Por isso, uma investigação intercultural, uma formação que pense numa cidadania universal, deve se preocupar em seguir analisando, criticando e comparando as culturas e os modos de vida de diferentes lugares. (NUSSBAUM, 2012).

A formação para uma cidadania universal é intrinsecamente valiosa, não somente por razões de conveniência, mas por suas aspirações em alcançar a justiça e a virtude, além de raciocinar a respeito dessas características. É através da comparação de nossos costumes e tradições, com outras culturas e povos que ocorre a reflexão sobre os modos de vida e, especialmente, sobre a justiça social.

Pensar uma cidadania Universal é basicamente fazer com que na educação os alunos reflitam sobre questões sociais importantes como a guerra, a violência e a fome, e acima de tudo de como tratar a humanidade com respeito. No geral, a cidadania universal “nos exige colocar a justiça sobre a conveniência política, e entender que formamos parte de uma comunidade universal da raça humana, cujos fins correspondem aos fins morais da justiça e do bem-estar humano”. (NUSSBAUM, 2012, p. 86).

Para a autora, de acordo com a tradição dos estóicos, ser um cidadão do mundo não significa renunciar ao local de nascimento, ou ao grupo local, mas é possível imaginá-lo como um círculo concêntrico. Primeiro se forma sua própria identidade, seguido por sua família, e

posteriormente por seus vizinhos, depois pelo grupo local e compatriotas, que irão agregar as bases das identidades étnicas, religiosas, históricas, profissionais e de gênero.

Mas para além de todos esses círculos, encontra-se o círculo maior da humanidade, como um todo, que para Nussbaum (2012), institui nossa tarefa enquanto cidadãos do mundo, e enquanto educadores, que a de preparar as pessoas para que sejam cidadãos do mundo é levar esses círculos de alguma forma para o centro, fazendo com que todos os seres humanos se reconheçam como semelhantes e como concidadãos.

Com isso, pode-se formar uma comunidade de diálogo e preocupação com os outros, demonstrando respeito pelo humano e pela humanidade, de onde quer que seja. É esse respeito, esse marco, que deve definir os limites das nossas políticas nacionais e locais. Conhecer e comparar outras culturas não quer dizer que a nossa seja mais ou menos importante, na medida em que se avança no caminho de uma formação para uma cidadania universal, o domínio mais elaborado da variedade humana pode mostrar para os estudantes que o que *eu* acredito que seja melhor, não é simplesmente, de fato, aquilo que me seja familiar.

A formação para uma cidadania universal, está estreitamente relacionada com a Pedagogia Socrática, e no método de uma vida baseada no exame constante. “E isso porque alcançar a adesão à comunidade mundial implica a disposição de duvidar da virtude de nossas formas de agir, e também entrar na troca de argumentos críticos sobre opções éticas e políticas” (NUSSBAUM, 2012, p. 90).

Geralmente, estudar outros povos e culturas perpassa pela barreira de certos preconceitos, que se instituem desde a infância. Os pais têm uma tarefa importante de criar seus filhos com essa ideia de considerar todos como seres humanos. “Ser um cidadão do mundo requer que o aspirante a essa categoria se torne um intérprete sensível e empático, capacidade que deveria se cultivar em todas as etapas da educação” (NUSSBAUM, 2012, p. 91).

O reconhecimento da humanidade de todas as pessoas é uma empreitada para toda vida. De acordo com Nussbaum (2012), é um processo que perpassa todos os níveis de educação, e em especial, considera que em uma cultura contaminada pelo ódio entre os grupos, não se pode confiar somente que os pais consigam realizar essa tarefa.

Particularmente, esse aspecto pode ser percebido na sociedade brasileira, em grupos que defendem o *homeschooling*⁴⁹. A escola é justamente o lugar de enfrentamento da opinião única do círculo familiar e quando esta vem carregada de preconceitos ou de superioridade em relação a outros seres humanos, deve ser colocada à prova através de reflexão.

Ensinar para as crianças a ideia de uma cidadania universal é essencial, o que não aconteceria no *homeschooling*. A proposta estóica que deveríamos selecionar nos programas e currículos escolares, é a que fomenta o respeito e a solidariedade mútua, e que retifica a ignorância, que a princípio se apoia no ódio e no preconceito.

4.1.2.1 Educar para a diversidade do Mundo

Nussbaum (2012), questiona como deveria ser um currículo escolar e o que os estudantes deveriam aprender para uma Cidadania Universal. Segundo ela, a educação que responde a essas necessidades, deve ser uma educação multicultural, que põe em contato com os estudantes alguns fatos fundamentais da história e da cultura de diferentes grupos, tanto nos aspectos religiosos e culturais de cada parte do mundo, bem como minorias étnicas, raciais, sociais e sexuais, tanto de suas próprias nacionalidades, quanto das demais.

Essa consciência da diversidade cultural é essencial para promover o respeito acerca do outro, e por consequência se torna o verdadeiro sustentáculo de todo o diálogo para uma formação de capacidades gerais. Não se pode oferecer aos estudantes um adequado entendimento do todo que deveriam saber sobre o mundo, mas uma compreensão profunda sobre tradições desconhecidas e alguns aspectos sobre outras. Isso pode ser suficiente para desenvolver um conhecimento de suas próprias limitações.

De fato, uma formação de capacidades gerais, deveria fazer com que os estudantes entendam e compreendam sua própria nacionalidade e localidade, resgatando os conceitos que a fundaram e as normas que a constituem, além de investigar um mínimo sobre outras culturas que pensam de forma diferente. No caso do Brasil, parece que nem mesmo a constituição histórica nacional é ensinada de forma apropriada na escola. Todos os resquícios do Brasil, fundado, a partir do genocídio dos povos originários e da escravidão (que foi a mais longa da história), nenhum desses fatos é propriamente abordado nas temáticas curriculares, ou mesmo compreendido pela maioria dos estudantes.

⁴⁹ *Homeschooling* é uma modalidade de educação que defende que crianças e adolescentes sejam educados em casa, pelos pais, ao invés de ir às escolas.

A formação para uma cidadania universal deve começar desde os primeiros anos, onde as histórias e os contos são mais lúdicos, fazendo com que já possam compreender outras formas de religiões, por exemplo. Conforme vão crescendo, e entrando em níveis avançados de escolaridade, podem compreender e aceitar a diversidade humana.

Se trata de uma educação para todos os estudantes, de modo que na qualidade de futuros juízes, legisladores ou cidadãos que desempenham qualquer função aprendam a tratar as pessoas com respeito e compreensão. Essa compreensão e respeito implicam que se reconheçam não só as diferenças, mas também o que é comum, não só uma única história, mas também os problemas, direitos e aspirações comuns. (NUSSBAUM, 2012, p. 98).

Para a autora, a elaboração de um currículo orientado para formar cidadãos universais possui múltiplos aspectos. Um deles seria organizar uma estrutura básica obrigatória de natureza multicultural, com a inclusão de culturas diversas ao longo de todo o currículo. Outro aspecto, inclui o apoio para o desenvolvimento de cursos eletivos especializados nas áreas relacionadas com a diversidade humana, e ainda, um último; a atenção às línguas estrangeiras. Isso pode, de acordo com a autora, cumprir as funções da Pedagogia Socrática de forma básica, demonstrando aos estudantes quão estreitas e limitadas podem ser suas próprias perspectivas, e convidando-os a praticar a reflexão crítica a respeito de outros pontos de vista.

Para isso, seria necessário desenvolver um currículo mais flexível, pelo menos em algum momento, ou em alguma disciplina. Mas uma das grandes dificuldades, especialmente no contexto brasileiro, seriam professores capacitados para compreender grandes textos das tradições filosóficas, e o trabalho interdisciplinar que isso exigiria. Um currículo ou uma disciplina, baseada nos aspectos de uma cidadania universal, deveria envolver professores especialistas em diversas áreas, como psicologia, filosofia, sociologia, economia, direito e história.

A intervenção curricular para a formação de capacidades gerais, de uma cidadania universal, baseada em uma Pedagogia Socrática, exigiria uma atenção especial na formação inicial de professores. Estes precisam ter a mínima capacidade de compreender aspectos da diversidade cultural, presentes na sociedade. Posteriormente, ampliar e comparar esses aspectos culturais locais e nacionais, a nível global. É interessante observar que os cursos de formação inicial de professores, normalmente não preparam os professores para uma educação multicultural, plural e que dê conta de tratar sobre temas como: raça, gênero, etnia, classe social e crenças religiosas.

É importante deixar claro que isso depende muito da função do Estado, como investidor no campo da formação inicial de professores, pois "um professor não deve ser convidado a ensinar disciplinas que estão fora de sua experiência anterior sem fornecer suporte financeiro para o tempo gasto na preparação para uma nova área" (NUSSBAUM, 2012, p. 104). No Brasil, pode-se citar o exemplo do Parfor⁵⁰, que procura incentivar os professores de áreas diferentes a se formarem na área compatível.

Mas para além deste programa, deveria se ampliar fortemente o incentivo na formação inicial de professores, com políticas públicas, plano de cargos e salários efetivos, e principalmente investimento em tempo para que o professor possa fazer pesquisa e se capacitar em diferentes cursos, em diferentes áreas. Com isso, retorna à escola com capacidade de realizar as transformações necessárias à formação baseada nos preceitos de uma cidadania universal, e principalmente fazer com que os alunos experimentem uma formação de capacidades gerais, sob perspectiva socrática, de pensar e de questionar. O desenvolvimento do pensamento crítico exige muito esforço e incentivo financeiro do Estado, através de bolsas de pesquisa, cursos de qualidade e principalmente de tempo, para preparação dos professores.

Para finalizar esta seção, não poderíamos deixar de chamar a atenção para um último aspecto destacado pela autora. Baseada em um programa de Encontros Culturais, Nussbaum, (2012), cita Cornwell e Stoddard⁵¹, dizendo que preferem utilizar o termo interculturalismo no lugar de multicultural. Segundo eles, o termo multiculturalismo pode estar associado a um certo relativismo e a um reconhecimento acrítico em relação às diferenças e às diversidades, como se todas as práticas culturais fossem moralmente neutras ou legítimas.

Esse enfoque multicultural se apresenta como um estudo geral de culturas diferentes sem um aprofundamento necessário para que essas questões atinjam a reflexão própria do sujeito sobre a reflexão crítica da própria cultura. Portanto, devemos ter cuidado ao fazer esse movimento de estudar outras culturas na perspectiva de uma cidadania universal, para não cairmos no relativismo de aceitar qualquer modelo cultural como válido.

Para que isso seja evitado, pode-se incluir nesta discussão o desenvolvimento da capacidade da imaginação narrativa. A imaginação pode transpassar os limites culturais e o

⁵⁰ O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma ação da CAPES que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam.

⁵¹ CORNWELL, Grant H. STODDARD, Eve William. Things fall together: a critique of multicultural curricular reform. *Liberal Education*, otoño 1994.

entendimento intercultural, refletindo sobre o reconhecimento de certas necessidades e objetivos comuns, contrastados com as diferenças locais que nos dividem.

Assim, como na tradição grega, o choque cultural é parte essencial de uma vida examinada, mas devendo sempre promover a capacidade de duvidar das virtudes absolutas, das crenças e dos modos de fazer as coisas. A imaginação narrativa é capaz de desenvolver a visão crítica do que é bom para a vida humana. (NUSSBAUM, 2012).

4.1.3 Imaginação Narrativa: pela capacidade de pensar outras possibilidades

As propostas educacionais, ao contrário do que algumas pessoas pensam, se transformam muito ao longo do tempo. Existe uma expectativa de que a formação deveria tratar somente sobre certos temas específicos, ensinar conteúdos relativos ao conhecimento científico da sociedade, visando a preparação vocacional⁵². Uma formação nesse sentido, seria muito mais fácil e muito menos complexa de se levar adiante. Porém, as profundas transformações sociais não conseguem dar conta de um currículo que foi pensado por, e para uma elite homogênea.

O cidadão do mundo precisa conhecer os acontecimentos históricos e culturais da humanidade, mas para além disso, Nussbaum (2012) alerta que não basta acumular conhecimentos, deve-se cultivar também uma capacidade de imaginação receptiva, que permita compreender os motivos e opções de pessoas diferentes, sem vê-las como estranhas, ou como ameaças, mas sim como seres que compartilham muitos problemas e oportunidades.

Nesse caso, as artes, em especial, desempenham um papel vital, pois cultivam poderes da imaginação que são essenciais para a formação de capacidades gerais. Essas formas de compreender os demais perpassam, principalmente, pelo eu interior. "As artes cultivam as capacidades de juízo e sensibilidade que podem e devem expressar-se nas opções dos cidadãos [...] a música, a dança, a pintura, a escultura e a arquitetura, todas participam na formação de nossa capacidade de entender as pessoas que nos rodeiam" (NUSSBAUM, 2012, p. 118).

A autora retoma a obra *Poética* de Aristóteles, trazendo que não são as coisas que acontecem, mas aquelas que poderiam nos acontecer, que são essencialmente valiosas para a vida. As artes literárias têm um papel importante, através de suas formas narrativas, pois tem o poder de fazer ver a vida de pessoas que são diferentes de nós, e um interesse maior,

⁵² Aquela que fomenta somente a vocação/profissão do ser humano, e não outras áreas de conhecimento.

compromisso e entendimento receptivos, e até com raiva, diante da forma que nossa sociedade torna alguns seres humanos invisíveis.

Portanto, a formação de capacidades gerais, com vistas à cidadania universal, inspirada pelas características Socráticas, deve incluir algumas obras literárias com intuito de promover uma visão informada e receptiva do outro de quem é diferente de nós, desenvolvendo desse modo a capacidade de imaginação.

Para Nussbaum (2012, p. 122) "a criança começa a adquirir capacidades morais essenciais a partir do momento em que seu pai ou sua mãe começam a lhe contar histórias". Histórias simples ou cantigas são muito interessantes para desenvolver a imaginação. Um exemplo trazido pela autora é a música *brilha brilha estrelinha*⁵³, onde a criança, ao imaginar uma simples forma no céu, é capaz de criar um mundo interior misterioso, parecido com seu próprio mundo. Uma criança privada das histórias, está privada de certas formas de ver outras pessoas, pois, se não imagina que pode ser uma estrela, tão pouco encontra capacidade de pensar sobre o interior de outras pessoas.

A imaginação narrativa constitui uma preparação essencial para a interação moral. A capacidade de empatia e de fazer conjecturas, conduzem a um certo tipo de cidadania em uma determinada forma de comunidade. Isso cultiva um ser humano com ressonância compassiva pelas necessidades do outro. Compreende o modo em que as circunstâncias lhe condicionam, ao invés de despertar o caráter individualista de si mesmo.

Essa capacidade de compreensão ampliada, requer um desenvolvimento pessoal, uma interação social com os outros. Caso isso não seja possível com outras culturas, ou com outros povos, isso requer que essas capacidades sejam aprendidas através de cenários narrativos. É por isso que muitas vezes ao assistir um filme, ou ler um livro, pode-se questionar o modo de pensar, e a relação com os outros, e muitas vezes determinadas concepções podem ser transformadas. (NUSSBAUM, 2012).

Outra característica importante de acordo com a autora é a compaixão que implica o reconhecimento de outra pessoa que passa por alguma situação de sofrimento. Para além da empatia, a compaixão requer a percepção do sentido da própria vulnerabilidade humana. Isso significa que, ao sentir compaixão, se pode sentir que aquilo poderia acontecer a nós mesmos.

⁵³ Brilha, brilha estrelinha. Lá no céu, pequenininha. Solitária, se conduz. Pelo céu com tua luz. Brilha, brilha, estrelinha. Lá no céu, pequenininha. Brilha, brilha, estrelinha. Lá no céu, pequenininha. Composição: Wolfgang Amadeus Mozart.

Um sujeito que não desenvolve essa capacidade, a partir de suas experiências reais de vida, pode construí-la a partir das artes.

A literatura é uma representação das possibilidades humanas, e as obras que são escolhidas para as aulas, inevitavelmente responderão ao sentido de quem se é, e de quem se poderia ser, e de como se pode desenvolver mais ainda a humanidade em cada um. Para desenvolver estudantes verdadeiramente socráticos, deve-se proporcionar-lhes leituras com espírito crítico, não somente identificando-se empaticamente e experimentando emoções, mas também, formulando perguntas críticas sobre essas experiências. (NUSSBAUM, 2012).

Pode-se oportunizar mais de um viés literário, contendo opiniões e pontos de vista diferentes. Desta forma, é possível que ocorra uma interação entre esses pontos de vista opostos. Portanto, para Nussbaum (2012), é perfeitamente adequado que nas aulas, se deem grandes discrepâncias, na medida em que fomentem enfoques com dimensões políticas de tipos distintos.

Um fator importante destacado pela autora é que a economia tem uma influência muito mais penetrante e formativa em nossas vidas do que a teoria literária, mas nem por isso ela recebe mais críticas do que a literatura. As ideias apresentadas por economistas, defensores do neoliberalismo, demoram para receber críticas mais fortes. Cidadãos do mundo deveriam criticar vigorosamente as ideias massivas que estão tomando conta da sociedade, empobrecendo a democracia e tomando conta da racionalidade dos sujeitos.

Percebe-se, com isso, a importância de aprofundar os conhecimentos em economia e política. Esse torna-se um aspecto bastante produtivo na teoria do cultivo da humanidade, e no sentido de uma formação de capacidades gerais, propostas para o enfrentamento dessa cultura massificada de educação enquanto formação neoliberal de capital humano.

Para Nussbaum (2012), é através da literatura que se realizam muitas contribuições para a vida humana e os currículos deveriam refletir essa pluralidade. A grande contribuição da literatura como enfrentamento à visão reduzida do ser humano, é sua capacidade de destruir as barreiras fantasiosas do reconhecimento daqueles que são diferentes de nós, tanto em situações concretas como na maneira de pensar e sentir.

Isso pode ser um elemento-chave na condução de um currículo preocupado com a formação de capacidades gerais. O investimento em obras literárias e romances que possam nos colocar em debates e discussões sobre diferentes culturas, diferentes pontos de vista, e fazer com que, para além da reflexão, isso se torne uma experiência de cidadania, de política e de justiça social.

4.2 Desafios para a prática

Apesar de algumas resistências e dificuldades, alguns programas em universidades dos Estados Unidos já se preocupam com esse tipo de formação de capacidades gerais. As maiores dificuldades são em relação a recursos financeiros limitados e a oposição de algumas administrações institucionais. Essas propostas podem servir de exemplo na elaboração de um currículo mais flexível e de uma formação que promete um futuro mais decente para a democracia, desde que recebam o apoio necessário. (NUSSBAUM, 2012).

Contudo, nas atuais políticas públicas de vários países, encontramos os legisladores e os pais, e até mesmo alguns professores, desprezando as humanidades e pressionando para que os investimentos em educação foquem na formação profissional, ou seja, para uma formação neoliberal de capital humano. Para Nussbaum (2012), se as pessoas acreditam que uma formação para as humanidades não faz diferença, e que é politicamente perigosa, é fácil justificar a diminuição dos investimentos nessas áreas, e investir em áreas técnicas, onde seria mais seguro.

Na atualidade, aos olhos de muitos administradores, pais, alunos e até professores, parece muito custoso permitir-se ao aparente luxo de aprender para o enriquecimento da vida. Numa época de ansiedade econômica, o não investimento nas humanidades encontra apoio, mas isso compromete a democracia, a capacidade de pensar e refletir sobre os temas de maneira apropriada, levando ao empobrecimento da sociedade. “La gente que nunca ha aprendido a usar la razón y la imaginación para ingresar en un mundo más amplio capaz de acoger distintas culturas, grupos e ideas, se empobrecen personal y políticamente, a pesar de lo exitosa que sea su preparación profesional” (NUSSBAUM, 2012, p. 324).

Percebe-se claramente uma ligação direta com as vivências do cotidiano, existe um medo explícito na participação política direta do povo, nas garantias de um Estado de bem-estar social comum. Que de acordo com os extremistas neoliberais, são identificados com totalitarismos, fascismo ou governo da plebe. Para eles, a ideia era conter radicalmente os poderes políticos ou uma democracia robusta. Aos olhos do presente, a ascensão do povo, a mínimos aspectos de acesso, seriam perigosos para os interesses econômicos. (BROWN, 2019, p. 75)

O aspecto político está sendo depreciado e atacado enquanto a própria democracia é minguada e desvalorizada. Com isso, os efeitos neoliberais, tais como desigualdade e

insegurança crescentes, geraram populismos de direita enraivecidos e políticos demagogos que chegaram ao poder, que não condizem com os sonhos neoliberais de cidadãos pacíficos e ordeiros. Pelo contrário, surgem as economias desnacionalizadas, Estados enxutos e fortes e instituições internacionais focadas em viabilizar a acumulação de capital e estabilizar a concorrência. (BROWN, 2019).

Segundo Brown (2019), o enfraquecimento da democracia é uma característica vital na reprogramação radical do liberalismo pelo neoliberalismo. Essa foi, inclusive, a formulação apresentada por Foucault (2008a): a democracia que o neoliberalismo tolera, é apartada da liberdade política, do poder compartilhado entre os cidadãos e da preocupação para o bem comum, além de uma noção de interesse que não vai além da liberdade e segurança individual.

a demonização neoliberal do ‘estatismo’ também preparou o terreno para alianças de outro modo improváveis entre libertários econômicos, plurocratas, anarquistas armados de direita, vigilantes da Ku Klux Klan, opositores entusiastas do aborto e praticantes do ensino domiciliar (BROWN 2019, p. 72).

No Brasil, isso representa os gritos das ruas que foram ouvidos, “tíramos o governo de nossas costas”. Por Deus, pela família, eu voto sim. Eu voto sim a uma vida de abusos físicos, morais e mentais. Eu voto sim por uma sociedade mais autoritária e preconceituosa, eu voto sim ao corte de direitos fundamentais de uma vida digna⁵⁴.

Nussbaum estava certa ao tratar da crise silenciosa na época em que escreveu sua obra *Sem Fins Lucrativos*, em 2010. Porém, apenas 12 anos depois, parece que o câncer se espalhou, afetando definitivamente a capacidade intelectual dos sujeitos, pois a crise está escancarada, e ainda sendo defendida pelos sujeitos que passam por essa formação neoliberal de capital humano.

Especialmente por estes motivos, além dos demais tratados no decorrer deste trabalho, vamos nos debruçar no próximo capítulo em pensar aspectos práticos de uma formação enquanto cultivo da humanidade. Como colocar em ação uma formação para o desenvolvimento de capacidades humanas gerais.

⁵⁴ Ironia referente ao dia 17 de abril de 2016, em que os deputados se reuniram no Congresso para deliberar sobre a abertura do processo de “impeachment” (golpe) contra a Presidente Dilma Rousseff.

5 A FORMAÇÃO ENQUANTO CULTIVO DA HUMANIDADE: ASPECTOS PRÁTICOS

Se no capítulo anterior tratou-se de levantar alguns aspectos teóricos nos quais podemos nos fundamentar para propor uma formação que desenvolva capacidades humanas gerais, o presente capítulo expõe algumas propostas práticas. Pois, acredita-se que atitude antidemocrática e fascista, presente de forma acentuada na sociedade brasileira, pode ter um vínculo forte com a carência das áreas humanas dos currículos escolares. Isso precisa ser repensado urgentemente e substituído por um projeto de formação que amplie as capacidades humanas, especialmente da capacidade de exercer a cidadania e da capacidade de lutar por uma democracia saudável.

Em *Sem fins lucrativos*, Nussbaum (2015) deixa algumas orientações das capacidades que podem ser desenvolvidas na educação a fim de que se possa conceber uma educação livre. Educação essa que pode tornar os sujeitos livres, autônomos e conscientes da condição humana presente em cada um de nós. A autora utiliza a expressão “educação liberal”, não no sentido econômico da palavra, mas uma educação que liberta o ser humano da via única de uma formação profissional.

Para ela, a proposta de um ensino-aprendizagem que se torna essencial, é aquela em que o aluno possa pensar criticamente, criando um ambiente no qual os conteúdos específicos de áreas como Ciências da Natureza ou Ciências Exatas, por exemplo, nunca valem mais do que o desenvolvimento de uma postura favorável à autocrítica e à independência intelectual, como visto em *O Cultivo da Humanidade*, no capítulo anterior.

Nos encontramos no século XXI para atualizar as previsões de Nussbaum no paradigma do desenvolvimento humano, cada vez mais encurralados e sem muitas perspectivas de demonstrar que as humanidades sejam úteis. Para a autora, essas capacidades gerais fundamentais englobam a saúde, a integridade física, a liberdade, a participação política e a educação. Esse modelo de desenvolvimento humano deve defender que a dignidade humana é inalienável e precisa ser respeitada, pelas leis e pelas instituições.

Todo o país decente reconhece que seus cidadãos possuem direitos, nessas e em outras áreas, e deve criar estratégias para que elas sejam respeitadas. Para Nussbaum (2015, p. 26), as nações dedicadas a promover a vida livre e a busca da felicidade precisam desenvolver, nos seus currículos educacionais, pelo menos algumas dessas capacidades:

- capacidade de raciocinar adequadamente a respeito de temas políticos que afetam a nação, de examinar, refletir, argumentar e debater, não se submetendo nem a tradição nem a autoridade;
- capacidade de reconhecer seus concidadãos como pessoas com direitos iguais, mesmo que sejam diferentes quanto à raça, religião, gênero e orientação sexual: olhá-los com respeito, como fins, não apenas como ferramentas a serem manipuladas em proveito próprio;
- capacidade de se preocupar com a vida dos outros, de compreender o que as diferentes políticas significam para os oportunos e experiências dos diferentes tipos de concidadãos e para as pessoas que não pertencem a seu próprio país;
- capacidade de conceber cabalmente diversos assuntos complexos que afetam a história da vida humana em seu desenvolvimento: refletir acerca da infância, da adolescência, das relações familiares, da doença, da morte e muito mais, de forma que se caracterize pela compreensão de um amplo conjunto de histórias humanas, não apenas pela reunião de informações;
- capacidade de julgar criticamente os líderes políticos, mas com uma compreensão fundamentada e realista das possibilidades de que eles dispõem;
- capacidade de pensar no bem da nação como um todo, não somente no bem de seu próprio grupo local;
- capacidade de perceber seu próprio país como parte de um mundo complexo em que diferentes tipos de assunto exigem uma discussão transnacional inteligente para que sejam solucionados.

Uma formação pautada por essas capacidades gerais, ou seja, não somente aquelas destinadas a habilidades e competências para o mercado de trabalho, deve se preocupar em não se submeter a qualquer tipo de hierarquia, especialmente aquelas de grupos dominantes, que excluem e disseminam o ódio a certos grupos e povos. Uma geração bem educada é aquela que se preocupa com os três aspectos nussbaunianos, do autoexame, de uma cidadania universal e da imaginação, tendo em mente o respeito à todas as nações e a capacidade de aspirar um mundo onde a democracia, a saúde e a educação não sejam apenas direitos escritos, mas que estejam ao alcance de todos.

5.1 Educar para o pensamento crítico e livre

Ninguém pode ser forçado a trilhar cedo demais um caminho que não seja do cultivo da humanidade, seja ele puramente científico, ou puramente vocacional. Nem as crianças, cujo principal foco de interesse são as humanidades, devem perder totalmente o contato com as ciências no estágio inicial. A educação precisa envolver a maioria das ciências e dos conhecimentos para que as capacidades gerais sejam desenvolvidas.

Isso é o contrário do que vem acontecendo, por exemplo, no novo ensino médio, onde estão se delimitando trilhas formativas, que muitas vezes excluem diversas áreas do conhecimento em detrimento a outras, seja por escolha dos próprios alunos, seja por falta de redimensionamento nas redes de ensino, seja nas escolas que não possuem recursos humanos para trabalhar determinadas áreas. Com isso, ignora-se o princípio da formação geral do ser humano. Não é possível que um aluno, só porque mora em determinada região, e não se encaixa na decisão da maioria dos colegas, seja obrigado a estudar somente uma ou duas trilhas de aprendizagem, ou pior, que não possam desenvolver outras capacidades além das escolhidas.

O aprendizado ativo, em voga nos últimos anos, não quer dizer que se coloque o aluno como decisor de currículos limitados, pelo contrário, deve despertar a vontade de aprender sobre diversas áreas e não fique simplesmente sentado absorvendo conhecimentos transmitidos pelos professores e pela sociedade de maneira passiva.

O conceito de aprendizado ativo, de acordo com Nussbaum (2015), é aquele que inclui um amplo compromisso com o raciocínio crítico e com a argumentação, que remonta a Sócrates, como visto no item 4.1.1. Sócrates foi um influenciador profundo das práticas escolares, e das tradições da participação ativa da criança por meio de perguntas e questionamentos.

Podemos considerar Sócrates como o pai da pedagogia moderna, influenciador de inúmeros pensadores, que se ocuparam em propor uma participação ativa no ensino, desde Rousseau no século XVIII a Dewey no século XX, incluindo outros educadores famosos como Froebel na Alemanha, Pestalozzi na Suíça e Alcott nos Estados Unidos, além de Montessori na Itália. (NUSSBAUM, 2015).

A participação ativa do aluno certamente não pode ser mensurada por provas padronizadas de nível internacional. O aprendizado ativo e o incentivo das humanidades

foram rejeitados nos últimos anos, em favor de uma pedagogia conteudista, voltada para as avaliações de larga escala.

As ideias de Sócrates ainda podem ser utilizadas na formação, e sem dúvida, uma das suas maiores contribuições é o exame crítico permanente, a autocrítica e a capacidade de despertar a dúvida e desenvolver a argumentação. Sócrates trazia a ideia do conhecimento como dar à luz, conhecido como maiêutica socrática. A Pedagogia Socrática estimula a capacidade de pensar por si mesmo, de se autoexaminar e confrontar ideias diferentes da sua.

Na prática, os currículos escolares deveriam proporcionar às crianças o desenvolvimento da capacidade de raciocinar por si mesmas, de ter um pensamento crítico, e colocar em questão pensamentos e argumentos, ao invés de se submeter a tradições culturais, que por muitas vezes podem ser prejudiciais às questões de reciprocidade e alteridade. Essa capacidade de argumentação da maneira socrática é muito valiosa para a democracia, essas características não são mensuráveis em testes padronizados de larga escala, por isso, muitas vezes esse tipo de conhecimento é deixado de lado em função de conhecimentos mais quantificáveis. "Na medida em que o foco do currículo seja a riqueza pessoal ou nacional, é provável que as capacidades socráticas não se desenvolvam" (NUSSBAUM, 2015, p. 48).

Nas aulas, podem ser realizados debates, em que os alunos são escolhidos para desenvolver a argumentação, de preferência contrários às suas opiniões próprias, num clima de respeito mútuo, para a resolução de diferenças de forma pacífica. Num mundo que se torna cada vez mais polarizado por conflitos políticos, étnicos ou religiosos, isso deve estar presente no currículo de todas as instituições educacionais, dentro da disciplina de filosofia ou outras criadas com esse fim, para promover a argumentação e o autoexame. A educação contemporânea, que se nomeia progressista, não pode deixar de realizar essas ações, especialmente quando defende um ensino que não seja passivo, e com a participação ativa do aluno.

A prática do debate, traz a questão da incitação socrática para a sala de aula. Os alunos são postos em lados divergentes para debater questões atuais ou antigas, acontecimentos ao redor do Globo, ou decisões políticas do próprio país ou de países diferentes. Isso funciona quando o professor estimula um debate saudável, a reflexão crítica e principalmente seleciona os alunos que geralmente são favoráveis a algumas decisões e os coloca para argumentar contra, e os que são contrários para argumentar a favor.

Nesse tipo de situação, ocorre um estímulo inacreditável da imaginação e da pesquisa aprofundada sobre diversos temas, nos quais a sala de aula convencional não estimularia.

Essas práticas trazem resultados positivos, pois normalmente quando os alunos defendem uma opinião controversa, eles possuem um conhecimento muito superficial sobre aquele assunto. Quando o debate os coloca contrários a sua opinião pré-concebida, eles buscam aprofundar o conhecimento e ampliar a capacidade de diálogo, características fundamentais em uma sociedade com cada vez mais preconceitos, injustiças sociais e dogmatismo.

Isso pode ser observado de forma mais evidente no período pós-pandêmico, no qual a queixa de inúmeros professores e responsáveis pelas escolas, diz que os alunos não têm mais interesse em aprender, porém, nota-se que um ensino cada vez mais tecnicista, retoma uma ideia de ensino tradicional, em que os estudantes estão sentados recebendo de forma passiva instruções tendo que memorizar e devolver em uma prova.

Geralmente esse tipo de teste não estimula o raciocínio, o pensamento e a postura crítica diante dos problemas. As soluções são esperadas de maneira limitada, baseadas na memorização. Não há espaço, nas práticas escolares contemporâneas, para o questionamento, a escuta dos argumentos dos alunos e testes que procurem observar questões mais amplas do conhecimento humano.

Os alunos perdem o interesse pela escola quando o conhecimento é tratado apenas como um domínio técnico, ou conhecimentos específicos para o mercado de trabalho, para uma profissão. O conhecimento se torna interessante, pelo contrário, quando é estimulado através da curiosidade da criança e do jovem, isso faz com que eles queiram estar na escola, queira, se aprofundar e conhecer cada vez mais.

Nussbaum (2015) traz o exemplo de Horace Mann, um reformador que desprezava o aprendizado repetitivo. Reconhecido por seu caráter inclusivo na educação, defendia que todos recebessem a mesma formação, independente de classe ou gênero. Mesmo antes de Dewey, Mann foi um grande influenciador do pragmatismo e defensor de uma educação democrática. Para ele, os conhecimentos devem ser compreendidos pelos alunos, não apenas memorizados.

Sem dúvida concordamos com Nussbaum (2015) ao dizer que o grande responsável pela influência socrática nos currículos escolares é Dewey, com sua educação pragmática e defensor de uma educação crítica e reflexiva, entendendo o mundo a sua volta de modo curioso. Para ele, o resultado da memorização de conteúdos a partir de livros e descolada da realidade deixa as crianças sem o apetite intelectual, sem atenção, sem uma postura questionadora. Esse tipo de formação diminui e enfraquece o vigor do raciocínio e do espírito

investigativo. Para o autor, a aula precisa mudar de uma situação de receptividade e contenção mais ou menos passiva e inerte, para uma situação de contínua e alegre energia.

5.2 A importância do estudo da psicologia

Os adultos, ao redor das crianças, tendem a atender todos os seus desejos e necessidades, sem deixá-las refletir ou resolver problemas por si mesmas, desde tarefas mais simples como ir à escola, negociar com os colegas sobre alguns objetos, e escolher brincadeiras. Tudo isso está sendo mediado pelos adultos, e não deixamos as crianças resolverem seus desafios sozinhas, enfraquecendo sua capacidade de resolução de problemas, de autoexame crítico e de se colocar no lugar dos outros, de sentir empatia e desenvolver sentimentos, pois, ela está sempre esperando que a autoridade resolva os problemas por ela, sejam os pais, sejam os professores, e depois de adultos os políticos e representantes sociais.

Esse tipo de educação desestimula uma cidadania participativa, reforçando a construção de um sujeito impensante dominado pelos aspectos do neoliberalismo, o sujeito oblato está formado. O processo educativo neste modelo recebeu várias críticas em diferentes partes do mundo, Nussbaum (2015) refere-se, por exemplo, ao caso de Pestalozzi na Suíça, inspirando principalmente por Sócrates, questionou o modelo tradicional dizendo que crianças educadas nesse meio somente obedecem à autoridade, e não questionam, suas mentes eram treinadas e produziam uma obediência típica de rebanho.

Por isso ressalta-se a importância de deixar as crianças resolverem seus problemas. O professor intervém somente questionando e amenizando algumas situações, que porventura se tornarem agressivas. Outro grave problema da educação contemporânea, é que os Jardins de Infância estão, cada vez mais, adaptando modelos do ensino tradicional para que as crianças estejam “mais bem preparadas” para ingressar nos anos iniciais da escolarização.

Uma questão que podemos observar já há algum tempo nos anos iniciais do ensino fundamental é que se tenta adaptar as crianças para os anos finais, quando as crianças deveriam ser estimuladas a dar sequência nos conhecimentos e conteúdos de maneira contínua. Porém, o que se presencia, é que cada vez mais cedo, adaptam as crianças a uma rotina de disciplinas isoladas, com suas apostilas separadas, e que o mesmo professor precisa trocar de disciplina a cada período determinado. Como se o conhecimento, a capacidade de aprender, funcionasse por departamentos.

Basta observar a realidade das escolas, normalmente a mudança para disciplinas separadas, vinha a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, agora as crianças desde o primeiro ano já têm os compartimentos separados, para que “melhor se adaptem” à rotina escolar. Inclusive, a própria educação infantil vem sofrendo com essas separações, isso retoma fortemente os princípios de uma educação tradicional, que vê a criança somente como um depósito de informações, não estimulando a capacidade crítica de criação e imaginação, e somente as treina para se adaptarem a um mundo de obediência.

Os responsáveis pelas políticas educacionais, os gestores escolares e especialmente os professores, precisam compreender aspectos profundos da formação psicológica do ser humano, e entender suas necessidades, carências e estágios de seu desenvolvimento. Especialmente durante a educação infantil, para que não se formem sujeitos com carências humanas, que depois de adultos culpabilizam os outros por não compreenderem suas fragilidades e vulnerabilidades.

Para Nussbaum (2015), os estudos sobre psicologia certamente devem estar incluídos nos currículos escolares e nas formações docentes. Muitas vezes temos a falsa impressão de que o mal está além de nós, fora de nós, e deve ser combatido. Porém, muitas vezes essa visão é causada pelo próprio mal dentro de nós, que não está resolvido ou não está consciente em nossa mente.

O próprio Gandhi, de acordo com Nussbaum (2015), já chamava atenção de que é preciso haver um equilíbrio entre os aspectos psicológicos e políticos, pois o desejo ganancioso, a agressividade e a ansiedade narcisista são forças inimigas da construção de uma nação livre e democrática. Nossa luta interna para a busca da reciprocidade entre as pessoas e o respeito mútuo necessita da superação do narcísico infantil que projeta, quando não superado, a agressão contra estrangeiros, minorias religiosas, raciais e étnicas, além de reforçar preconceitos de gênero e orientação sexual.

A autora desenvolve muito bem a explicação do narcisismo infantil baseando-se nos estudos de Winnicott⁵⁵, outra referência importante para os professores. Segundo ela, o bebê humano é um ser muito indefeso e frágil, e as relações que ele não controla, as condições que ele não controla, são choques interiores muito grandes. Essa relação problemática com a impotência, com a mortalidade e a finitude nos faz ter um desejo permanente de transcender essas condições que são dolorosas de aceitar.

⁵⁵ Winnicott, D. W. *O brincar e a realidade*. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago. 1971/1975.

A expectativa de ser atendido sempre, que Freud⁵⁶ chama de *sua majestade o bebê*, mistura-se com a ansiedade, a vergonha e o fato de saber que ele não é onipotente, mas completamente impotente. É isso que gera a ansiedade e a vergonha de sermos humanos, resultando num desejo de completude que nunca vai embora completamente. (NUSSBAUM, 2015).

Esse desejo provoca muita instabilidade e risco psicológico, Rousseau (2014) já caracterizava esses traços ao dizer que o bebê, embora não fosse mau por natureza, tendo instintos naturais de amor e compaixão, possui fragilidades e carências que dão origem a uma dinâmica de comportamento cruel e dominador para que suas necessidades sejam atendidas. Portanto, é na infância que surge o desejo de dominação, as crianças da contemporaneidade não são provocadas a refletir sobre isso, e principalmente sobre aprender a esperar e resolver seus problemas por conta própria, o que favorece o desenvolvimento de sua autonomia.

Tendemos a satisfazer todos os desejos e necessidades imediatas da criança, desde a família até a escola, e muitas vezes na escola pela pressão das famílias. Se não trabalharmos a questão da vergonha diante da impotência, ou trabalharmos sobre as dinâmicas de dominação infantil, é possível que estejamos criando uma geração sem capacidade de empatia, amor e compaixão, pois ela utilizará todas as pessoas ao seu redor como meios para chegar aos fins desejados.

Não é necessário sobrecarregar as crianças de atividades o tempo todo, a espera, a escuta e a paciência também são capacidades essenciais para se ensinar. Na ansiedade de estimular as crianças, os pais e os professores não estão refletindo sobre o tempo de espera e o tempo só da criança, entretanto, isso é importantíssimo para o seu desenvolvimento psicológico.

A geração acelerada e ansiosa da contemporaneidade é resultado do estímulo excessivo e constante das telas, das escolas e das famílias, para tornar a criança um ser mais inteligente, mas só estão tornando-a mais ansiosa e incapaz de compreender suas fragilidades, limites e condições humanas. Isso é um perigo, pois “o ódio a nossos próprios demônios interiores é que costuma estar na origem da necessidade de projetá-los nos outros” (NUSSBAUM, 2015, p. 36).

⁵⁶ FREUD, S. *Sobre o narcisismo: uma introdução*. Trad. sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1914/1996.

5.3 Educar as fragilidades

Em uma educação que pretende superar a formação neoliberal de capital humano é crucial que as crianças não aspirem ao controle absoluto, muito menos à invulnerabilidade, que são características centrais da formação neoliberal. A educação precisa situar as perspectivas e possibilidades de aprender a reconhecer nitidamente “os modos pelos quais as fraquezas humanas são experimentadas no amplo conjunto de circunstâncias sociais, compreendendo como diferentes tipos de organizações sociais e políticas afetam as vulnerabilidades compartilhadas por todos os seres humanos” (NUSSBAUM, 2015, p. 40).

Rousseau (2014) já defendia que o educador precisa combater o desejo narcisista de mandar nos outros, em sua obra *Emílio*. A partir do momento que a criança amadurece fisicamente, já deve compreender que não depende dos outros para alcançar certas coisas, pode se virar por si mesma. Esse aspecto ensina a criança que os outros não têm de ser servis a ela, e que não estão sempre à sua disposição para os seus desejos. O problema é que uma educação conteudista, comum nas escolas ainda hoje, se torna muito abstrata e desligada de utilizações práticas, portanto, a criança não enxerga aplicabilidade e essa educação não faz sentido para ela.

A educação deveria acompanhar os progressos de autonomia da criança e se tornar cada vez mais complexa, de maneira progressiva. Através dos olhos dos outros a criança tem de enxergar o mundo a sua volta, construindo narrativas e desenvolvendo a capacidade imaginativa, compreender os sofrimentos dos outros e entender que são seres iguais e reais. Essas são tarefas fundamentais da educação, trabalhar o narcisismo infantil, a vergonha, a compaixão, as vicissitudes humanas e principalmente a impotência. Não somos seres perfeitos, nem temos um modelo ideal a seguir. É sobre isso que uma formação de capacidades gerais precisa se ocupar.

Quando essas capacidades não são desenvolvidas, a tendência é que se crie um ego frágil, que procura se proteger da insegurança imitando ações de grupos e seguindo algum líder, que é considerado invulnerável. Porém, mesmo desenvolvendo essas capacidades, a formação não garante que o sujeito não vá, por vezes, se comportar de maneira diferente do esperado, pois temos que considerar o indivíduo e a situação. Dependendo da situação,

peessoas boas podem se comportar de maneira má, ou vice-versa. Geralmente, isso é resultado da situação do grupo em que elas estão inseridas⁵⁷.

A formação não está se preocupando com a superação do narcisismo infantil. Quando nasce, a criança é completamente dependente dos adultos para atender as suas necessidades, do contrário não sobreviveria. Porém, a partir do momento que essa criança começa a se entender como sujeito, ela também precisa compreender que os adultos, que os outros, não estão ali para servi-la, e atender a todas as suas necessidades. Portanto, os pais já precisam estimular a autonomia da criança para que ela possa fazer suas coisas sozinha, sem ficar com a dependência narcisista dos demais, assim, ela pode superar a ideia de que os outros são seus escravos, ou que estão ali somente para atender a seus desejos. (NUSSBAUM, 2015).

A escola também deve continuar com essa formação e a criança precisa aprender a escutar e esperar, características que não estão sendo muito bem desenvolvidas nas crianças contemporâneas. Elas veem os outros como objetos para satisfação das suas necessidades. Os adultos procuram agradar e satisfazer os desejos da criança, com isso o narcisismo infantil se fortalece, e o egocentrismo se torna uma característica comum dos sujeitos que não percebem a humanidade do outro e não conseguem desenvolver a capacidade de perceber o mundo através da outra pessoa.

Para Nussbaum (2015), a criança precisa entender que certas necessidades não são falhas ou vergonhosas, mas que fazem parte do ser humano, não é possível ter um controle total e absoluto sobre todas as características e necessidades humanas. Possuímos fragilidades e precisamos nos apoiar mutuamente enquanto seres humanos. Isso pode ser aprendido desde cedo, especialmente nas brincadeiras, que são o espaço em que as crianças conseguem desenvolver a capacidade imaginativa, e a capacidade de representação que são de certa maneira controladas, para não ter surpresas desagradáveis.

Na escola, as artes devem continuar desenvolvendo esse papel, para que na vida adulta, o sujeito se coloque diante de uma obra, de uma poesia ou peça literária, e produza certo estranhamento. O estranhamento faz com que se cultive a capacidade imaginativa, o currículo interessante nos anos iniciais e na educação infantil, proporciona o tempo, o conhecimento contínuo e sem fragmentos, apoiando-se na realidade dos alunos.

⁵⁷ Ver ZIMBARDO, P. *O Efeito Lúcifer: como pessoas boas se tornam más*. Rio de Janeiro: Record, 2013.

5.4 Educar para um mundo diverso

Em se tratando de formação, já não é possível pensar somente a nível nacional, a globalização derrubou todas as barreiras, e hoje precisamos encarar a transnacionalidade das nossas relações. Como visto no item 4.1.2, preparar cidadãos do mundo envolve, além de conhecer as origens da própria nação, preocupar-se com questões mais amplas como o meio ambiente, a cultura, as espécies em extinção e o sofrimento de outros povos em outras partes do mundo.

É preciso desenvolver a ideia de uma educação transnacional, mas não basta ensinar coisas de outros países somente no sentido econômico. O mundo globalizado de hoje depende de conhecimentos de outras nações, grupos e etnias que vão além da percepção do mundo do trabalho, ou interesses voltados a trabalhos em outros lugares do Globo.

Para Nussbaum (2015), um bom começo é adicionar ao currículo o estudo sobre as religiões do mundo e outras línguas, não estudar línguas no sentido de entender comercialmente trocas, mas, especialmente, para se inteirar de situações que podem estar acontecendo em outras partes do mundo, às quais nós também estaremos interligados, como é o caso do meio ambiente, por exemplo.

Nossas decisões afetam o planeta como um todo, está na hora de desenvolver nos nossos jovens a capacidade de pensar para além das fronteiras nacionais, sobre questões ambientais, e de como nossas decisões afetam não somente nosso grupo, mas os outros. "Ainda que o conhecimento não seja garantia de bom comportamento, a ignorância é praticamente a garantia de mau comportamento. Estereótipos culturais e religiosos tolos existem em abundância no mundo" (NUSSBAUM, 2015, p. 81).

Um bom exercício para o desenvolvimento da cidadania do mundo é começar com os itens cotidianos de sala de aula, descobrir sua história, como foram fabricados, como se dá o trabalho que deu origem a tais produtos, como a economia de cada país gira em torno de cada produto que ele produz, importa ou exporta para outros países, desenvolver essa curiosidade ao redor de itens comuns que fazem parte do dia a dia da escola, é um bom começo para desenvolver cidadãos do mundo. Como este ou aquele produto que passaram a ser comprados de outro país, afetam os empregos e as oportunidades dentro do nosso país, ou do outro que passou a produzi-lo.

Segundo Nussbaum (2015, p. 91), Dewey foi um dos grandes incentivadores desse conhecimento aprofundado das relações dos produtos que se usa habitualmente e na

compreensão suficiente dos mecanismos da economia global. Esse aprendizado permite que os cidadãos se formem com opiniões fundamentadas, enquanto consumidores e eleitores, por exemplo.

Tendo em vista o modismo da inovação e da criatividade nas empresas, é importante saber que elas são despertadas especialmente através da educação, que desde a infância promove as artes e as humanidades, pois elas são capazes de fazer representações e desenvolver a imaginação. A inovação e a criatividade vêm a partir de uma imaginação fértil, que é desenvolvida especialmente por essas áreas. Se, no mundo contemporâneo, somente aptidões relacionadas ao mundo do trabalho são aceitáveis, esse pode ser um bom argumento na defesa de nossa posição pelo cultivo da humanidade e das artes nas escolas.

Os currículos escolares podem se tornar a cura desse câncer espalhado nas escolas contemporâneas, possibilitando a formação das capacidades gerais, num sentido multicultural e pluralista, ensinando aos seus alunos questões econômicas globais, religiões do mundo, outras línguas e, principalmente, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de imaginação, através de jogos, desafios e situações cotidianas que explorem essa capacidade, de pensar outras formas de existência, de pensar outras formas de relações sociais entre os pares e entre culturas de diferentes lugares do mundo.

Nusbaum (2015) traz outra referência para fortalecer esse debate, o alemão Frederick Froebel, inspirado por essas perspectivas, foi criador e teórico do jardim de infância. Ele defendia um ambiente lúdico e estimulador ainda no período pré-escolarização. A educação deve extrair e cultivar competências naturais da criança, por meio de jogos e brincadeiras estimulantes. Froebel acreditava, por exemplo, que a agressividade é uma reação à impotência natural, que desaparece quando a criança aprende a lidar com o mundo que a rodeia, sentindo compaixão e agindo com reciprocidade.

Isso pode ser feito através da literatura e principalmente das linguagens, instigar os alunos a escrever e pesquisar sobre outras nações, visitando histórias literárias, desde a mais tenra infância, reescrevendo contos e pensando como poderia ser essa história em outros lugares, em outras culturas, em outras crianças, com outros personagens.

Existem livros infantis hoje que tratam da releitura de clássicos como Branca de Neve e os Sete Anões. O livro *A pretinha de Neve e os Sete gigantes* de Rubem Filho, trabalha as questões de raça, fora do eixo eurocentrista. Outros exemplos que podemos citar, são *O Príncipe Cindelelo* de Babette Cole, as obras de Ruth Rocha, ambas trabalham muito bem

questões de gênero, colocando os personagens em posições distintas das que culturalmente nos foram ensinadas.

Essa capacidade de se colocar no lugar do outro, desenvolvida por debates ou por representações teatrais, é uma característica fundamental do desenvolvimento do olhar interno, mas a estamos deixando de lado na formação contemporânea. Como pode uma nação se desenvolver buscando somente o olhar externo, os fins produtivos e econômicos, se não desenvolver um olhar interno de autocrítica, autorreflexão e autoanálise conforme apresentamos no capítulo anterior.

A capacidade de pensar como as nossas ações interferem no mundo ao redor também merece ênfase. Muitas vezes não é necessário pesquisar outras culturas, ou ir muito longe para discutir questões problemáticas, mas observar as pessoas ao nosso redor, que convivem conosco, estamos de fato preocupados com essas pessoas? E sobretudo, de tornar o mundo dessas pessoas um lugar melhor? Estamos preocupados com uma convivência mais agradável? E principalmente, estamos tornando nosso mundo interior um lugar habitável?

Acredito que não estamos muito preocupados com essas questões na escola, mas essa capacidade de se colocar na posição do outro é fundamental para o exercício da cidadania. O olhar interno é fundamental para compreender o exterior de forma segura, preocupando-se com a vida e a dignidade dos outros. Esse tipo de formação vem desde os primeiros anos da infância e pode seguir até a universidade. As experiências de representações podem desenvolver a capacidade de enxergar as fragilidades humanas, a capacidade de despertar a curiosidade e o encantamento, e não aumentar a ansiedade a que muitos jovens estão presos.

Esses jovens estão projetando para fora de si responsabilidades e ações que deveriam estar sob seu exame. A criança não consegue desenvolver essas noções quando o sentido formativo encontra-se baseado numa concepção individualista. Como seres humanos temos a necessidade de interdependência mútua com os outros. O desenvolvimento da noção de fragilidade e vulnerabilidade humanas tornam-se essenciais nos currículos, especialmente na Educação Infantil.

De acordo com Nussbaum (2015), embora não possamos formar pessoas que resistam a todas as manipulações das situações sociais, pode-se criar uma cultura que fortaleça tendências de combater a estigmatização e a dominação, superando o narcisismo infantil e desenvolvendo essa preocupação com os outros. Isso deve ser propiciado desde a primeira infância. A autora deixa algumas dicas de como, em uma democracia saudável, a escola deveria guiar as lições para criar seus cidadãos:

- Desenvolver a capacidade dos alunos de ver o mundo do ponto de vista dos outros, especialmente daquelas cujas sociedades tendem a retratar como inferiores e como meros objetos;
- Ensinar posturas com relação à fragilidade e à impotência humanas que sugiram que a fragilidade não é algo vergonhoso e que precisar dos outros não significa ser fraco; ensinar as crianças a não ter vergonha da carência e da incompletude, mas que as percebam como oportunidades de cooperação e reciprocidade;
- Desenvolver a capacidade de se preocupar genuinamente com os outros, tanto com os que são próximos como com os que estão distantes;
- Combater a tendência de evitar os diversos tipos de minoria manifestando asco e considerando-os inferiores e contaminantes;
- Ensinar coisas reais e verdadeiras a respeito de outros grupos (minorias raciais, religiosas e sexuais; pessoas com deficiência), de modo a conter os estereótipos e o nojo que muitas vezes os acompanha;
- Promover o sentimento de responsabilidade, tratando cada criança como um agente responsável;
- Promover ativamente o raciocínio crítico, a competência e a coragem que exige para manifestar uma opinião discordante.

Não somos máquinas perfeitas que não erram, e nem nunca poderemos ser sujeitos empresariais controlados e gerenciados completamente. Esse tipo de sujeito neoliberal é irrealizável, cidadãos formados com esse fim, certamente colocarão em risco a democracia e a cidadania ao redor do Globo. As noções de interdependência mútua e de reconhecimento do outro, são fatores fundamentais para a democracia. Devemos nos livrar do controle da alma imposto pelo neoliberalismo, e voltar a cultivar essa alma, pois seu encolhimento, provocado pelo assujeitamento do modelo de formação neoliberal de capital humano é um processo gradual de suicídio do eu interior.

A formação neoliberal de capital humano descartou de forma imprudente as capacidades indispensáveis para uma democracia saudável. Os currículos escolares devem ocupar-se profundamente sobre essas questões e reverter essa situação, construindo, desenvolvendo e alimentando a alma interior de cada sujeito, e esse papel é de ouro em uma formação enquanto cultivo da humanidade.

6 OS ATORES RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO ENQUANTO CULTIVO DA HUMANIDADE

Esta tese representa a defesa de uma proposta formativa pautada pelos ideais nussbaunianos do cultivo da humanidade para combater a formação neoliberal de capital humano. Para isso se apresentaram argumentações para o desenvolvimento de capacidades humanas gerais. O nosso desejo de combater uma formação que diminui a potencialidade do ser humano não é utópico. “Encontra-se bem ao alcance de qualquer comunidade que respeite a inteligência de suas crianças e as necessidades de uma democracia em vias de desenvolvimento”. (NUSSBAUM, 2015, p. 76).

Uma formação pautada pelas capacidades gerais do ser humano, tais como a de se colocar no lugar dos outros, de criar e imaginar outro mundo é um inimigo da estupidez. A estupidez moral dos sujeitos contemporâneos, dos sujeitos neoliberais, é marcada pela repetição do que o grupo diz, eles se comportam como seres impensantes, dóceis. O ensino das humanidades é uma inimiga da estupidez, o desenvolvimento da consciência crítica e da capacidade de imaginação sempre ultrapassa os limites habituais e forma pessoas para enxergar o mundo de novas maneiras.

Voltamos a afirmar, não é que sejamos contra uma educação que prepare as crianças para a vida, e conseqüentemente para o mundo do trabalho, mas não se podem deixar áreas importantes no desenvolvimento humano de lado. Quando as artes e humanidades são retiradas dos currículos, é mais fácil tratar as outras pessoas como objetos, pois não se aprende a se colocar no lugar dos outros.

A capacidade de cidadania, de desenvolver cidadãos críticos, envolvidos na defesa da democracia, requer um currículo que valorize as humanidades. Do contrário, teremos somente um ensino técnico, que acomoda as pessoas e as faz pensar que o mundo está dado e não pode mudar, e que as coisas sempre foram assim e continuarão sendo assim. Esse modelo de pensamento certamente levará à catástrofe dos arranjos sociais, da pluralidade e da diversidade.

Os modelos curriculares de ensinar para um teste sem dúvida não atendem à expectativa de uma formação para o cultivo da humanidade, que prepara as pessoas para serem humanas. Alunos e professores se encontram em salas monótonas, decorando assuntos que vão cair na prova, ou nos testes de larga escala, e perdem um momento ímpar de construção de experiências humanas.

A formação para o cultivo da humanidade não deve priorizar o enriquecimento econômico pessoal ou nacional, mas deve incluir, sobretudo, a dignidade humana, uma cidadania participativa e uma democracia saudável. “Entretidos com a busca da riqueza, pedimos cada vez mais que nossas escolas produzam geradores de lucro competentes em vez de cidadãos. Pressionados a cortar os custos, eliminamos justamente os elementos da atividade educacional que são cruciais para preservar uma sociedade saudável” (NUSSBAUM, 2015, p. 142).

Se não começarmos a defender urgentemente a importância das humanidades, das artes, da literatura, da filosofia e do pensamento crítico, tudo isso vai desaparecer dos currículos porque aparentemente não dão lucro, mas é importante ressaltar que ao invés disso, elas criam algo muito mais precioso, que é um mundo no qual vale a pena viver. Se as pessoas não são ensinadas a enxergar os outros como pessoas completas, com sentimentos e opiniões próprias, que merecem respeito e aceitação, as nações não serão capazes de superar o medo e a desconfiança dos outros em prol de uma cidadania participativa e de uma democracia saudável.

No decorrer desta pesquisa nos deparamos com esses atores que possuem a capacidade de colocar em prática uma formação enquanto cultivo da humanidade, para que seja possível libertar as subjetividades pautadas exclusivamente pela racionalidade neoliberal. É interessante ressaltar, que pelo menos dois desses personagens já vinham se delineando na imaginação do pesquisador, como possibilidades de enfrentamento, porém, o que surgiu com maior intensidade foi o papel do Estado. Vamos procurar destacar as funções desses atores para uma formação enquanto cultivo da humanidade.

6.1 A resignificação do papel do Estado

Todo esse esforço por uma formação enquanto cultivo da humanidade depende muito de investimentos, que estejam garantidos. Os cortes de investimento na área educacional, especialmente os financiamentos ligados a áreas humanas, vêm demonstrando que a única preocupação está no modelo de pesquisa que causa impacto econômico.

Porém, como demonstrado neste trabalho, o que os governantes estão esquecendo, é que os estudos das humanidades contribuem para a vida humana de modo em geral, não porque produzem uma ou outra descoberta que favoreça o mercado econômico, mas porque

elas descobrem, muito além disso, coisas que seriam imprescindíveis para a vida humana em sociedade.

Se não insistirmos na importância crucial das humanidades e das artes, elas vão desaparecer gradativamente por que não dão lucro. Ela só fazem o que é muito mais precioso do que isso: cria um mundo no qual vale a pena viver, pessoas que são capazes de enxergar os outros seres humanos como pessoas completas, com opiniões e sentimentos próprios que merecem respeito e compreensão, e nações que são capazes de superar o medo e a desconfiança em prol de um debate gratificante e sensato. (NUSSBAUM, 2015, p. 144).

A ideia de um estado paternalista, muitas vezes criticado por conta de investimentos em saúde e educação, deve ser desconstruída. Como afirma Mazzucato (2014), o Estado nunca esteve somente como um corretor de falhas do sistema econômico, como a maioria dos economistas clássicos o considera, deixando que o livre mercado possa funcionar, mas sim o Estado sempre esteve à frente de projetos inovadores de alto risco, nos quais os setores privados têm medo de investir.

Se quisermos uma educação para o cultivo da humanidade, o investimento por parte do Estado é essencial. O Estado precisa rever recursos que ele mesmo criou e investiu em setores de alto risco para que os setores privados se beneficiassem. Nada mais justo do que esses setores devolverem parte desse dinheiro para investimentos em educação e saúde, ou para as políticas de bem-estar social, por exemplo.

O Brasil acompanha uma entrada massiva de setores privados no sistema educacional, com a argumentação de que o Estado não consegue mais assumir o controle de uma educação pública de qualidade, porém esses mercados, esses setores privados, se beneficiam de verbas públicas para investir nessas “inovações”.

O estado não pode e não deve se curvar facilmente a grupos de interesse que se aproximam dele em busca de doações, rendas e privilégios desnecessários, como cortes de impostos. Em vez disso, deve procurar aqueles grupos de interesse com os quais possa trabalhar dinamicamente em sua busca por crescimento e evolução tecnológica. (MAZZUCATO, 2014, p. 29).

A autora desfaz o mito de que o Estado deve apenas gerenciar as falhas do sistema, para que o mercado se autoajuste por si mesmo, pelo contrário, ela demonstra que se não fossem os investimentos altos em pesquisas na Indústria Farmacêutica e Tecnológica, por exemplo, não teríamos as grandes evoluções que ocorreram nesses dois setores.

O problema é que enquanto os riscos são assegurados pelo Estado, o lucro fica somente nas mãos dos setores privados, essa é a crise econômica fundamental do século XXI. Para a autora, essa lógica é que origina a falsa ideia de que o Estado é um ente pesado e burocrático, de que não seria mais necessário, e que o livre mercado e a iniciativa privada darão conta de todos os setores sociais.

Enquanto o papel do setor privado tem sido superdimensionado, o setor público tem sido subestimado. O Estado costuma ser visto como o problema, seja investindo em novas tecnologias ou melhorando o funcionamento do mercado. Por isso, um aspecto central do desafio é reequilibrar nossa compreensão de como as economias realmente funcionam. Só depois de fazermos isso poderemos começar a formular políticas que funcionem, em vez de reproduzir estereótipos e imagens que servem apenas para fins ideológicos.(MAZZUCATO, 2014, p.39).

No mundo inteiro se ouve que é preciso limitar as ações do Estado para promover uma recuperação diante da crise econômica, colocando o Estado em uma posição secundária, se libertará a força do empreendedorismo e da inovação da iniciativa privada. Tanto a mídia, quanto os empresários e políticos liberais, aproveitam esse contraste e dão munição para essa dicotomia entre o setor privado, entendido como dinâmico, inovador, competitivo e revolucionário, e o setor público, tido como preguiçoso, burocrático, inerte e intrometido. Essa mensagem é repetida exaustivamente de forma que acaba sendo aceita pela maioria como verdade, baseada no senso comum. (MAZZUCATO, 2014).

Para a autora, isso afeta diretamente o funcionamento dos serviços públicos, das escolas públicas, por exemplo, que são entendidas como pesadas e que não contam com inovações, levando ao entendimento de que os setores privados, ao controlar o setor educacional, teriam mais qualidade. Por isso, torna-se comum escutarmos frequentemente que a iniciativa privada deveria tomar conta da educação, adotando um sistema de escolas públicas independentes. Assiste-se a um número crescente de serviços públicos, em todo mundo, que estão sendo terceirizados pelo setor privado.

O argumento utilizado seria o da eficiência, porém, Mazzucato (2014), traz um bom exemplo dessa terceirização dos serviços públicos. Nas Olimpíadas de Londres de 2012, uma empresa terceirizada foi contratada para a segurança do evento e não cumpriu o prometido. Isso levou à convocação do exército britânico para cuidar da segurança durante as competições. Outro exemplo, demonstrado pela autora, é que o principal problema desencadeador da crise financeira de 2008, foi o fracasso dos empreendimentos privados e o Estado teve que cobri-lo, para garantir que o sistema se mantivesse.

O problema não é o gasto do setor público, mas o tipo de gasto. Em função de salvar os grandes conglomerados bancários, o governo investiu em abono de tarifas, como é o caso do Brasil onde ocorrem absurdos na isenção de impostos para empresas privadas, especialmente os bancos⁵⁸, e a população acredita que cortando gastos com saúde e educação se mantém o equilíbrio na economia.

Portanto, o primeiro passo seria rever essa relação entre o Estado e o tipo de governo que comanda o Estado. Se os governantes quisessem, seria possível desencadear uma mudança exponencial em todos os setores da sociedade. Mas para que isso ocorra pode ser que antes de mais nada se pense em formar políticos com essa consciência e eles viriam de uma escola, também ressignificada.

O Estado é uma instituição que é comandada por pessoas e o governo são as pessoas que comandam esse Estado. A forma como as pessoas comandam esse Estado, que interfere na mentalidade das pessoas, é a governamentalidade. As pessoas que estão no comando geralmente possuem suas subjetividades amarradas a um estilo de mundo e estilo de vida concebido pelo capitalismo. É preciso libertar as subjetividades para o pleno desenvolvimento de todas as capacidades humanas, só assim será possível que o governo seja constituído de pessoas amplamente capazes e livres em suas subjetividades, para pensar para além da ideia do capitalismo e principalmente do neoliberalismo, é preciso estimular um Estado e um governo constituído de pessoas livres.

6.2 Reviver o sentido da Escola

A escola perdeu seu sentido em razão da pressão das organizações internacionais e de políticas educacionais pautadas pela formação neoliberal de capital humano. Para Freitas (2018), isso pode ser observado por meio do controle da gestão da escola, seja via privatização, ou terceirização, ou no controle pedagógico por meio da BNCC, por exemplo. Soma-se a isso, o controle das agências fornecedoras do magistério, via base nacional de formação de professores (BNC-Formação), e o controle da própria organização da instituição, por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagem interativas. Ao redor da

⁵⁸ As cinco maiores injustiças do sistema tributário brasileiro: A população brasileira está submetida a um sórdido conjunto de impostos, que cobra mais dos mais pobres e trabalhadores, enquanto sonegadores e grandes empresários são poupados. Matéria completa disponível em: <https://spbancarios.com.br/08/2015/cinco-maiores-injusticas-do-sistema-tributario-brasileiro>. Acesso em: 12/05/2022.

exploração da escola, floresce um mercado de consultorias e assessorias privadas, destinadas a lidar com todas essas exigências.

Retomar o sentido da escola, num sentido republicano e democrático, significaria abrir espaço para todos. Não é de estranhar que desde sua origem a escola fora concebida como um ataque às classes privilegiadas, pois ela coloca todos em uma situação equivalente. A escola foi criada, não para iniciar os jovens em uma cultura, ou estilo de vida de um grupo específico, pois “com a invenção da escola, a sociedade oferece a oportunidade de um novo começo, uma renovação. Devido a essas qualidades democrática, pública e de renovação, não é surpresa que a escola tenha provocado certo medo e perturbação desde as suas origens”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 105).

Essas perturbações e ansiedades são claramente percebidas quando a principal mira do neoliberalismo recai sobre os processos formativos. O grupo de ‘especialistas’ encarregados de tornar a escola mais ‘eficiente’, não encontra resistências, pois como levantado nos capítulos anteriores, quem, afinal, seria contra a renovação da escola? Os ‘experts’ montam o levante a partir de ideais alicerçados nas teorias do capital humano, e o circo está formado.

Então, não surpreende que tenha sido confrontada com tentativas de domá-la desde o seu início. Domar a escola implica governar seu caráter democrático, público e renovador. Isso envolve a reapropriação ou a reprivatização do tempo público, do espaço público e do “bem comum” possibilitados por ela. Talvez não devêssemos ler a história da escola como uma história de reformas e inovações, de progresso e modernização, mas como uma história de repressão; uma série de estratégias e táticas para dispersá-la, reprimi-la, coagi-la, neutralizá-la ou controlá-la. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 105-106).

A escola perde seu sentido original, que era o do tempo livre, destinado não somente a reproduzir a sociedade, mas centrado na possibilidade de colocar as diferenças em oportunidades iguais. Ou, como trazem Masschelein e Simons (2017, p. 110) o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que era próprio, separado do tempo e espaço tanto da sociedade quanto da família. Era um tempo igualitário e, portanto, a “invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do tempo livre”.

Ou seja, a escola não é somente o local para reprodução e aquisição de habilidades e competências que serão utilizadas fora dela. Ela possui uma responsabilidade educacional e uma responsabilidade política. É o lugar de confronto de ideias, de diálogo e de construção de novos saberes, diferente do que acontece hoje, onde o mercado profissional dita os conteúdos, e a família os modos de ser.

Torna-se necessário retomar o sentido político, e especialmente do tempo livre da escola, entendido como liberdade de diálogo e construção de ideias, que não sejam somente a reprodução social e familiar. É importante retomar o espírito democrático da escola, e livrá-la da doma “naturalizada” em que ela se encontra.

A democracia tem algo radical e está em desacordo com a aristocracia (com a nobreza, a Igreja, etc.) e é, portanto, sujeita à pressão de um grande número de formas de doma e neutralização. O mesmo se aplica à escola e à radicalidade nela contida. A escola consiste em expropriação, desprivatização e dessacralização, e, portanto, na radical – ousamos até dizer na potencialmente revolucionária – oportunidade de renovar o mundo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 120).

Esse estado temporário de suspensão, oportunizado pela escola, pode impulsionar nos estudantes a experiência de perceber que o mundo é aberto, que outras formas de relações sociais são possíveis, recuperando, dessa forma, o sentido político da escola, e sua liberação para uso público. Esse uso público da escola oferece a oportunidade revolucionária das mudanças formativas necessárias ao cultivo da humanidade.

Não é à toa que na contemporaneidade existe um grande desprestígio da escola e dos professores. Isso se dá pelo caráter revolucionário que ela oferece, tanto as famílias tradicionais de uma elite conservadora, quanto o neoliberalismo sentem-se ameaçados com a possibilidade de que a escola possa ser um espaço revolucionário.

Para Masschelein e Simons (2017), a história da escola é a história de esforço contra o roubo da escola, de seu caráter escolar, contra as tentativas de desescolarizar a escola. Os ataques contra a escola são derivados do impulso para tornar o tempo livre, fornecido por ela, em tempo produtivo, ou na extensão da educação familiar. Isso impede a função da democratização e equalização da escola.

As versões domadas da escola, tanto pelo neoliberalismo, quanto pela família, não devem ser confundidas com o sentido do escolar, ou seja, do tempo livre, não produtivo, que as pessoas não têm em outro local, a não ser a escola. O tempo no mercado de trabalho, ou em casa, é sempre um tempo ocupado de diversas maneiras.

A escola neoliberal não abre espaço para o tempo livre, para a suspensão do mundo externo, e para a possibilidade de pensar outras formas de relações. Uma escola que retomasse suas funções políticas e escolares precisaria, tanto de políticas públicas que incentivassem esse aspecto, bem como profissionais capacitados desde sua formação inicial para atuarem nesse espaço político de rupturas. Esses profissionais devem pensar em abrir espaços nos

currículos para conteúdos que não sejam exigidos por acordos de grandes organizações internacionais, ou por demandas familiares como demonstrado neste trabalho.

Esse currículo também exige que todos assumam uma atitude no momento de planejar a própria vida. É esse tipo de currículo e de escola que deveria permear nossas ações. Essas são características fundamentais de uma escola que possa enfrentar a formação neoliberal de capital humano, por isso a escola é tão importante, devemos e podemos cultivar uma educação livre, com critérios socráticos. Essa educação somente é livre se for capaz de formar cidadãos livres e autônomos. A escola que não se posicionar neste sentido está levando sua educação ao fracasso, ou simplesmente reproduzindo uma formação neoliberal de capital humano, produzindo sujeitos competitivos e assujeitados, ocultando, dessa forma, cada vez mais, o lado humano de cada um.

Outra questão fundamental das escolas hoje é aproximar os pais da educação dos filhos, não no sentido de somente acompanhar as atividades dos filhos, mas de compreensão do sentido pedagógico. A escola poderia oferecer uma formação pedagógica para os pais, para que esse tipo de conceituação sobre a importância das humanidades seja trabalhada, pois, muitas vezes, os próprios pais ou responsáveis acreditam que as artes, a música, o teatro e a poesia são coisas muito supérfluas.

Esse é o senso comum que toma conta dos discursos das famílias que se alia ao discurso dos governantes e inclui alguns professores. Portanto, se quisermos combater essa visão reduzida da formação neoliberal de capital humano precisamos do apoio de professores comprometidos, com um conhecimento aprofundado do que significa essa invasão gerencialista da escola. Esse suporte teórico deve se aproximar das famílias, a escola sozinha não consegue mais defender uma formação enquanto cultivo da humanidade, sem o apoio da comunidade escolar. Sem esse apoio, o esforço coletivo de professores empenhados numa formação renovada torna-se muito frágil.

6.3 O Professor bem preparado

É nas mãos de um professor responsável que se encontram as alternativas de ruptura com esse processo de alienação

Elli Benincá

De que maneira se poderia reviver o sentido da escola, formando subjetividades livres, sujeitos aptos para ingressarem em cargos políticos que possam ressignificar o papel do Estado?

Para Nussbaum (2012, p. 65-66), sem dúvida, o componente mais importante para proposta como essa seria o professor. Nenhum currículo poderá “substituir o ensino estimulante incitador, rico em novas percepções, capaz de despertar a mente”. Já, um professor dedicado pode incitar o pensamento dos estudantes em quase todos os tipos de currículo. Uma educação socrática pode acontecer em qualquer curso, desde que o professor tenha conhecimento sobre as características dos estudantes e procure desenvolver a capacidade de raciocinar de cada um.

Todos os alunos deveriam ter a possibilidade de disciplinas como a filosofia, apresentada não como uma disciplina elitizada, somente com assuntos distantes do interesse cotidiano. De acordo com Nussbaum (2012), tanto John Dewey quanto William James, conseguiram trazer a filosofia para os interesses humanos básicos com temas como a justiça e os direitos, o amor, o medo e a dor, bem como temas como a ética, trazendo a filosofia para o centro das discussões das aulas.

As instituições sérias deveriam estar comprometidas com esse tipo de discussão e organizar junto com seus professores cursos e oficinas relacionados às humanidades, independente da sua área de formação. Todo e qualquer jovem, como demonstrado nesta pesquisa, deveria ser instruído ao pensamento crítico, a pensar por conta própria, a se colocar no lugar dos outros, refletindo sobre as questões que impactam os contextos sociais, mesmo que sejam distantes dos seus.

Trazer para o debate, textos e situações que ocorrem em outras culturas, explorar o debate e o diálogo argumentativo como metodologias constantes em sala de aula. Provocar os alunos, e dar tempo para que eles pensem, questionem e proponham soluções para os problemas cotidianos. Somente com o exercício contínuo desses aspectos é que se torna possível uma formação resistente à lógica neoliberal.

Os professores, afundados em suas planilhas gerencialistas, não têm tempo suficiente para pensar esse tipo de currículo. A formação neoliberal de capital humano impulsiona um currículo cada vez mais instrumentalizado e direcionado por avaliações externas, foca-se exclusivamente nas ciências, na língua portuguesa e na matemática. O problema é que, ao esvaziar o sentido do conhecimento, mesmo nessas áreas prioritárias, o aluno perde o interesse.

Sabe-se que o interesse pelo conhecimento não pode ser estimulado de fora para dentro, mas como aponta Charlot (2016), ele deve ser mobilizado, ou seja, de dentro para fora. Como então mobilizar os alunos para a vontade de aprender? Primeiro é preciso conhecer o aluno, sua realidade, seus interesses e seus conhecimentos anteriores, para depois planejar uma aula que possa provocá-lo para algo.

Essa atitude passiva do aluno é muito ruim para a democracia, que não sobrevive sem cidadãos atuantes. É um tipo de formação que defendo veementemente, trazer para o debate questões do cotidiano, a partir de vivências simples do dia a dia, desde organizar um almoço da turma e começar a questionar de onde vêm os produtos que estamos utilizando, como foram fabricados, qual o valor que aquele produto tem e como o trabalho de alguém resultou naquele produto final. O conteúdo deve surgir a partir das perguntas, e não o contrário, assim qualquer conhecimento pode se tornar interessante, desde que influenciado por um professor bem preparado.

Sem dúvidas, um dos maiores pilares no enfrentamento da formação neoliberal de capital humano é o professor. Para isso, é preciso investir na formação inicial e contínua de qualidade. Inclusive ampliando seus conhecimentos, especialmente nas áreas da economia, do direito, da filosofia, da psicologia e da sociologia. E isso depende basicamente de um Estado decente. Mas por que insistimos nesse aspecto? Por que o professor precisa estudar outras áreas? Por que compreender as teorias econômicas pode ter tanta influência no trabalho do professor?

Como demonstrado no decorrer deste trabalho, o mundo econômico tem profundas interferências na subjetividade dos sujeitos, principalmente nas políticas educacionais, nos currículos escolares, e na formação inicial desses professores. Portanto, compreender os aspectos econômicos, e as possibilidades de intervenção do Estado, faz com que o professor tenha um papel fundamental.

Acredita-se que é muito difícil que o setor privado se preocupe com a formação humana, com o meio ambiente ou com justiça social. O Estado, através dos representantes escolhidos pelo voto, aos quais delegamos as funções de decisão sobre políticas públicas e investimentos públicos, é que estarão ou não comprometidos com uma humanidade decente, imagine-se a capacidade de mudança que está nas mãos das escolas e dos professores.

Antes de esperar processos formativos que tornem os sujeitos críticos e pensantes é necessário investir num professor politizado, que tenha consciência do caráter social de sua profissão e de toda a capacidade transformadora que surge a cada momento em suas aulas.

Giroux (1997, 163) considera importante “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. Isso significa que um grupo pedagógico mais político, pode contribuir muito na formação de sujeitos inseridos nas esferas políticas. Nesse sentido, o professor politizado representa uma esperança tanto para reviver o sentido da escola, quanto a luta em torno das relações de poder impostas pelas exigências dos padrões gerencialistas educacionais.

Dentro desta perspectiva, os estudantes podem desenvolver tanto a reflexão quanto a ação, necessárias para contribuir na possibilidade de superação da cooptação das suas próprias subjetividades pela formação neoliberal de capital humano. Podem ser capazes de imaginar outras formas e arranjos sociais para além dos existentes, tendo em mente a luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais e se humanizarem ainda mais como parte desta luta. “Neste caso, o conhecimento e o poder estão inextricavelmente ligados à pressuposição de que optar pela vida, reconhecer a necessidade de aperfeiçoar seu caráter democrático e qualitativo para todas as pessoas, significa compreender as condições necessárias para lutar-se por ela”. (GIROUX, 1997, 163).

Já no sentido de tornar o político mais pedagógico, Giroux (1997), argumenta que deve-se incorporar interesses políticos de natureza emancipadora nas práticas pedagógicas. Ou seja, utilizar formas de pedagogia que tratem os alunos como agentes críticos, fazendo a problematização do diálogo utilizando-o de forma crítica, além de argumentar em favor de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. O ponto de partida para essas ações encontra-se na oportunidade de discutir em grupos, e especialmente com grupos diversos, em seus ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos.

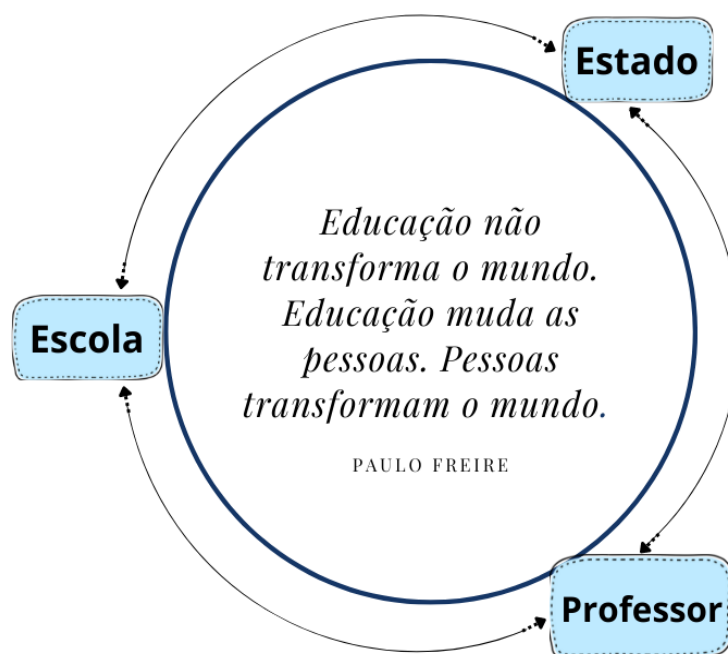
Portanto, os professores precisam ser preparados para assumir seriamente a necessidade de dar aos alunos essa voz ativa em suas experiências escolares. Desenvolver estratégias como debates e diálogos baseando-se nos princípios propostos por Nussbaum sobre temas que, muitas vezes, são evitados pelo professor. Desenvolver uma linguagem crítica, atenta aos problemas experimentados na experiência cotidiana, devem estar presentes nas práticas da sala de aula.

Esses três atores sociais, ao assumirem suas ressignificações e seus sentidos, podem ser uma importante resistência contra a formação neoliberal de capital humano, presente na sociedade contemporânea. Em função disso, propomos, para finalizar esta pesquisa, a ideia de um círculo educativo, que contempla a interligação entre Estado, Escola e Professor de

forma recíproca, e que sirvam como espelhos para as subjetividades resultantes desse processo.

6.4 O Círculo Educativo

Figura 4 - O círculo educativo



Fonte: O autor, 2022

Desenvolver capacidades gerais implica um efeito modificador de toda uma cultura, de toda uma coletividade. No decorrer desta pesquisa expomos como a cultura educacional passou a ser modificada nas últimas décadas. Os resultados apontam para que se pense uma formação enquanto cultivo da humanidade, do contrário estaremos reféns da formação neoliberal de capital humano.

Também observamos que para que isso seja possível, três atores sociais precisam estar articulados, Estado, escola e professor. Para finalizar essa pesquisa chega-se à proposição de um círculo educativo, baseado no cultivo da humanidade, na deliberação e no aprofundamento das relações pessoais, na compaixão e na compreensão do que é, de fato, justiça social.

É preciso de um Estado que invista na formação inicial e continuada dos professores. Uma escola que trabalhe a formação dos professores, e que os professores pensem na formação dos alunos. A escola é o núcleo da formação de subjetividades que podem dar o

movimento e a continuidade necessária desse círculo educativo. As planilhas gerencialistas das escolas não permitem essa formação e nem tempo aos professores para pensar além de estatísticas e prazos.

O círculo educativo tem o intuito de representar a resistência necessária, para que uma formação enquanto cultivo da humanidade, exposta nos capítulos 4 e 5 tenha força e movimento para fazer oposição ao modelo de formação neoliberal de capital humano. Afinal, sem a intervenção desses três atores, trabalhando em ações conjuntas, a ideia de pensar outras possibilidades formativas torna-se um desafio quase impossível.

O círculo educativo apresenta-se como uma possibilidade de resistência, pois a partir dos estudos realizados neste trabalho, sobre as subjetividades humanas, percebe-se que nada pode nos apreender de forma total, sempre haverá espaços para a indignação. Isso se constitui como uma pedagogia da resignação⁵⁹, encontrada nas leituras de Elli Benicá⁶⁰. A formação resultante desse círculo educativo é uma forma de enfrentamento da apreensão das subjetividades na contemporaneidade. Se o neoliberalismo possui uma tendência a introduzir uma pedagogia do silenciamento, encontrar espaços na escola para uma pedagogia da resignação seria sua contraposição.

Para que isso ocorra, seria importante iniciar esse trabalho na formação inicial de professores, pois os alunos expostos a experiências reflexivas pautadas pelos ideais de uma formação enquanto cultivo da humanidade, tenderão a desconfiar de sua própria sabedoria, aprendendo a observar e registrar com calma o cotidiano e enxergar o dia a dia como campo de reflexão da vida, entendendo as ações impensadas. Portanto, seria necessário ressignificar o senso comum da formação neoliberal contemporânea, a partir da formação inicial dos professores, para que esses entrem nas escolas e reflitam com seus alunos.

Se conseguirmos iniciar esse trabalho de formação enquanto cultivo da humanidade com os professores, pode-se ressignificar o senso comum desses profissionais da educação que vão para as escolas. De acordo com Benicá (2002), o senso comum se revela resistente às mudanças pedagógicas e sociais pela via do discurso, como é o caso da influência

⁵⁹ Processo político-pedagógico observado pelo Pe. Elli nos anos 80 em um acampamento de sem-terra conhecido como Acampamento Natalino. A reflexão levou o Pe. Elli a pensar a ressignificação do senso comum e uma pedagogia da resignação, ou seja, que para além do processo educativo formal, existem espaços em que a lucidez sobre o mundo acontece. Ao observar o acampamento Benicá (2002, p. 142) explicita a compreensão “do senso comum do qual eram portadores do sem terra antes de ingressar no acampamento e a transformação dessa concepção do mundo através de outra prática social e pedagógica”.

⁶⁰ Especialmente nas leituras do curso de extensão realizado pelo PPGEdU-UPF sobre a Práxis Benincianiana. O Padre e professor-pesquisador Elli Benicá marca a trajetória de diversos colegas e professores com os quais aprendo a me tornar professor a cada encontro.

neoliberalismo, mas se torna ativo na transformação, caso passe por um processo de ressignificação pela via da prática.

O autor caracteriza esse movimento como pedagogia da práxis⁶¹, nela não há ruptura relacional, mas outra forma de agir do professor, dele se transformar e, nesse processo relacional, surgir a condição de ser investigador de sua própria prática. “Como pesquisador de sua prática, tanto o educador quanto o educando, ao flexionarem sua consciência, têm condições de observar e perceber os sentidos e as intenções presentes no senso comum e, em decorrência, há a possibilidade de transformá-los”. (BENINCÁ, 2002, p.167).

Desta forma o senso comum do neoliberalismo, pode constituir-se em um processo reflexivo, e essa reflexividade é a condição de transformação da consciência ingênua. A transformação da consciência ingênua, iniciada pelo professor, reflete na subjetividade de seus alunos, e dentro do Círculo Educativo, temos o início dessa possível transformação social.

Os futuros cidadãos formados a partir da proposta de formação enquanto cultivo da humanidade, podem vir a ser os futuros administradores políticos do governo. A partir daí, encontra-se a possibilidade desses sujeitos repensarem os seus modos de agir, especialmente a partir de dentro da esfera política do Estado. Pressupõe-se que nesse tipo de governo, as decisões serão pautadas pelo interesse público, pelas vias democráticas e visando a justiça social.

Quando o Estado atinge esse nível, como demonstrado na leitura de Mazucatto (2014), torna-se um agente ativo nas demandas por justiça social e bem estar da população, incluindo-se especialmente a questão da Educação, então o círculo está completo. Com o estado garantindo acesso e qualidade nos processos educativos, financiando as pesquisas em educação e a formação inicial de professores.

O professor e a escola resultados desse processo, compreenderão que a aula é troca, é criar condições para envolver alunos e professores nos debates, a sala de aula é um laboratório de experimentação pedagógica. O diálogo é o ponto de partida para as mudanças e esperanças, libertar a palavra é fazer a verdadeira revolução na contemporaneidade. A palavra precisa sempre ser liberta, mas a palavra examinada, ressignificada do senso comum. É sobre essa

⁶¹ A pedagogia da práxis tem como sujeito a pedagogia. Como são muitas as teorias pedagógicas, quando tal expressão é utilizada, pedagogia da práxis, refiro-me àquela pedagogia que se define teoricamente pelo método da práxis. Quando, porém, aparece a expressão práxis pedagógica, o sujeito é a práxis. Como existem várias maneiras de agir pela práxis, como a práxis política e a práxis social, fica identificada a práxis pedagógica como elemento de análise. (BENINCÁ, 2002, p.162).

revolução que nós, professores, devemos estar em constante reflexão, se quisermos a verdadeira cidadania e o cultivo da humanidade.

Somente o processo reflexivo conduzido pela práxis pedagógica consegue operar a transformação das consciências, politicamente ingênuas e pedagogicamente submissas em consciências críticas e autônomas. O objeto fundamental da práxis é a transformação social das pessoas e das estruturas. (BENINCÁ, 2002, p.13)

O círculo educativo, conforme demonstrado na imagem acima, depende da interação entre Estado, escola e professor. Essa interação, quando organiza a formação para cultivo da humanidade dos sujeitos inseridos nessas três esferas, pode vir a ser a resistência ao projeto da formação neoliberal de capital humano na contemporaneidade. Escola, Estado e Professores empenhados por uma formação de capacidades gerais, O Estado com políticas públicas, a escola com autonomia e o professor com tempo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há a necessidade de se separar drasticamente uma formação voltada para uma cidadania democrática saudável de uma formação voltada para o lucro. O que se pretendeu aqui foi ressaltar a importância de desenvolver ambas as capacidades de maneira saudável e orgânica, o que não vem acontecendo na sociedade contemporânea. A formação tomou o rumo da lucratividade e todas as esferas da vida estão assujeitadas pela formação neoliberal de capital humano.

Os resultados desse estudo nos levam a acreditar que não há formação que possa se desvincular dos estudos das áreas das humanidades. Por mais competentes que sejam os profissionais técnicos e especialistas formados em todas as áreas do conhecimento, nenhuma formação voltada exclusivamente para o mercado, ou para desenvolvimento econômico, será capaz de isolar o lado humano. Por isso a preocupação em cuidar desse humano inseparável de seus aspectos profissionais.

Este estudo procurou demonstrar que ao investir mais na formação para o mercado, que prioriza a ciência, a tecnologia e a inovação, queremos dizer que nada disso é possível sem que se invista igualmente na área das humanidades, das artes, da capacidade de imaginação, da representatividade e de se colocar no lugar dos outros. A capacidade de imaginação está ligada diretamente com a inovação e a criatividade.

Nenhuma sociedade economicamente saudável e inovadora em suas tecnologias é capaz de sê-la sem as capacidades de imaginação, representação e autocrítica, construídas de maneira adequada pelas áreas das humanidades. As empresas precisam de pessoas inovadoras, criativas e críticas e isso se desenvolve com uma educação em todas as áreas do conhecimento, especialmente aquelas que estão sendo destituídas dos currículos.

A formação enquanto cultivo da humanidade de Nussbaum se constitui como possibilidade de enfrentamento à formação neoliberal de capital humano, pois ela exige que a escola, para além do desenvolvimento de habilidades e competências voltadas à formação neoliberal de capital humano, também oportunize a formação de capacidades humanas gerais, baseadas nos aspectos de uma Pedagogia Socrática, de cidadania universal e da imaginação narrativa.

Para que essa formação se torne um modelo renovado de ensino, necessita-se do alinhamento entre os três agentes sociais destacados no círculo educativo. Primeiro o Estado, que deve ser um agente ativo na promoção e investimento de recursos para políticas públicas

voltadas para formação inicial e continuada de professores, garantindo bolsas de pesquisa, além de valorização dos profissionais da educação. O professor precisa ser pesquisador para dar conta de sua ação pedagógica, fazendo valer o conceito de práxis pedagógica.

Segundo, a escola deve reviver a sua posição de ente público, no sentido de trabalhar em seus currículos os aspectos nussbaunianos apontados por esta pesquisa. Além de despertar o sentido pelo qual ela nasce, do espaço democrático e da suspensão do tempo produtivo, da reprodução dos valores de uma sociedade que se encontra desumanizada. Estabelecendo seus próprios tempos e espaços.

E o terceiro agente transformador, que tem uma função primordial no cultivo da humanidade, é o professor. Este, por sua vez, é reflexo da sua formação inicial e continuada, que tem a origem nas políticas públicas de um Estado Ativo e também do papel da escola na elaboração de suas propostas pedagógicas. O professor precisa ampliar sua formação cultural, suas experiências pessoais, seu repertório intelectual. Mas isso depende de uma política de valorização pessoal e salarial, pois o professor não pode dar aquilo que não tem.

Professores voltados à formação enquanto cultivo da humanidade, encontrando uma escola que desempenha seu sentido, alicerçados em um Estado Ativo, é possível encontrar, nesse círculo educativo, a força necessária para resistir à formação neoliberal de capital humano. Espera-se a partir disso que as subjetividades estejam livres, melhores cidadãos para que defendam as políticas públicas, sendo atores políticos decentes e profissionais responsáveis, que inseridos num Estado Ativo, possam garantir a continuidade desse círculo. Com isso, podemos ter cidadãos preocupados com as questões comuns da humanidade, tais como a democracia e a justiça social e que de certa forma, continuem a repetir o círculo educativo.

Importante destacar ainda que não basta somente investimento financeiro por parte do Estado. Ao se criar uma cultura de valorização docente é necessário ter em mente que dinheiro e garantia de acesso e formação de profissionais da educação recebam uma formação humanizada. A constituição da subjetividade docente e das práticas escolares envolve inúmeros outros aspectos que não acontecem somente com investimento financeiro.

Na coletividade encontramos mais forças para encarar as forças internas e externas da formação neoliberal de capital humano. Espera-se, com este trabalho, dar uma esperança para todos aqueles que, assim como este pesquisador, se preocupam com a ansiedade generalizada e com a desumanidade do nosso tempo. No meio do caos político e social contemporâneo é preciso pensar na vida, no meio ambiente e na justiça social. É preciso colocar em prática

ações e orientações para o bem, escutar e observar mais, compreender a vida e compreender a nós mesmos.

A educação é um processo de reparação da humanidade, de restabelecer a dignidade humana, de tomar consciência desse ocultamento, dessa violência que se tornou a sociedade neoliberal, do esvaziamento que se tornou a formação de professores, inicial e continuada. A violação do direito das crianças, dos jovens e pensar sobre uma vida minimamente digna. A formação enquanto cultivo da humanidade, como uma força de resistência, pode trazer uma ressignificação das relações humanas.

A precarização do professor, que o leva à exaustão, é outra estratégia do neoliberalismo, pois quanto mais precarizado for o professor, mais facilmente a lógica neoliberal se instalará na escola. Se tivermos um professor com condições dignas de trabalho, e com uma formação minimamente crítica dos sistemas sociais, a escola terá mais resistência às intervenções neoliberais.

Enquanto resistência, devemos estar atentos especialmente em 3 fatores. Primeiro, ao papel do Estado, não há cultivo de coisa alguma, quanto menos valores civilizatórios, sem a intervenção de um Estado Ativo, governado por sujeitos formados de acordo com as perspectivas levantadas nesta pesquisa. Segundo, reviver o sentido da Escola, que foi usurpada de seus ideais, quais sejam, uma pedagogia iluminista que inspirou uma escola republicana e valores civilizatórios, de formar o homem, formar o cidadão e formar o trabalhador. E terceiro, buscar um ideal civilizatório, pois o imaginário emancipatório deixou de fazer sentido, então precisamos resgatar o vínculo entre pedagogia e política, e isso precisa de um imaginário social.

Muitos aspectos e conceitos poderiam ter sido mais aprofundados neste trabalho, mas isso pode continuar em ideias e problemáticas para novas pesquisas, pois parece ser este o sentido da pesquisa em educação, é impossível responder a todas as perguntas ou aprofundar todos os conceitos do campo educacional, e é isso que evoca o espírito da coletividade tão rica neste campo. Abre-se, assim, espaço para que outros pesquisadores possam dar a continuidade e o aprofundamento necessários para algumas das problematizações as quais não foram possíveis de responder.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli. *Etnografia da Prática Escolar*. 14 ed. Campinas: Papyrus, 2008.

APPLE, Michael W. *Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARANGO, Rodolfo. Direitos fundamentais sociais, justiça constitucional e democracia. In: MELLO, Cláudio Ari (Coord.). *Os desafios dos direitos sociais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

BANCO MUNDIAL. *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*. 2012. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/pt/993851468014439962/pdf/656590REPLACE%0A0achieving%0AWorld%0Aclass%0A.pdf>. Acesso em: 25 de jun. 2022.

BANCO MUNDIAL. *Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. Banco Mundial. 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 29 de jun. 2022.

BENINCÁ, Elli. *O senso comum pedagógico: práxis e resistência*. Tese (Doutorado) - UFRGS, Porto Alegre, 2002.

BENINCÁ, Elli. *Educação e Senso Comum*. In: SARAIVA & WESCHENFELDER. Sala de aula: que saberes ? que fazeres ? Passo Fundo: UPF Editora, 2006.

BENINCÁ, Elli. *Ética e diálogo na prática pedagógica universitária. Cadernos de Graduação da UPF*. Passo Fundo: Editora UPF, 2000.

BECKER, Gary S. *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago press, 2009.

BERNUSSI, M. M. *Instituições internacionais e educação: a agenda do Banco Mundial e do Education for All no caso brasileiro*. 89p. Dissertação (mestrado). Instituto de Relações Internacionais. Universidade de São Paulo, 2014.

BOLLIER, David. *Viral spiral: how the commoners built a digital republic of their own*. New York: New Press, 2008.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB*. 9394/1996

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília. MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 30 de jun. 2022.

BROWN, W. *Cidadania Sacrificial: Neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade*. Tradução Juliane Bianchi Leão. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente*; tradução Mario A. Marino, Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Tradução Fernanda Siqueira Miguens; revisão técnica Carla Rodrigues. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CASARA, Rubens. *Estado Pós-democrático: Neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2017.

CENCI, Angelo Vitório; PETRY, Cleriston. Para além da racionalidade neoliberal. *Revista Educação Em Questão*, v. 58, n. 56, 2020.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. Cortez Editora, 2016.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. En: *Crítica y emancipación Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*. Año 1, n. , jun. 2008. Buenos Aires: CLACSO, 2008. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a>> Acesso em: 25 abr. 2017.

CONSALTÉR, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. O gerencialismo empresarial na escola pública: eficácia ou proselitismo? *Revista Educativa-Revista de Educação*, v. 24, 2021.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009.

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

_____; *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017.

DI CARLO, Matthew. *Teachers Matter, But So Do Words*. Albert Shanker Institute. July 14, 2010. Disponível em: <https://www.shankerinstitute.org/blog/teachers-matter-so-do-words>. Acesso em: 17 de jan. de 2022.

DI LEO, Jeffrey R. *CATASTROPHE AND HIGHER EDUCATION: Neoliberalism, Theory, and the Future of the Humanities*. Springer Nature, 2020.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. *A cruel pedagogia do vírus*. Boitempo Editorial, 2020.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DUARTE, André. “E daí?” Governo da vida e produção da morte durante a pandemia no Brasil. *O que nos faz pensar*, v. 29, n. 46, p. 74-109, 2020.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões*. Campinas: autores associados, 2003.

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

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 41. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. Tradução de Eduardo Brandão. 2008b.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Trad: Maria Ermantina Galvão. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. *Ditos & Escritos – Estratégias poder-saber* (vol. IV). 3 ed. Tradução de Vera Lucia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: *Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, n. 20, p. 228-248, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

GATTI, Bernardete. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *RBPAAE* - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRELLIER, Yves. Modernisation! Professionnalisation? Identité.... Éléments de réflexion sur la professionnalité des chefs d'établissement. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n. 04, p. 105-116, 1994.

GUICHOT-REINA, Virginia. EL «ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES» DE MARTHA NUSSBAUM Y SUS CONSECUENCIAS EDUCATIVAS: HACIA UNA PEDAGOGÍA SOCRÁTICA Y PLURALISTA. Ediciones Universidad de Salamanca. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 27, 2-2015, pp. 45-70

HAYEK, Friedrich von. Os fundamentos da liberdade. Brasília: UnB, 1983.

HILÁRIO, Leomir Cardoso. Da biopolítica à necropolítica: variações foucaultianas na periferia do capitalismo. *Sapere aude*, v. 7, n. 13, p. 194-210, 2016.

LAUGLO, J. *Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação*. Cadernos de Pesquisa, n.100, p.11-36, mar. 1997.

LAVAL, C. *A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: EditoraPlanta, 2004.

LAVAL, Christian. *Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal*, São Paulo, Editora Elefante, 2020.

LEYS, Colin. *Market-driven politics: Neoliberal democracy and the public interest*. New York: Verso, 2001.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: Ed. Educ. 2002.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti; LARA, Ângela Mara de Barros. A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de estado. In: *IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE/III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA*. Paraná: PUC. 2009. p. 3279-3293.

MARSHALL. A. *Princípios de Economia*. Tradução Luiz João Baraúna, São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl. *O capital: resumo dos três volumes por Julian Borchardt*. Tradução de Ronaldo Alves Schmidt. - 8. ed. resumida - Rio de Janeiro: LTC, 2018.

MASON, Paul. Vencendo o medo da liberdade. In: GEISELBERGER, Heinrich (Ed.). *A grande regressão: um debate internacional sobre os novos populismos e como enfrentá-los*. São Paulo: Estação Liberdade, 2019.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Autêntica, 2017.

MAZZUCATO, Mariana. *O estado empreendedor: desmascarando o mito do setor público vs. setor privado*. Portfolio-Penguin, 2014.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. Tradução de Renata Santini. SP: N-1 editora, 2018.

MEDEIROS, Marcelo. *A trajetória do Welfare State no Brasil: papel redistributivo das políticas sociais dos anos 1930 aos anos 1990*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 2001.

MERLINO, TATIANA. Um Estado que mata pretos, pobres e periféricos. Ponto de Debate, Fundação Rosa Luxemburgo, 19, p. 1-16, 2018. Disponível em: https://rosalux.org.br/wp-content/uploads/2019/01/ponto_debate_ed19_completo.pdf. Acesso em: 02 de jul. de 2022.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MINCER, J.; *Investment in Human Capital and Personal Income Distribution*. Journal of Political Economy, 1958.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social Teoria, Método e Criatividade*. 29. Ed. Petrópolis, RJ_ Vozes, 2010.

MONTEIRO, Waleska de Fátima. A metodologia neoclássica da teoria do capital humano: Uma análise sobre Theodore Schultz e Gary Becker. *REOESTE Rev. Econ. do Centro-Oeste*, Goiânia, v.2, n.1, pp. 40-56, 2016.

NUSSBAUM, Martha. *El Cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. 2 ed. Tradução de Juana Pailaya. Barcelona: Paidós, 2012.

_____. *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona, Paidós, 2014.

_____. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

_____. *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Tradução de Gabriel Zadunaisky. Buenos Aires: Katz, 2006.

_____. *The Cosmopolitan Tradition: A Noble but Flawed Ideal*. Harvard University Press. 2019.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. *Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Programme for International Student Assessment (PISA) – *Results from PISA 2018 – Brazil*. 2019. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf Acesso em 04 jun. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2020.

OLSSSEN, Mark. In defence of the welfare state and publicly provided education: A New Zealand perspective. *Journal of education policy*, v. 11, n. 3, p. 337-362, 1996.

OXFAM Brasil. Uma economia para o 1%: como privilégios e poderes exercidos sobre a economia geram situações de desigualdade extrema e como esse quadro pode ser revertido. *Documento informativo da OXFAM*, 210. São Paulo; 2016. Disponível em: https://d1tn3vj7xz9fdh.cloudfront.net/s3fs-public/file_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-pt.pdf. Acesso em: 02 de jul. de 2022.

PAVIANI, Jayme. *Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico*. Caxias do Sul: Educ. 2 ed. 2013.

PICOLI, Bruno Antonio; RADAELLI, Samuel Mânica; TEDESCO, Anderson Luiz. Anti-intelectualismo, neoconservadorismo e reacionarismo no Brasil contemporâneo: o movimento escola sem partido e a perseguição aos professores. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, v. 29, n. 58, p. 48-66, 2020.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. *O conceito de sociedade civil*. (Tese de Doutorado) Disponível em: www2.dbd.-PUC-Rio/br/pegamum/teses/abertas, 1998. Acesso em: 24 de maio de 2022.

ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou da Educação*. Tradução de R. L. Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

RUFFATO, Luiz. *O analfabeto político*: Uma população frustrada busca inimigos para extravasar sua cólera e o inimigo é sempre o diferente de nós. Coluna de Opinião Jornal El País. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/12/opinion/1476230367_289900.html. Acesso em: 21 de jun. de 2022.

SAMPAIO, Pedro Ivan Moreira de, A questão neoliberal: quando a revolução mudou de lado. Resenha do livro Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal, de Christian Laval. Publicado no 2º número do volume 2 da Revista Rosa em 10/11/2020. *Revista Rosa*, S.Paulo/SP, Brasil, <https://revistarosa.com>

SANDEL, Michael J. *A Tirania do Mérito*: O que aconteceu com o bem comum? Editora José Olympio, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista brasileira de educação*, v. 12, p. 152-165, 2007.

SCHULTZ, T. W. *O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa*. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHULTZ, T. W. O valor econômico da educação. Trad. de P.S. Werneck. Rev. Técnica de C.A. Pajuaba. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução Marcos Santarrita. 19ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SLOBODIAN, Quinn. *Globalists: the end of empire and the birth of neoliberalism*. Cambridge: Harvard University Press, 2018.

SMITH, A. *A riqueza das nações: uma investigação sobre a natureza e causas da riqueza das nações*. 4ª ed. Trad. Norberto de Paula Lima. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

SOARES, Fabiana Pegoraro. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 24, p. 15, 2020.

TINTA LIMÓN. *Chile em chamas: a revolta antineoliberal*. Tradução: Igor Peres. São Paulo. Editora Elefante, 2021.

TSANG, Kwok Kuen; QIN, Qingyan. Ideological disempowerment as an effect of neoliberalism on teachers. *Power and Education*, v. 12, n. 2, p. 204-212, 2020.

UNESCO. *Educação para todos: o imperativo da qualidade: relatório conciso- 2005*. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137334POR.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2021.

VON MISES, Ludwig. *Ação Humana*. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

ZAKARIAS, Fareed. The rise of illiberal democracy. In *Foreign Affairs*; Nov/Dec 1997. Disponível em: https://libinst.cz/wp-content/uploads/2021/08/Panek_Zakaria.pdf. Acesso em: 24/05/2022.