

Lilian Cláudia Xavier Cordeiro

**A TEMPORALIDADE DA EXPERIÊNCIA
EDUCATIVA:**

Proposições para além do tempo do capital

Passo Fundo

2022

Lilian Cláudia Xavier Cordeiro

**A TEMPORALIDADE DA EXPERIÊNCIA
EDUCATIVA:**

Proposições para além do tempo do capital

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de doutora em educação. Sob a orientação do Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci

Passo Fundo

2022

CIP – Catalogação na Publicação

C794t Cordeiro, Lilian Cláudia Xavier

A temporalidade da experiência educativa [recurso eletrônico] : proposições para além do tempo do capital / Lilian Cláudia Xavier Cordeiro. – 2022.
284 Kb ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade dePasso Fundo, 2022.

1. Filosofia da educação. 2. Capitalismo neoliberal.
3. Experiência educativa. 4. Temporalidade. 5. Sujeito (Filosofia). I. Cenci, Angelo Vitório, orientador. II. Título.

CDU: 37.01

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

Lilian Cláudia Xavier Cordeiro

**A TEMPORALIDADE DA EXPERIÊNCIA
EDUCATIVA:**

Proposições para além do tempo do capital

A banca examinadora abaixo, APROVA em 25 de outubro 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 Doutora em Educação, na linha de pesquisa de Fundamentos da Educação.

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

Dr. Ivo Dickmann
Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ

Dr. Banca Sidinei Pithan
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI

Dr. Marcelo Doro
Universidade de Passo Fundo – UPF

Dr. Telmo Marcon
Universidade de Passo Fundo – UPF

Dra. Bruna Bortolini
Universidade de Passo Fundo – UPF

Dedicatória

Aos meus irmãos Letícia, Luiz e Lisiane (*in memoriam*), que embora não tenham seguido pelo mesmo caminho, estão comigo neste momento.

Agradecimentos

Aos meus familiares pela oportunidade de ter chegado até aqui.

À minha filha pela presença silenciosa durante a pesquisa.

Ao professor Angelo Cenci pela orientação precisa e pela paciência com meu tempo próprio.

Ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), pela possibilidade de afastamento e redução de carga horária para cursar o doutorado.

Ao PPGEduc-UPF por estar presente na minha formação e na minha trajetória desde o mestrado.

À Fundação Universidade de Passo Fundo (FUPF) pela Bolsa Egresso que me possibilitou cursar o doutorado.

Aos colegas e professores do PPGEduc, pelo apoio e aprendizado. Ao NUPEFE e GEEDE pela consciência da pesquisa e da troca.

Aos meus amigos pela paciência da escuta durante as ansiedades da escrita, Moisés Lovizon, Érico Rohe, Adriana Coelho, Raquel Corrêa, Sidneya Gaya e Adair Adams.

À Renata Rodrigues e ao Rubens Rangel da Silva pela revisão preciosa da tese e à Roberta Ciocari pela tradução do resumo.

RESUMO

A presente tese está vinculada à linha de Fundamentos da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo e objetivou investigar uma temporalidade que aproxime a educação da experiência, considerando-a a partir de Walter Benjamin e Jorge Larrosa. O fio condutor da pesquisa foi o tempo do trabalho instaurado com o capitalismo industrial, apresentando o modo como este restou significativamente alterado na medida em que o trabalho se aproximou da ideia de rendimento e produtividade. A tese teve como base a seguinte pergunta orientadora: Qual temporalidade pode aproximar a educação da experiência? Nela, propõe-se uma temporalidade que atenda essa questão, partindo do princípio de que é preciso rever o sentido do tempo educativo com vistas a ultrapassar o tempo construído e instaurado pelo e para o capitalismo, posteriormente intensificado também em sua versão neoliberal. Em termos metodológicos, a pesquisa seguiu um enfoque qualitativo de cunho teórico-bibliográfico quanto aos seus procedimentos e, para dar conta da análise, recorreu à perspectiva hermenêutica. Esta foi utilizada por permitir um ir e voltar aos textos dos autores estudados, de modo a apropriar-se de suas ideias e articulá-las com o entendimento da pesquisadora sobre a problemática de investigação. Para dar conta dos propósitos da pesquisa, a tese está dividida em três capítulos, cujo primeiro procura compreender o tempo a partir do trabalho no capitalismo industrial e o modo como instituiu-se uma temporalidade consoante a ele na educação. O segundo capítulo busca mostrar a modificação da estrutura do trabalho resultante da flexibilização advinda do modelo oriental de produção e analisa a temporalidade e a formação do sujeito no neoliberalismo. Ainda nesse capítulo, o tempo da escola neoliberal é descortinado, considerando a teoria do capital humano. O terceiro capítulo apresenta a proposição de uma temporalidade educativa como brecha no tempo cronológico, de modo a instaurar um tempo livre, ainda que efêmero, aproximado do sentido da temporalidade da *Skholé*. Propõe-se, em suma, com base em Benjamin e Larrosa, uma temporalidade não produtivista, contemplativa, de modo que esta possibilite aproximar a educação da experiência em sentido formativo.

Palavras-chave: tempo; experiência; educação; trabalho; neoliberalismo.

ABSTRACT

This thesis is linked to the line of research Foundations of Education of the Postgraduate Program in Education at the University of Passo Fundo and is aimed at investigating a temporality that brings education and experience together, considering the latter according to Walter Benjamin and Jorge Larrosa. The guiding principle of the research is the time of work established with the industrial capitalism, understanding that time changed as long as work moved closer to the notion of performance and productivity. In this sense, the guiding question is: which temporality can bring education and experience together? The main purpose is to propose a temporality that meets such a demand, starting from the principle that the meaning of educational time must be reviewed, so as to transcend the time constructed and established by and for capitalism and later explored by the neoliberal system. In terms of methodology, this research has qualitative approach and follows theoretical-bibliographical procedures and applies a hermeneutical perspective to account for the analysis, which allows moving to and fro across texts, and thus appropriate ideas and merge them with the researcher's understanding. In order to meet the premises of the research, the thesis is organised into three chapters. The first one tries to understand time from the perspective of the first and second stages of industrial capitalism and how temporality was established in education after that. The second chapter seeks for a change in the structure of work with the flexibilization coming from the Eastern model of production and analyses temporality and the development of the subject in neoliberalism. Still in the same chapter, time in the neoliberal school is unveiled, considering the theory of human capital. The third chapter proposes educational temporality as a breach in chronological time, a fissure, so as to establish free time, close to the *scholée*, though ephemeral, a non-productivist, rather contemplative temporality, so it will be possible to bring education closer to experience.

Keywords: time; experience; education; work; neoliberalism.

SUMÁRIO

A TEMPORALIDADE DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA:	4
Dedicatória	5
Agradecimentos	6
RESUMO	7
ABSTRACT	8
SUMÁRIO	9
INTRODUÇÃO	10
1. TEMPO E EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO INDUSTRIAL	15
2. TEMPO, TRABALHO FLEXÍVEL E FORMAÇÃO DO SUJEITO	51
3 TEMPO, EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO: EXPECTATIVAS PARA ALÉM DO CAPITALISMO NEOLIBERAL	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	124

INTRODUÇÃO

Esta tese tem como objeto a reflexão sobre o tempo da experiência e, mais especificamente, o tempo da experiência educativa, partindo do princípio que estamos imersos em uma temporalidade pautada pelo capitalismo neoliberal que atravessa e altera os espaços da vida e das instituições. O interesse em refletir sobre essa temática surgiu da percepção que a relação com o tempo entrou em desalinho a partir da modernidade, pois o sentido trazido de várias tradições e culturas foi sendo substituído pela vertigem da produtividade do capitalismo e posteriormente intensificado pelas peculiaridades do tempo do sistema neoliberal.

Essas mudanças em relação à percepção do tempo atingiram e atingem as instituições educacionais empobrecendo os processos e afastando a educação da experiência. É importante pontuar que esta tese considera a experiência a partir de Walter Benjamin, cujas proposições foram ampliadas por Jorge Larrosa, abordagens relevantes por conta da assunção de um viés crítico em relação à modernidade, fator preponderante ao desenvolvimento da linha de condução da pesquisa. Também acrescento, a fim de deixar evidente desde já, que os autores citados compreendem experiência como algo que “me” acontece e tem relevância a ponto de ser narrado.

A partir dessas considerações breves, instalo meu problema de pesquisa, partindo do princípio que é preciso rever o sentido do tempo educativo, com vistas a ultrapassar a temporalidade construída e instaurada pelo e para o capitalismo e posteriormente explorada pelo sistema neoliberal e, assim, investigar a possibilidade de uma temporalidade na qual a experiência educativa possa ser provocada e vir a acontecer. Sendo assim, a tese pretende buscar solução para a seguinte problemática: qual temporalidade pode aproximar a educação da experiência pode aproximar a educação da experiência?

Tendo em vista esse questionamento, estabeleço a hipótese a ser verificada, postulando que, para que a experiência educativa ocorra é preciso uma temporalidade distanciada da estabelecida pelo capitalismo neoliberal. Sendo assim, o objetivo geral da tese é propor uma temporalidade que venha a aproximar a experiência da educação, ultrapassando os limites do tempo do capitalismo neoliberal. De modo específico, estabeleço como objetivos: compreender as modificações sofridas pelo tempo a partir do capitalismo industrial e seus reflexos no sistema educacional; investigar a relação entre a experiência e a educação no contexto neoliberal; compreender a condição do sujeito em relação ao tempo contemporaneamente e, finalmente, buscar condições teóricas para propor o

redimensionamento do tempo educativo de modo a aproximá-lo da experiência.

Ponto que inicio o estudo com a categoria do tempo, pretendendo que a análise seja, ao modo de Rosa (2019), mais “cronossociológica do que cronofilosófica”, pois busco na sociedade e mais precisamente no mundo do trabalho, o fio condutor para compreender o tempo educativo. Assim, o delineamento da tese se dá pelo tempo do trabalho e os capítulos são divididos conforme as modificações a partir do capitalismo industrial, culminando com as provocadas pelo neoliberalismo. De modo conjunto, a temporalidade educativa vem sendo apresentada no decorrer da argumentação, considerando a intersecção entre trabalho e formação para o trabalho.

Ressalto que esta pesquisa terá como escopo a investigação bibliográfica, contando com uma análise hermenêutica. Nessa maneira de entendimento, parte-se de uma pré-compreensão, anterior à leitura do texto, que contém os elementos internos de cada leitor, a partir de sua maneira de se relacionar com as coisas e com a vida. Depois disso e com o aprofundamento na leitura, ocorre uma ampliação do entendimento, aumentando de forma crítica a própria condição interpretativa. Essa nova compreensão vai abrindo brechas na concepção inicial, por vezes eivada de preconceitos e pseudo-saberes prévios e, como final desse círculo hermenêutico, acontece a ampliação do entendimento inicial e um retorno ao texto com um olhar renovado capaz de interpretá-lo de forma diferente e ampla. Para que o círculo hermenêutico tenha seu início acertadamente, como pesquisadora precisei exercitar uma abertura ao estudo, sem adotar uma postura rígida, desenvolvendo a capacidade de ver e rever o texto e assim ampliar e reconstruir os conhecimentos (STEIN, 1996). Ainda procuro, de uma forma benjaminiana, lançar aos textos lidos e analisados um olhar crítico que possa ser capaz de ver aquilo que ficou oculto, ou que se quis ocultar, procurando fazer conexões entre os escritos dos autores, com vistas à elucidação do problema de pesquisa aqui proposto.

Para dar conta da categoria do tempo, com foco no capitalismo industrial de primeira fase, valho-me de historiadores como Thompson e Hobsbawn, além do próprio Marx, este que, ao tratar da jornada de trabalho, estabelece as bases para a compreensão do processo histórico e da construção e perpetuação do tempo do trabalho como tempo do capital. Em relação à educação desse período, busco em Michel Foucault a ideia do disciplinamento do corpo e as semelhanças entre a fábrica e a escola, fatores importantes ao desenvolvimento da linha argumentativa da tese. Sennet e Ricardo Antunes também trazem importantes elucidações na análise das duas fases, através de seus estudos que contemplam uma visão histórica e, ao mesmo tempo, crítica do mundo do trabalho.

Com vistas a compreender o neoliberalismo, encontro ancoragem em Dardot e Laval

na proposição de uma racionalidade neoliberal, esta que, através da imposição do *modus operandi* da empresa, se imiscui em praticamente todos os espaços da vida. Sennett também contribui para compreender a transição do tempo do capitalismo da fase iniciante para o tempo do sistema neoliberal, através da sua análise de duas gerações contemporâneas e seu entendimento de que não há mais longo prazo. Por sua vez, o filósofo Byung-Chul Han oferece modos renovados para uma crítica ao sentido do tempo na contemporaneidade e, juntamente com François Hartog, instalam uma crítica ao presentismo, trazendo importantes reflexões acerca de uma ética do futuro.

Para dar conta da tecitura da tese, no primeiro capítulo apresento a temporalidade a partir de seu desenrolar no capitalismo primitivo e no capitalismo industrial de primeira fase. Assim, divido-o em três tópicos principais, sendo que no primeiro analiso a constituição da nova temporalidade do capitalismo industrial, logo após a Revolução Industrial Inglesa. No segundo tópico avanço para o capitalismo industrial da segunda fase, analisando a relação tempo e trabalho e percebendo que a educação por esse viés se dá, como se ao final do processo, tal qual na esteira, “a mercadoria” fosse o sujeito desejado para atender ao mesmo processo de produção. No terceiro e último tópico do capítulo, passo a compreender a formação do sujeito disciplinar tendo por base as indicações de Foucault, que considera que a escola passa a ser um local de adestramento do corpo para que este venha a realizar funções repetitivas e eficientes em relação ao tempo. O objetivo da educação nesse período, portanto, é a formação do sujeito para atender a linearidade da fábrica, ou seja, um corpo disciplinado, obediente, produtivo e eficiente. Ao final das argumentações expostas no capítulo pretendo confirmar a hipótese de que o tempo cronológico e regulador do relógio da indústria, transposto aos espaços educativos, provocou um distanciamento da experiência, portanto, que a temporalidade da fábrica, não se constitui na temporalidade capaz de aproximar a experiência da educação.

A fim de dar seguimento ao proposto como fio condutor da tese, no segundo capítulo continuo apresentando as modificações da temporalidade em relação ao mundo do trabalho, agora buscando o estabelecido a partir do capitalismo neoliberal. Analiso nesse momento a adaptação dos trabalhadores a um novo e descompassado ritmo temporal, advindo da flexibilização dos meios de produção. O capítulo inicia com o intento de compreender como o trabalho flexível interfere na temporalidade vivenciada nos demais âmbitos da vida, pois, a partir da nova configuração da fábrica, o tempo perde um tanto a ordenação e o sentido linear, tornando-se flexível e descompassado. Em um segundo momento do capítulo, a análise recai sobre a constituição do sujeito a partir da temporalidade do neoliberalismo,

considerando que este impõe, ainda que de modo indireto, a operacionalidade da empresa na concepção que os sujeitos construirão sobre si. Os dois últimos tópicos do capítulo tratam da educação no sistema neoliberal, sendo que no primeiro momento trago as implicações de uma educação baseada nessa racionalidade e no segundo, a temporalidade estabelecida pelo neoliberalismo nos espaços educativos. Assim, ao final desse capítulo, considero que a argumentação resta sólida ao demonstrar que a temporalidade estabelecida não é adequada para promover uma aproximação entre educação e a experiência.

Finalmente, no terceiro e último capítulo, o desafio central é propor uma temporalidade para a educação com a finalidade de aproximá-la da experiência. Assim, inicio o capítulo com a definição de experiência nos escritos de Walter Benjamin, depois, sigo perseguindo o conceito a partir da ideia da crise da experiência. Em seguida busco o saber da experiência e como ele se configura de forma a fundamentar, então, qual seria a temporalidade adequada.

No tópico final, da tese e do terceiro capítulo, busco esclarecer desde qual educação concebo a pesquisa, definindo as instituições educativas como plurais, complexas e construídas a partir da lógica dos espaços educativos urbanos. Finalmente, faço a proposição da temporalidade que aproxime a educação da experiência, considerando primeiramente que o tempo da educação não está diretamente ligado ao tempo cronológico, embora dele dependa, mas se trata de uma irrupção, um intervalo na cronologia, de modo a provocar uma outra relação com o tempo.

Por sua vez, a temporalidade flexível e descompassada do neoliberalismo tampouco atende ao necessário à experiência, antes, ela instaura uma lógica corrosiva, pois em seu presentismo e aceleração, falta o sentido do “para além”. Existe, portanto, uma diferença da *hora-aula* e da *hora-relógio*. A hora da aula, tal como preconizado *pela scholé* grega, é o tempo livre do aprender, o intervalo kairológico, que rompe com a lógica de Cronos, subvertendo-a, de modo a permitir que algo aconteça. Nesse intervalo, a temporalidade se aproxima mais do ócio e da contemplação, afastando-se do tempo do desempenho, flexível, acelerado e presentista do tempo neoliberal.

Por último, esclareço que escrevo desde minha condição de mulher, mãe, educadora e fazedora de arte, cujas experiências se deram e se dão em diferentes temporalidades, penso que mais aproximadas dos ritmos da vida e do corpo. Vários tempos atravessaram a escrita desta tese, o mais marcante foi o pandêmico, que trouxe uma forte sensação de perda de tempo, considerando a referência construída a partir do produtivismo, mas, mais do que isso, reforçou a ideia de que seria impossível recuperar o “tempo perdido”. Na pandemia, o

presentismo foi intensificado pela ameaça da doença e da morte, pois estávamos diante do vazio de um futuro que não podia ser vislumbrado. Sem essa perspectiva, reforçou-se a percepção de que o tempo não passava, ou que passava sem acrescentar muita coisa. Esses atravessamentos que me constituíram durante esse tempo de pesquisa permeiam a escrita e estarão presentes nela direta ou indiretamente.

1. TEMPO E EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO INDUSTRIAL

As ordenações simbólicas do espaço e do tempo fornecem uma estrutura para a experiência mediante a qual aprendemos quem ou que somos na sociedade. David Harvey

Neste primeiro capítulo a intenção é analisar as formas de trabalho do capitalismo industrial, com o propósito de compreender a temporalidade que emergiu nesse período da modernidade. Mais especificamente, o objetivo é apresentar como a renovação do modo de produção foi capaz de alterar o sentido do tempo advindo das condições de vida baseadas na produção pré-industrial. Porém, vale lembrar que o processo de transposição para o regime capitalista alterou sobremaneira o modo de vidas das pessoas e da sociedade e, por conta disso, é importante que se estenda o olhar desde antes, para o período medieval, ou pré-industrial, procurando pontos de continuidades e rupturas. Sendo assim, é preciso compreender que o capitalismo não é fruto apenas da industrialização, mas decorreu de vários eventos anteriores, como o Renascimento e as descobertas das Grandes Navegações, (séc. XV), a Reforma Protestante, (séc. XVI), as Revoluções Políticas (inglesa, francesa e americana, séc. XVII), culminando no que chamamos de Revoluções Industriais (perpetradas a partir do séc. XVIII).

Ainda que já houvesse alguns vislumbres no período medieval, só se pode considerar que houve capitalismo efetivamente na modernidade e que este foi estabelecido mais fortemente com a industrialização, ou seja, com a produção maciça de mercadorias a partir da mão de obra assalariada. Não obstante a abertura em locais específicos da Europa para o modo de produção capitalista, ele só pode ser tido como implementado quando regiões muito extensas passaram a viver em seu regime social e econômico:

Falar de “capitalismo” antigo ou medieval, porque já existiam financistas em Roma e mercadores em Veneza, é um abuso de linguagem. Esses personagens jamais dominaram a produção social de sua época, assegurada em Roma pelos escravos e na Idade Média pelos camponeses, sob os diversos estatutos da servidão (VILAR, 1996, p. 38).

Por outro lado, a consolidação do capitalismo não dependeu unicamente dos meios de produção e das relações de trabalho que, por si, não realizariam as várias modificações sociais necessárias. Para que efetivamente a sociedade se alterasse, foi preciso o assentamento através dos regimes jurídico, econômico e político, combinados a uma série de normas relacionais estabelecidas. Como apregoa Vilar (1996, p. 37), a passagem de uma sociedade a outra “somente é decisiva quando as revoluções políticas sancionam juridicamente as mudanças da estrutura, e quando novas classes dominam o estado. Por isso, a evolução dura vários séculos”.

Na Revolução Industrial as modificações foram consolidadas tendo por base uma racionalidade iluminista, positivista e liberal, professadas pelo pensamento e pelo modo de vida burguês. O processo de passagem do feudalismo ao capitalismo na Europa, portanto, foi acelerado por conta da ação intencional e incisiva dessa classe social. A faceta política desse pensamento foi a constituição dos estados republicanos, fortemente baseados na ideologia do capitalismo liberal, que emergiu a partir da Revolução Francesa e cujos princípios gradativamente foram sendo difundidos praticamente em todo o ocidente.

1.1 A nova temporalidade do capitalismo industrial

Antes da industrialização, na atividade artesanal, era requerido o domínio sobre a produção de modo integral, fazendo com que o trabalhador tivesse controle total sobre suas tarefas. Além disso, ele também era responsável pela comercialização da mercadoria, pois na pequena oficina, geralmente em sua residência, os artigos ficavam expostos e eram vendidos. Dessa forma, o artesão tinha o controle sobre todo o processo: o capital, o trabalho (saber-fazer) e o comércio, fato que foi desaparecendo gradualmente com a industrialização e o assalariamento¹.

O primeiro movimento de trabalho assalariado foram as manufaturas, meio de produção no qual os trabalhadores, desde as suas localidades, recebiam as matérias-primas e entregavam o produto finalizado, ou parcialmente finalizado. Foram os mercadores no curso do séc. XVII, menos favorável à exploração dos lucros advindos das colônias, que, se valendo das dificuldades do artesanato produzido nas corporações e na grande oferta de mão de obra no campo, começaram a distribuir, em um primeiro momento, as matérias primas para os trabalhadores e, em seguida, os instrumentos de produção. Pontua Frigotto (2010, p. 94) que foi no interior da manufatura que se criaram as condições mais adequadas para a organização capitalista do trabalho:

¹ Utilizo o termo trabalhador, ou operário, porém não me furto a reconhecer que as mulheres também foram e são força de trabalho. Se no período medieval elas exerciam tarefas de plantio, colheita, cuidado com animais e artesanato, dentre outras, elas também se ocupavam, em jornada extra, do trabalho doméstico, este, considerado um atributo natural das mulheres e, portanto, não remunerado. No capitalismo, o trabalho doméstico é a base para o sistema fabril, e a luta pelo salário, tão cara aos trabalhadores, não chega às tarefas de casa. “[...] quando falamos em trabalho doméstico, não estamos tratando de um trabalho como os outros, mas, sim, da manipulação mais disseminada da violência mais sutil que o capitalismo já perpetuou contra qualquer setor da classe trabalhadora” (FEDERICI, 2019). Assim, esclareço que, ainda que utilize a referência no gênero masculino, sempre tenho presente a importância e, na mesma proporção, a invisibilização das mulheres como trabalhadoras.

Primeiramente a organização do processo de trabalho toma a forma de cooperação simples, onde cada um realiza a mesma operação, com a única diferença que agora os trabalhadores estão reunidos num mesmo local, sob o controle do capital (capitalista). Rapidamente, porém, a manufatura vai evoluir para formas de cooperação mais complexas e nasce a divisão técnica do trabalho. Parcializam-se as operações e cada trabalhador vai realizar tarefas cada vez mais parciais, limitadas. Esta forma de organização já permite ao capital se apropriar da força produtiva do trabalho coletivo, e ampliar, com isso, o trabalho não pago.

Mais tarde, na Grã-Bretanha, surge o maquinismo, que conjugou uma série de invenções transformando a manufatura em maquinofatura. Essa condição potencializou o trabalho humano, mas por outro lado, desvalorizou-o, tornando-o um mecanismo cada vez mais barato e afastado do objeto produtivo. Com a mecanização, a produção industrial em massa substituirá definitivamente os outros meios como fonte essencial do capital. A partir desse momento em que tudo se tornará mercadoria, as relações sociais serão determinadas pelo dinheiro, afetando a antiga noção de temporalidade, que será associado à capacidade de produção das mercadorias².

As modificações decorrentes do maquinismo vão afetar os diversos setores da vida. Em relação a essas mudanças, Hobsbawn (2000, p. 78-79) observa que as classes mais abastadas, a aristocracia e os proprietários de terras, as novas classes de empresários, os mercadores e financistas, não sofreram maiores transformações em suas vidas. Mesmo os sujeitos da classe média, definida por ele como uma “massa de homens, que se elevavam de começos modestos, embora raramente miseráveis, chegando à abastância”, embora tenham sofrido algumas mudanças, não tiveram suas vidas desorganizadas completamente. Porém, os pobres, os trabalhadores, ou seja, a maioria da população inglesa, teve o estilo de vida tradicional destruído pelo novo sistema de produção, sem que houvesse uma substituição imediata por qualquer outra coisa: “é essa desagregação que forma o cerne da questão dos efeitos sociais da industrialização”.

Outra importante ruptura aconteceu na forma de subsistência dessa nova classe de pessoas, agora, contando unicamente com seu salário, que também será seu único bem. A remuneração pelo trabalho é tudo o que o operário vem a possuir, muito diferente do camponês que ainda tinha alguma propriedade, ou dos artesãos, que também tinham algo de seu. No capitalismo, a relação trabalhador/operário, passa a ser feita tendo por base o

² Acerca disso, diz Dathein (2003, p. 01) “As Revoluções Industriais não podem ser explicadas somente pelas invenções ou descobertas de novas máquinas, fontes de energia, materiais ou métodos, por exemplo. No entanto, estes são fatores fundamentais no desenvolvimento da economia nos últimos dois séculos e meio. Antes já existiam máquinas, como as da imprensa e os moinhos hidráulicos. Contudo, a difusão das máquinas, chamada de maquinismo, caracteriza e diferencia este período em relação aos anteriores”.

dinheiro, através do pagamento do salário, tornando-se uma relação fundamentalmente comercial.

Hobsbawn (2000, p. 82) inclui nas rupturas do capitalismo industrial, o desajustamento econômico e social dos novos trabalhadores e suas famílias, pois “nem a experiência, nem a tradição, nem a sabedoria nem a moralidade da era pré-industrial proporcionavam orientação adequada para o tipo de comportamento exigido por uma economia capitalista”. Esse deslocamento deixa à mostra o conflito entre a “economia moral” do passado e a “racionalidade econômica” emergente.

Mais uma ruptura se mostra pelos trabalhadores pré-industriais não terem o hábito de assegurar a subsistência na velhice, guardando suas economias, pois aquilo que sobrava, e era pouco, gastavam em lazer, festas e álcool, confiando que quando estivessem inválidos, sua comunidade, ou a família, iria mantê-los. A concepção liberal da economia, no entanto, passa a determinar que os trabalhadores devem eles mesmos criar condições de se manter na velhice, através dos seguros e da poupança e, para tal, precisam aceitar qualquer trabalho remunerado, seja qual seja. Some-se a isso, o empobrecimento ainda maior da classe trabalhadora e o enriquecimento de uma classe média e teremos a semente da desigualdade social que veremos avançar juntamente com o capitalismo.

Em relação a essa expectativa de futuro do trabalhador pré-industrial, fixada na segurança de sua comunidade ou família, afirma Bourdieu (2002, p. 56):

É verdade que nada é mais estranho à economia pré-capitalista que a representação do futuro como campo de possibilidades que incumbe ao cálculo explorar e dominar; não podemos concluir, como muitas vezes se faz, que o camponês tradicional seja incapaz de visar um porvir longínquo, uma vez que a desconfiança perante qualquer tentativa de tomar posse desse porvir coexiste nele sempre com a previdência necessária para a repartição de uma boa colheita no tempo, o que significa por vezes vários anos.

Os trabalhadores pré-capitalistas não tinham, portanto, por mote “prever”, em uma condição de *calcular* o que poderia acontecer no futuro, mas uma certeza no “porvir”, encerrado no presente e, a partir deste, percebido. O porvir pode ser vislumbrado na realidade mesma, na própria situação, que pode ser apreendida pelos esquemas de percepção ou pelas condições técnico-rituais inseridas no contexto. Assim, nessa sociedade, a decisão econômica não era pôr em prática um plano previamente calculado, mas orientar-se por um “por vir”, captado diretamente na experiência, ou pelo acúmulo de várias experiências advindas da tradição. A economia capitalista, por sua vez, supõe um futuro mediato e abstrato, para o qual o cálculo racional possa suprir a ausência da intuição do conjunto do processo (BOURDIEU, 2002).

Em relação ao tempo, o trabalho industrial, principalmente o realizado em fábricas mecanizadas, impôs regularidade, rotina e monotonia, princípios muito diversos dos ritmos pré-industriais. No trabalho anterior à industrialização dependia-se das variações das estações do ano, dos caprichos de outras pessoas e animais, além do tempo destinado à diversão. “A indústria traz consigo a tirania do relógio, a máquina que regula o tempo, e a complexa e cuidadosamente prevista interação dos processos: a mensuração da vida não em estações [...], nem mesmo em semanas ou dias, mas em minutos” (HOBSBAWN, 2000, p. 80). Isso gerou uma regularidade mecanizada do trabalho, que entra em choque com a tradição e principalmente com as disposições de uma população que ainda não estava condicionada a ela³.

De maneira geral, o processo histórico de conformação das noções de tempo, de trabalho e de tempo de trabalho nas sociedades modernas configurou-se num longo período, delineado entre meados do século XIV até a primeira metade do século XX. Logo, significa que estamos tratando de um período que tem sua origem a partir da grande crise do feudalismo, que implicou importantes transformações no modo de vida das sociedades medievais, perpassando o lento e sinuoso período de transição do feudalismo ao capitalismo, a constituição plena do capitalismo no século XIX e, finalmente, a sua vinculação ao imperialismo, em fins do século XIX (BATISTA, 2014, p.4).

Thompson (1998), ao estudar os costumes populares britânicos, diz que entre 1300 e 1650, houve uma mudança importante na percepção do tempo inicialmente pela cultura intelectual da Europa Ocidental. O nascer do sol anunciado pelo cantar do galo, passa a não ser tão confiável quanto o badalar do sino da igreja medieval, controlado pelo relógio, ainda muito primitivo⁴. Ele pontua que o relógio foi difundido a partir do século XIV e questiona se foi o responsável pela nova disciplina puritana e pela exatidão burguesa, ou se foi uma

³ “As Revoluções Industriais não podem ser explicadas somente pelas invenções ou descobertas de novas máquinas, fontes de energia, materiais ou métodos, por exemplo. No entanto, estes são fatores fundamentais no desenvolvimento da economia nos últimos dois séculos e meio. Antes já existiam máquinas, como as da imprensa e os moinhos hidráulicos. Contudo, a difusão das máquinas, chamada de maquinismo, caracteriza e diferencia este período em relação aos anteriores” (DATHEIN, 2003, p. 01).

⁴ Thompson (1998) traz alguns exemplos de medição do tempo anteriormente ao uso do relógio: em Madagascar era medido, dentre outras formas, pelo cozimento do arroz (em torno de meia hora), ou pelo fritar de um gafanhoto (um instante). No Chile do século XVII se contava o tempo a partir da oração do Creio, ou por uma Ave-maria (cozinhar um ovo durava uma Ave-maria rezada em voz alta). Curiosamente, um exemplo de Thompson é que o New English Dictionary traz a menção do tempo de uma “mijada” (pissing while). Outros modos de medir o tempo soam um tanto curiosos para nossa época, entre os nandi (população pastoril do Quênia), o relógio diário é o do gado, a rotina das tarefas pastorais, a definição ocupacional do tempo evoluiu, abrangendo não apenas cada hora, mas cada meia hora do dia - às 5h30 da manhã os bois já foram para o pasto, às 6h as ovelhas, às 6h30 o sol nasceu, às 7h tornou-se quente, etc. Também se usa as medidas das tarefas para calcular os intervalos. Em Madagáscar, o tempo podia ser medido pelo “cozimento do arroz” (cerca de meia hora) ou pelo “fritar de um gafanhoto” (um momento). Os nativos de Cross River dizem: “o homem morreu em menos tempo do que leva o milho para assar” (menos de quinze minutos).

consequência destas:

O tempo sideral, presente desde o início da literatura, com um único passo abandonou os céus para entrar nos lares. A mortalidade e o amor são sentidos de modo mais pungente quando o “progresso vagaroso do ponteiro em movimento” cruza o mostrador. Quando se usa o relógio ao redor do pescoço, ele fica próximo das batidas menos regulares do coração. São bastante antigas as imagens elisabetanas do tempo como devorador, desfigurador, tirano sangrento, ceifeiro, mashá um novo senso de imediatismo e insistência (THOMPSON, 1998, p.268).

O autor traz uma importante compreensão sobre suas relações de tempo e trabalho antes do capitalismo. Para ele, existe um condicionamento essencial com os ritmos naturais em diferentes noções de tempo, gerados por diferentes situações de trabalho⁵. Por exemplo, os caçadores reservam a noite para a caça, os pescadores e navegantes integram suas vidas com as marés, e os agricultores também pautam suas existências pelo plantio e a colheita. Esses ritmos de trabalho são identificados como “naturais”, pois seguiriam o tempo cíclico da natureza. A notação do tempo desse modo de trabalho é denominada de “orientação pelas tarefas”.

Esse tipo de orientação temporal parece ser vivenciado de modo mais compreensível do que pelo horário marcado cronologicamente, pois há a impressão que se atende a uma necessidade natural a ser realizada. Ao se viver pautado por essa forma de atividade, não há uma divisão entre trabalho e vida, pois as relações sociais e o trabalho são misturados e os dias de lida se contraem ou se estendem conforme a tarefa. Essa irregularidade no ritmo de trabalho estava baseada na passagem do ano, pois guardava os feriados e parava durante as feiras tradicionais, compensando o intenso ritmo de 12 a 14 horas diárias de labuta. Com a industrialização, o tempo de trabalho orientado por tarefas foi sendo considerado improdutivo e arcaico, associado à preguiça, à indolência e às bebedeiras, além de reforçar que dessa maneira não se produzia o suficiente para sobreviver.

Quanto às mulheres, Thompson (1998) faz uma referência ao trabalho a partir das tarefas, afirmando que elas são as que mais orientaram seu tempo por esse modo de subsistência. Desde antes da industrialização as mulheres já tinham tarefas em dobro, pois trabalhavam nos campos, além de realizar todos os afazeres domésticos. O historiador afirma

⁵ Pierre Bordieu (2006), em seu estudo sobre os cabilas da Argélia nos anos 50, observa a passagem do pré-capitalismo para o capitalismo naquela região africana e considera que havia, anteriormente, entre os sujeitos, uma atitude de imperturbável submissão e indiferença em relação a passagem do tempo, que nenhum indivíduo sonhava em controlar, segurar ou poupar. Dentre os cabilas, a pressa era tida como uma falta de compostura e uma ambição diabólica: o relógio era visto como “oficina do diabo”. Também não cumpriam horas exatas para refeições e nem estabeleciam compromissos com hora marcada, pois não havia precisão, já que os encontros se davam comandados pelos movimentos do sol.

que elas mantinham esse ritmo, tolerando a dupla carga, porque não o sentiam como uma imposição externa, mas como uma necessidade. Potencialmente, esse é um reflexo importanteda sociedade patriarcal em pleno andamento na Idade Média, pois, tais tarefas eram de fato imprescindíveis para a sobrevivência de todos, mas somente às mulheres cabia senti-las como um afazer necessário e natural de seu gênero, o que, de modo geral, persiste até hoje⁶.

Esse ritmo só era tolerável porque parte do trabalho, com as crianças e em casa, se revelava necessário e inevitável, e não uma imposição externa. Isso continua a ser verdade nos dias de hoje, e, apesar do tempo da escola e do tempo da televisão, o ritmo feminino em casa não se afina totalmente com a medição do relógio. A mãe de crianças pequenas tem uma percepção imperfeita do tempo e segue outros ritmos humanos. Ela ainda não abandonou de todo as convenções da sociedade “pré-industrial” (THOMPSON, 1998, p. 288).

Mesmo na orientação por tarefas, antes do assalariamento e do controle do trabalho pelas horas, o empregador rural ao contratar um trabalhador, já o fazia com certa medida de tempo. Era bastante comum contratar um camponês por dia trabalhado, demonstrando que o tempo já estava se convertendo em dinheiro. A medição incorpora uma relação simples, fazendo com que aqueles que são contratados experienciem uma distinção entre o tempo do empregador (pago) e o seu “próprio” tempo. Por sua vez, o empregador deve usar o tempo de sua mão-de-obra e cuidar para que não seja desperdiçado pelo descaso do contratado, gerando mecanismos de controle e disciplina. Nessa relação, o que predomina não é a tarefa, mas o valor do tempo reduzido a dinheiro. “O tempo agora é moeda: ninguém passa o tempo, e sim o gasta”. (THOMPSON, 1998, p. 272).

A expansão do relógio como o controlador do tempo acontece mais intensamente a partir do século XVII. Anteriormente, no séc. XIV, começaram a aparecer os relógios nas igrejas e nas cidades com grandes mercados, mas ainda se utilizam os relógios dosol para acertar a hora dos mecânicos, que eram muito imprecisos. Na Inglaterra se encomendava aos sacristãos, mediante doações, que vibrassem o sino em determinada hora, orientando alguma atividade. Não há, no entanto, certeza de que à época da Revolução Industrial já havia o hábito de se estabelecer a hora precisa cronologicamente, porém, gradativamente, o tempo

⁶ Pierre Bordieu (2006), em seu estudo sobre os cabilas da Argélia nos anos 50, observa a passagem do pré-capitalismo para o capitalismo naquela região africana e considera que havia, anteriormente, entre os sujeitos, uma atitude de imperturbável submissão e indiferença em relação a passagem do tempo, que nenhum indivíduo sonhava em controlar, segurar ou poupar. Dentre os cabilas, a pressa era tida como uma falta de compostura e uma ambição diabólica: o relógio era visto como “oficina do diabo”. Também não cumpriam horas exatas para refeições e nem estabeleciam compromissos com hora marcada, pois não havia precisão, já que os encontros se davam comandados pelos movimentos do sol.

do trabalho foi sendo controlado pelas batidas dos ponteiros⁷.

Porém, a passagem dos trabalhadores a um controle rigoroso de horário, não foi tarefa fácil. Muitas regras e normas foram criadas pelos empregadores sujeitando os operários a multas e demais sanções para que as cumprissem. Thompson (1998) observa que os trabalhadores eram tidos como indolentes, pois não percebiam que não podiam se ausentar das fábricas durante o expediente para irem à taberna e outros lugares, o que era comum para eles. Também foi preciso criar mecanismos de controle de tempo, como horários rigorosos para o almoço⁸. A intenção de promover um “uso-econômico do tempo”, entrava em choque com a cultura trazida pelas pessoas.

Para promover esse engajamento à exatidão das horas, o capitalismo industrial combateu enfaticamente o tempo dito ocioso, usando-o para culpabilizar os trabalhadores por sua pobreza, por não estarem produzindo e até por frequentarem a igreja ou os mercados. Mesmo as crianças na rua eram vistas como futuros marginais, que poderiam estar aprendendo a beber e a jogar, não se ocupando com algo útil, pensamento que permanece ainda hoje em vários discursos que, perigosamente, visam flexibilizar o trabalho na infância.

Por meio de tudo isso – pela divisão do trabalho, supervisão do trabalho, multas, sinos e relógios, incentivos em dinheiro, pregações e ensino, supressão das feiras e dos esportes – formaram-se novos hábitos de trabalho e impôs-se uma nova disciplina do tempo. A mudança levou às vezes várias gerações para se concretizar (THOMPSON, 1998, p. 297-298).

Assim como o tempo, o espaço sofreu várias alterações durante a industrialização. Nas sociedades que se organizavam em espaços abertos, campos, lavouras, florestas, o tempo se observava na paisagem e era amplo como ela. O tempo de uma plantação brotar, crescer e dar seus frutos, certamente era alargado, em contraposição ao tempo ordenado e restrito de uma fábrica localizada em um ambiente fechado e com pouco contato com as paisagens naturais. Soma-se a isso a aglomeração nas grandes cidades, locais de vistas reduzidas e onde as pessoas circulavam e construía sua subjetividade em espaços menores. O ordenamento do tempo e do espaço na sociedade industrial modificou, portanto, a construção social dos sujeitos. Por exemplo, o horário de almoço e a sesta do trabalhador rural, restaram muito reduzidos no espaço da fábrica: marmitas e refeitórios substituíram os sons do almoço em

⁷ Nos distritos industriais de roupas, inicialmente eram usadas trompas para acordar os trabalhadores pela manhã, assim que nascia o sol.

⁸ Em seguida à Revolução Industrial já havia uma popularização dos relógios portáteis, com preços mais acessíveis que não servia apenas para controlar as horas, mas conferia ao dono algum prestígio. Foram criados Clubes do Relógio para compras em prestações coletivas. Ter um relógio era garantia de ter uma poupança, pois pelo seu valor poderia ser penhorado ou vendido em caso de necessidade (THOMPSON, 1998). Ainda hoje, algumas empresas que presenteiam seus funcionários por antiguidade ou merecimento, geralmente lhes dão um relógio.

família, geralmente feitos a partir do cultivo do próprio alimento, do crescimento e amadurecimento dos grãos e dos animais que seriam abatidos⁹.

Um fator a acrescentar aos demais é a formação das cidades grandes, que, com a polarização das indústrias, aumentaram de tamanho rapidamente e sem qualquer planejamento, diferenciando-se dos antigos burgos medievais e renascentistas, cuja subsistência se devia ao comércio e ao trabalho manual. As novas aglomerações urbanas mostraram-se completamente despreparadas para atender as demandas sociais da nova classe trabalhadora, sem estruturas de lazer ou templos religiosos, carentes de segurança e extremamente insalubres em termos de poluição e de proliferação de doenças. Sem os espaços livres e mais abertos, o tempo dedicado a atividades de não-trabalho restou prejudicado.

Essa percepção do tempo foi acentuada pelo que Standing (2020, p. 179) chamou de divisão do tempo por blocos, feita a partir dos espaços de trabalho e de casa. O tempo assim seccionado é diferente do tempo do artesão medieval que, por exemplo, trabalhava em sua própria casa e misturava as tarefas de um e de outro espaço. Com a industrialização foram estabelecidos locais de trabalho e de moradia fixos: o operário trabalhava na fábrica de 10 a 12 horas por dia, depois ia para sua casa. Os feriados encolheram nesse período e foram posteriormente condensados também em blocos, as férias. “Para a maioria das pessoas fazia sentido pensar que elas estariam em casa durante, digamos, 10 horas por dia, “no trabalho” por outras 10 horas, e o restante do tempo seria para a socialização. A separação de “local de trabalho” e “local de moradia fazia sentido”.

Importa observar que foi entre os séculos XVI e XVII, no ocidente, que o advento do tempo moderno significou o fim do cosmos fechado grego e da transcendência medieval, que contava com a predominância da visão do tempo infinito. A *physis* grega, que possuía suas próprias razões imanentes de vir a ser e se transformar, era governada pela “medida prudente e sábia” na qual a representação de um cosmos finito fazia da natureza a norma e o limite, a harmonia na qual residem as leis de funcionamento do mundo e do homem. Por sua vez, na Idade Média, o tempo meta-histórico, no qual os acontecimentos se inscreviam na história da salvação, foi um período litúrgico, em que importava o que perdura e não o que passa. Era um tempo ligado ao divino, portanto, um tempo sagrado: começa com Deus e é dominado por ele. O tempo, confundido com a figura divina, portanto, não se apresentava como um

⁹ Na Inglaterra, como em outros países, não havia um horário unificado, nacional, mas cada localidade contava o tempo a partir de suas peculiaridades geográficas e das tarefas. Com a globalização, em países de grandes extensões geográficas, a tendência hoje é a padronização do horário em desrespeito aos tempos locais.

problema ao mundo medieval, pois a ação de Deus era considerada tão ligada a ele, tornando-o condição natural para seus atos. O tempo, portanto, era linear, com um sentido e uma direção que levava o cristão até Deus (LE GOFF, 1979).

Se a compreensão religiosa grega e a escatológica cristã dos fins últimos da vida e do universo – em que estão limitados os horizontes de expectativa, o futuro vinculando-se ao passado – não previne essas sociedades de disfunções e conflitos, elas não apresentam, porém, um mal-estar próprio à modernidade: o tédio e o vazio de sentido não parecem ter sido um problema maior para essas sociedades. [...] A modernidade, domínio das mercadorias e do capital, estabeleceu uma *Ersatz* da fé, os milagres morais do processo histórico (MATOS, 2008, p. 35-36).

Le Goff (1979, p. 44) afirma que a mudança de sentido do tempo teve por mestre os mercadores que, desde o período medieval, revolucionaram a economia e a sociedade. Esses comerciantes eram considerados pecadores pelos seus ganhos através da usura, forma de obter lucros devido ao tempo. Ora, se o tempo era algo divino e não lhes pertencia, como dele pode-se obter lucros, vender o tempo? Porém, o tempo do mercador se torna sua condição primordial de ganho:

[...] uma vez que quem tem dinheiro pensa tirar proveito da espera do reembolso de quem o não tem à sua imediata disposição, pois o mercador fundamenta a sua atividade em hipóteses em que o tempo funciona como a própria trama – armazenamento prevendo fomes, compra e revenda nos momentos favoráveis, deduzidos do conhecimento da conjuntura econômica, das constantes do mercado dos gêneros e do dinheiro, o que implica toda uma rede de informações e de correios, a esse tempo opõe-se o tempo da Igreja, tempo que só pertence a Deus e não pode ser objeto de lucro.

O mercador, portanto, representou um grande conflito com o tempo religioso cristão, fato que seria um dos maiores acontecimentos da história mental desses séculos, durante os quais se elaborou a ideologia do mundo moderno, sob a pressão das alterações das estruturas e das práticas econômicas. Porém, como o camponês, o mercador também estava submetido ao tempo meteorológico, pois suas viagens e encomendas dependiam das condições climáticas para acontecer. Mas, na medida que vai organizando uma rede comercial e de transportes, o tempo passa a ser secundário. A demora de uma viagem, por mar, ou por terra, o problema da oscilação dos preços, a duração do trabalho artesanal ou operário, do qual precisam para obter os produtos, vão se tornando objetos de uma regulamentação metódica, reforçada pelo alargamento do domínio monetário. “Para o mercador, o meio tecnológico sobrepõe um tempo novo, mensurável, orientado e previsível, ao tempo eternamente recomendado e perpetuamente imprevisível do meio natural” (LE GOFF, 1979, p. 61).

O mercador, portanto, constrói um valor do tempo, relacionando-o ao espaço, pela

duração de uma jornada¹⁰. Também, devido à duração e às condições climáticas, ele estabelece, a partir de seus conhecimentos, da inteligência, habilidades e da experiência, um valor ao tempo, no qual se situam seus ganhos e perdas e as margens de lucros decorrentes delas. O mercador torna-se o contabilista do tempo (LE GOFF, 1979).

Esse tempo que começa a ser racionalizado, vai, do mesmo modo, se laicizando, muito mais por razões práticas do que teleológicas. É um tempo que não obedece mais aos ritos religiosos da igreja, mas que atende necessidades laicas e profanas, oferecendo a medida e os sinos católicos para anunciar atividades urbanas, mais complexas e refinadas do que as dos campos. A igreja, passa então a ter papel importante na efetivação de uma nova temporalidade, pois durante o século XIX e parte do XX, foi importante convencer, principalmente a classe trabalhadora, que se usasse de forma monetária o tempo. Thompson (1998) confirma que nas homilias, as retóricas visavam criar uma espécie de senso comum de que as massas deveriam trabalhar e que seu ócio era desqualificado, sem cultura. Havia uma espécie de doutrinação para o tempo produtivo, imposta por uma moralidade que exortava as pessoas que levantavam cedo e trabalhavam diligentemente e desqualificava quem se abrigava no tempo ocioso, considerado “uma oficina do diabo”.¹¹

Obviamente que todo esse processo de ordenação do tempo do trabalho e da vida não foi pacífico, pois os operários começaram a lutar, já não pelo tempo, mas sobre o tempo: criou-se uma disputa entre os donos do capital e os operários pelo tempo. Um dos nós górdios dessa luta que persiste ainda hoje é a jornada de trabalho. Thompson considera que a redução da jornada de trabalho exaustiva da primeira revolução industrial se deu na medida em que foram surgindo as associações de trabalhadores, responsáveis pela defesa dos operários¹².

Para tratar desse assunto, valho-me de Marx (2017) que n’O Capital afirma que a

¹⁰ Podemos observar a transformação gradual da arte medieval realizada em um único plano (planimetria) até se tornar uma representação em perspectiva no Renascimento, com vários planos traduzidos pela profundidade. A representação em perspectiva representa a capacidade de compreender o tempo em relação ao espaço, é uma relação prática do tempo e do espaço, conseguida no momento em que alia um ao outro em uma jornada, fato que Le Goff (1979) atribui à compreensão do espaço que se deu a partir das jornadas dos mercadores.

¹¹ Acerca dessa ideia, no que se refere ao Brasil no início do século XX, o estudo de Silva (1996, p. 17) traz o discurso do padre Pio Freitas publicado em um jornal de Diamantina, MG, em 1925: “O trabalho é a condição inevitável de nossa vida presente, também é um elemento de progresso, e um fator de bem-estar individual e coletivo. Ilustra a inteligência, enriquece o caráter, aperfeiçoa o cidadão... O trabalho para ser fator de progresso deve ser indefesso, perseverante na sucessão dos dias, na sucessão das horas. Exige a seu lado um indispensável aliado, sem o qual não realiza suas fagueiras promessas. Aliado entretanto que se volta contra ele e se torna o seu primeiro e maior inimigo, se não é admitido a cooperar. É o tempo. O tempo que tanto ajuda o trabalho é também o que destrói o trabalho. Se não queremos que o tempo destrua nosso trabalho, trabalhemos todo o tempo”.

¹² O historiador relata que os mestres de produção “roubavam” tempo de seus subordinados, por só eles terem relógios e quem mais o tivesse era punido com demissão.

jornada de trabalho é uma grandeza variável, formada por duas frações de tempo: em uma delas, chamada “tempo de trabalho”, o operário produz o que lhe reverte em forma de salário, mas que não o paga por exatamente por tudo o que produziu, na outra parte é o tempo de trabalho excedente, ou o “mais trabalho”. Desta segunda porção, sai o lucro capitalista. Para Marx, a jornada de trabalho contém as 24 horas do dia do trabalhador, incluídas as poucas horas de repouso, sem as quais a força de trabalho ficaria absolutamente incapacitada de realizar novamente seu serviço. Portanto, ela contém um limite, que leva em conta, primeiro a limitação física da força de trabalho dos operários e segundo, a limitação moral, que contempla o tempo para satisfazer suas necessidades espirituais e sociais. “Desde já, é evidente que o trabalhador, durante toda sua vida, não é senão força de trabalho, razão pela qual todo o seu tempo disponível é, por natureza e por direito, tempo de trabalho, que pertence, portanto, à autovalorização do capital” (MARX, 2017, p. 238).

Com isso, o capitalismo transgredir não apenas os limites morais, mas também os físicos:

Ele usurpa o tempo para o crescimento, o desenvolvimento e a manutenção saudável do corpo. Rouba o tempo requerido para o consumo de ar puro e de luz solar. Avança sobre o horário das refeições e os incorpora, sempre que possível, ao processo de produção, fazendo com que os trabalhadores, como meros meios de produção, sejam abastecidos de alimentos do mesmo modo como a caldeira é abastecida de carvão, e a maquinaria, de graxa ou óleo. O sono saudável, necessário para a restauração, renovação e revigoramento da força vital, é reduzido pelo capital a não mais do que um mínimo de horas de torpor absolutamente imprescindíveis ao reavivamento de um organismo completamente exaurido (MARX, 2017, p. 337-338).

Ao longo do desenvolvimento capitalista, a disputa pelo tempo entre trabalhadores e empregadores nunca se deu de forma pacífica, mas foi o escopo da grande luta travada desde o assalariamento, sempre levando em conta que os trabalhadores desejam reduzir o tempo da jornada e os empregadores desejam alargá-lo, sem reduzir seus lucros.

O capital é trabalho morto, que, como um vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo suga. O tempo durante o qual o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou do trabalhador. Se este consome seu tempo disponível para si mesmo, ele furta o capitalista (MARX, 2017, p. 307).

Assim, o capitalista não está preocupado com a duração do tempo de vida do trabalhador, mas com a usurpação durante o tempo que ele viver do máximo de sua força de trabalho, a fim de otimizar os lucros. Nesse sentido, o tempo tem um papel definidor na vida na organização da sociedade, fato que será preponderante para as instituições, que se afirmarão como aliadas ao novo sistema. Dentre essas instituições estão as educadoras, que não passarão imunes a essa nova temporalidade.

Ao fim deste tópico, cabe-me afirmar que cada sistema de produção tem uma estrutura norteadora, desenvolvendo um conceito específico de tempo. No capitalismo o tempo foi imperioso, tornando o objeto relógio sua encarnação, simbolizada pela precisão inquestionável e a infalibilidade. O relógio se configura em um arquétipo da sociedade moderna, chegando a servir como comparação e modelo maquínico para o próprio corpo humano. Essa temporalidade fulcrada na regulamentação e na precisão, construída no ritmo da máquina, aliada ao sentido do tempo como valor e como mercadoria, foi pautada pela disciplina e pela fragmentação, fato que será cabal para a construção de uma nova perspectiva de educação. A partir desse entendimento, no tópico seguinte, avançarei mais sobre a formação do tempo na segunda fase da revolução industrial para posteriormente perceber a interlocução desse fato nos espaços destinados à educação.

1.2 Tempo e trabalho na segunda fase do capitalismo industrial

Declaramos que o esplendor do mundo se enriqueceu de uma nova beleza: a beleza da velocidade. Um automóvel de corrida cuja carroceria é adornada por grandes tubulações como serpentes de alento explosivo... um automóvel que rugir, que parece correr acima da metralha, é mais belo do que a Vitória de Samotrácia.

Nós estamos sobre o promontório extremo dos séculos!... De que vale olhar para trás, no momento em que nos cabe arrebentar os portais misteriosos do Impossível? O Tempo e o Espaço morreram ontem. Agora vivemos no absoluto, pois já criamos a velocidade eterna e onipresente.
Filippo Marinetti - Manifesto Futurista

A chamada segunda fase do capitalismo industrial, ou a segunda revolução industrial, ocorreu no final do século XIX e início do século XX. Essa etapa foi protagonizada pelas descobertas metalúrgicas e pelo desenvolvimento tecnológico, além de responsável por implantar uma reestruturação da fábrica baseada no gerenciamento administrativo do trabalho. Paralelamente a isso, serviu para reforçar a racionalidade burocrática moderna, cujo modelo capitalista passa a ser usado para a afirmação global de um tipo de racionalidade específica, a tecno-científica, culminando em uma nova forma de vida. Essa perspectiva também intensificou a percepção do tempo estabelecida a partir da Revolução Industrial, como analisado o tópico anterior.

O capitalismo industrial teve por principal característica o aperfeiçoamento da linha de montagem nos Estados Unidos, a partir da invenção da correia transportadora, por Henry Ford. Conjuntamente, foram feitos “avanços” na otimização da força de trabalho, através da proposição de uma administração científica, pelo também estadunidense F. W.

Taylor. O fordismo teve início por volta de 1914, porém, as inovações tecnológicas e administrativas foram aperfeiçoadas a partir de situações anteriores, como por exemplo, a forma corporativa de organização de negócios, antes implantada nas estradas de ferro ao longo do século XIX¹³. A grande originalidade promovida por Ford, porém, foi a visão de que a produção em massa significava o consumo em massa. Essa díade, produção e consumo, virá a se constituir na concepção de vida e de sociedade no seu desenvolvimento posterior.

O modelo fordista criou um novo trabalhador e, com ele, um novo sujeito, adequado ao processo produtivo, mas também capaz de consumir. Ford estabeleceu em sua fábrica o dia de oito horas e cinco dólares que, em parte tinha por objetivo disciplinar o trabalhador para a linha de montagem e para a alta produtividade, mas por outra, visava ofertar renda para que pudessem consumir os produtos de massa. O fordismo, portanto, não foi um mero sistema de produção, mas se tornou um modelo de vida total. Vale ressaltar que produção em massa significava uma padronização das mercadorias para o consumo, implicando em toda uma nova estética e uma mercadificação da vida, incluindo a cultura e os modos de ser (HARVEY, 2001, p. 131).

O fordismo também se apoiou na, e contribuiu para a, estética do modernismo – e particularmente na inclinação desta última para a funcionalidade e a eficiência – de maneira muito explícitas, enquanto as formas de intervencionismo estatal (orientadas por princípios de racionalidade burocrático-técnica) e a configuração do poder político que davam ao sistema a sua coerência se apoiavam em noções de uma democracia econômica de massa que se mantinha através de um equilíbrio de forças de interesse especial.

No pós-guerra, o fordismo se implantou com mais firmeza na Europa e no Japão, seja através das políticas impostas pela ocupação, ou pelo Plano Marshall¹⁴, seja pelo investimento direto estadunidense. O progresso internacional desse modo de produção significou a formação de mercados de massa globais, absorvendo a população mundial fora do mundo comunista e garantindo o consumo da produção excedente norte-americana. “Tudo isso se abrigava sob o guarda-chuva hegemônico do poder econômico e financeiro dos Estados Unidos, baseado no domínio militar” (HARVEY, 2001, p. 131).

O ponto forte da expansão foi o grande poder corporativo utilizado para assegurar o crescimento sustentável de investimentos, promovendo o aumento da produtividade e garantindo o crescimento a partir da elevação do padrão de vida. Com esses fatores

¹³ Vale ressaltar que a II Guerra potencializou o estabelecimento da racionalização do processo produtivo, pois era necessário, tanto para capitalistas como para trabalhadores, acatar o que viesse a melhorar a eficiência mediante o esforço de guerra.

¹⁴ Plano de apoio financeiro estadunidense aos países da Europa ocidental.

assegurados, estabeleceu-se uma base estável para a obtenção de lucros. Obviamente que isso implicava em um compromisso corporativo com os processos de mudança tecnológica, com investimentos e com a melhoria na capacidade administrativa, na produção e no *marketing*, além de economia obtida mediante a padronização dos produtos. A forte centralização do capital, característica do capitalismo norte-americano, fez surgirem práticas de planejamento e de preços monopolistas e oligopolistas, manejados por eles:

O capitalismo é orientado para o crescimento. Uma taxa equilibrada de crescimento é essencial para a saúde de um sistema econômico capitalista, visto que só através do crescimento os lucros podem ser garantidos e a acumulação do capital, sustentada. Isso implica que o capitalismo tem de preparar o terreno para uma expansão do produto e um crescimento em valores reais (e, eventualmente, atingi-los), pouco importam as consequências sociais, políticas, geopolíticas ou ecológicas (HARVEY, 2001, p. 166).

Portanto, a expansão do capitalismo, que se dá a partir da contínua revolução de seus meios de produção, carrega consigo um processo também permanente de transformação das relações sociais – ou seja, precisa modificar de modo constante as formas de trabalho para torná-las adequadas à expansão. Convém ressaltar que os estados e os governos tiveram um papel importante, assumindo uma variedade de obrigações para seu estabelecimento e continuidade. Foi o ente público que garantiu uma demanda estável para que as indústrias, cujos investimentos eram muito altos, garantissem seus lucros. As políticas públicas foram dirigidas para áreas de investimento, em setores como transporte e demais equipamentos, vitais para o crescimento tanto da produção, quanto do consumo. Os governos também procuravam oferecer complementos salariais em gastos com saúde e seguridade, educação, habitação, dentre outros (BATISTA, 2014).

Não se pode pensar no capitalismo dessa fase sem compreender o aumento da produção e da organização da fábrica. Nesse sentido, exerceu grande influência outro estadunidense, Frederick Taylor, engenheiro mecânico que se valeu de uma metodologia de análise das tarefas dos operários, possibilitando a fragmentação e a super especialização do trabalho, com vistas ao aproveitamento total do tempo. Em 1911, escreveu os “Princípios da Administração Científica”, que se fundamentam, como explicitado já nas suas primeiras páginas, em “assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e, ao mesmo tempo, o máximo de prosperidade ao empregado” (TAYLOR, 1990, p. 6). Nessa proposta, o principal objetivo da administração deveria ser o de aperfeiçoamento do pessoal da empresa, de modo que os operários pudessem executar em um ritmo mais rápido e com maior eficiência, os tipos mais elevados de trabalho, de acordo com suas aptidões naturais, gerando lucro ao empregador e um melhor salário ao operário.

A teoria taylorista partiu do pressuposto que os sujeitos têm como propensão, em todos os atos de sua vida, trabalhar devagar e comodamente e que a tendência de um homem trabalhador quando em conjunto com os demais, seria adquirir as características do indolente. Portanto, ele teria por inclinação inata, trabalhar menos para “enganar” seu patrão, que vai acreditar que aquilo é máximo que pode produzir¹⁵. A fim de combater isso, Taylor (1990, p. 32) preconiza:

A indolência natural e a *vadiagem premeditada* podem ser eliminadas com melhor compreensão do dia de trabalho comum, registrando-se o maior rendimento obtido pelo trabalhador e sua eficiência, elevando os salários iniciais à medida que o operário se aperfeiçoe, dispensando-os quando não atingirem certo nível e fazendo nova admissão de novos trabalhadores cuidadosamente selecionados, para preencher o vazio.

Essa fórmula, que perdura ainda hoje e perpassa as várias instituições da sociedade, tinha por intento a substituição dos métodos empíricos pelos científicos na produção e no gerenciamento. Por conta disso, seria proporcionada uma economia de tempo e um conseqüente acréscimo de rendimento, conseguidos pela eliminação de movimentos desnecessários e pela substituição dos movimentos lentos e ineficientes pelos rápidos e proveitosos. Porém, para que tal ocorresse, seria necessário que as empresas passassem a ter também uma administração científica, responsável por selecionar os movimentos a partir do conhecimento dos próprios trabalhadores e controlar o tempo e a qualidade dos movimentos físicos dos operários.

Com isso, o tempo se tornou um fator importante para a administração, tendo por base o “estudo do tempo e dos movimentos”. Esse estudo usava uma metodologia que consistia basicamente em “reunir os/as mais hábeis assalariados/as (inclusive, de várias empresas e regiões do país) num ambiente de trabalho controlado, solicitando-lhes que executem as suas atividades com o máximo de qualidade e rapidez que aguentarem”. Enquanto realizavam sua performance, outro grupo observa e anota todos os movimentos e sua duração através de um cronômetro. Após estabelecidos os movimentos mais eficientes, com esse conhecimento, os gerentes seriam os responsáveis de cobrar o uso aos trabalhadores (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 26)¹⁶.

¹⁵ Para modificar esse hábito seria preciso que acontecesse uma das três situações por parte dos trabalhadores: compreender através do pensamento e da reflexão, observar o exemplo de outros, ou ainda sofrer pressão exterior.

¹⁶ Ford também teve preocupações com a economia do tempo na execução das tarefas. Para saná-las, procurou evitar que o trabalhador se deslocasse dentro da fábrica, deixando os objetos de trabalho, as máquinas e ferramentas ao alcance das mãos dos operadores. “Os postos e bancadas, aliás, seriam arranjados para permitir uma articulação e um fluxo contínuo entre as diversas operações da fábrica, a fim de que, em cada ponto, fosse

Com esse método os empregadores se apropriam do saber-fazer aperfeiçoado pelos operários, transformando-o em meras tarefas repetitivas e automáticas. Os trabalhadores passam apenas a executar movimentos mediante ordenamentos supostamente científicos, controlados através dos gerentes e acreditando que foram desenvolvidos pela empresa.

Como podemos perceber, o capitalismo se apropria, não somente da força de trabalho em curso na execução das tarefas, mas do saber-fazer, que passa a ser considerado como oriundo da gestão. Ao perderem esse conhecimento, os trabalhadores perdem o valor de uso de sua única mercadoria, fato que vai ser agravado também pela super especificação das tarefas, cuja simplificação leva à desvalorização da mão de obra (ANTUNES; PINTO, 2017).

Além desse viés administrativo gerencial baseado no controle, outro fator que colaborou e reforçou a organização do trabalho na fábrica, foi sua reestruturação baseada no modelo militar, que aconteceu primeiramente na Alemanha de Otto Von Bismarck, no fim do século XIX. Essa transposição serviu para orientar as empresas em sua organização quando estas ainda não tinham controle sobre os processos, provocando falências e elevando os índices de desemprego, fator considerado capaz de levar a uma revolução por parte dos trabalhadores¹⁷. A estratégia de aproximar o modelo da fábrica ao modelo militar visava criar uma disciplina e uma segurança em relação ao seu lugar na sociedade aos operários, estendendo-a à sociedade de modo geral. Como num quartel, “por mais pobre que seja, o trabalhador que sabe que ocupa uma posição bem estabelecida estará menos propenso a se revoltar do que aquele que não tem uma noção clara de sua posição na sociedade” (SENNET, 2006, p. 28).

Com a racionalização militar nos diversos espaços, houve uma burocratização e hierarquização da vida institucional, levando os civis a agirem e pensarem como soldados, sem efetivamente se darem conta disso. As instituições se tornaram cada vez mais padronizadas, tanto em seus conteúdos como na forma de seu funcionamento. Esse modelo de organização atingiu, dentre tantos outros espaços, os educativos, que tiveram que se adaptar ao novo pensamento. Porém, a escola vai além da adaptação, pois assume para si uma forma de estruturação baseada no tempo e na disciplina militar, influenciando na formação dos indivíduos. Por conta da importância institucional da escola e demais espaços

agregado valor, com um mínimo de perda em termos de tempo e de deslocamento” (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 40).

¹⁷ Sennet (2006) infere que existe uma estimativa de que, na Londres de 1850, 40% dos trabalhadores fisicamente capazes estavam desempregados. Além disso, o índice de falências de novas empresas superava 70%, por conta da desorganização contábil das empresas. Até o fim do século XIX, a operação de todo o ciclo dos negócios não era entendida de um ponto de vista estatístico

educativos, sua influência será um dos fatores capazes de transpor com maior segurança o modelo fabril ao modo de vida a ser consolidado.

Portanto, o sentido do tempo que emergiu a partir da tecnicização militar da vida civil, veio ao encontro do tempo da fábrica taylorista/fordista: era ordenado e planejado com a finalidade de atingir determinado objetivo. O tempo teve grande importância para reger as várias etapas da produção, mas também serviu para que os indivíduos percebessem suas ações como de longo prazo, cumulativas e previsíveis, de modo a corresponder aos interesses lucrativos dos mercados (trabalhar diligentemente, obedecer aos ditames hierárquicos, acumular algum dinheiro e finalmente poder ter sua casa ou seu carro e, posteriormente, se aposentar). Conforme Sennett (2006, p. 29):

Havia portanto, uma imposição burocrática do tempo, que afetava tanto a regulação dos sujeitos, quanto a sociedade. O tempo racionalizado permitia que os indivíduos encarassem suas vidas como narrativas não tanto daquilo que necessariamente acontecerá quanto da maneira como as coisas deveriam acontecer, a ordem da experiência. Tornou-se possível, por exemplo, definir como deveriam ser as etapas de uma carreira, relacionar um longo percurso de prestação de serviços numa empresa a passos específicos de acumulação de riqueza. Pela primeira vez, muitos trabalhadores braçais eram capazes de planejar a construção de sua casa.

O tempo do capitalismo industrial da segunda fase transcorria, portanto, linearmente ao longo da vida dos trabalhadores, que poderiam ficar por anos no mesmo emprego, em funções que pouco variavam, até sua aposentadoria. Esse tempo linear, cumulativo e progressivo, foi calcado na expectativa determinista do progresso. O tempo, portanto, foi constituído como um aparelho disciplinador no sistema capitalista e serviu como medida de trabalho, chegando ao extremo de o homem moderno ter se tornado ele próprio um relógio. O tempo restou objetificado, reforçado como mercadoria, não somente como uma unidade de medida que valora as demais, mas como um produto, que serve de base para a produção de todas as outras. Exige-se, portanto, uma economia: uma economia de tempo, que acompanhará o sujeito no decorrer de sua vida. A máxima que bem traduz a ideia é “tempo é dinheiro” (SILVA, 1996).

Com a tecnicização da vida em razão do fazer da indústria e do consumo como fim último dos trabalhadores, vale trazer Max Weber (2004) e sua metáfora da “jaula de aço”. Para ele, como uma jaula, as estruturas burocráticas do capitalismo prendem os indivíduos, destituindo-os do controle sobre seu destino, que será exercido pelo mercado. Nesse modelo, o tempo é fixo e as funções assumidas pelos trabalhadores são estáticas, justamente pela transposição da experiência tecnicista militar para a vida civil. O sistema capitalista desse período funciona como uma verdadeira jaula: as burocracias transmitem a disciplina da gratificação retardada, em vez de avaliar se as atividades imediatas realmente importam. Por

sua vez, as pessoas pensam nas recompensas futuras que advirão se obedecerem às regras. Portanto, os sujeitos estão presos nessa jaula da superestrutura burocrática, regida pelo mercado, mas não se sabem presos, pois consideram que possuem poder de decisão sobre o que consumir.

A administração científica de todas as facetas da atividade corporativa (não somente produção como também relações pessoais, treinamento no local de trabalho, marketing, criação de produtos, estratégias de preços, obsolescência planejada de equipamentos e produtos) tornou-se o marco da racionalidade corporativa burocrática (HARVEY, 2001, p. 129).

A transformação das pessoas, seus corpos e suas vidas em trabalhadores em série e consumidores de massa, seguindo os preceitos do domínio da natureza e sua domesticação, foi, segundo Gramsci (1991), um combate ao animalesco ao selvagem, ao primitivo, uma sujeição dos instintos aos novos, complexos e rígidos hábitos e à normas que pregam a exatidão e a precisão. No que se refere ao tempo é possível inferir que aconteceu algo semelhante, pois o tempo livre, usado no trabalho por tarefas, seguindo os ritmos dos dias e das estações e proporcionando descanso quando a natureza assim o exigia, foi substituído pelo tempo ritmado do compasso das máquinas. Conclui Antunes (2017, p. 58) que esse processo da industrialização não visaria apenas a criação de um operário modelo, mas visava a implantação de uma “sociedade maquinica, concebida e estruturada a partir do universo microcósmico da produção industrial seriada”.

No capitalismo, o tempo e o espaço do trabalho e da vida passam a existir de maneira fechada e calculada, pois foi diminuída a contemplação mais tranquila dos ritmos naturais e encurtada a visão acostuada ao horizonte da paisagem. O confinamento, ou na fábrica, ou nas casas e apartamentos, aliado à repetição de movimentos autômatos, criou corpos contidos, transformando os movimentos amplos do camponês, aos curtos e econômicos dos operários. O tempo e as pessoas, seus ritmos e seus compassos foram alterados, diminuídos, encapsulados, fatores que não passarão impunes aos indivíduos formados a partir desse período, posto que na sociedade contemporânea temos buscado um retorno a uma liberdade espaço-temporal, na qual não sejamos mais os escravos do tempo, ou reclamantes lamurientos de que o tenhamos perdido.

Outra condição de ruptura passível de ser apontada no capitalismo fordista foi o assalariamento, ou seja, o montante mensal advindo do trabalho que deveria ser gasto com todos os requisitos de manutenção da vida. Nessa prática inicialmente havia um resquício do puritanismo pelos empregadores e pela sociedade em geral, na tentativa de vigiar a forma como os trabalhadores gastavam seu salário, relativamente alto (os cinco dólares), sem

desperdiçar com drogas e álcool. Esse “acompanhamento” da vida dos operários com viés moralista, considerava o sexo apenas como reprodução e que o lazer deveria se ater aos compromissos religiosos e familiares, o que também os afastava dos sindicatos e demais convivências entre os pares. Agindo desse modo, o trabalhador restaria saudável e apto para realizar com plenitude suas tarefas nas fábricas¹⁸. O fordismo, portanto, foi um movimento que alçou o plano da superestrutura, gerou novos valores, hábitos e normas de conduta, entranhando-se nos campos da religião e da política, a fim de se produzir uma nova forma de pensar e agir, uma nova sociabilidade, inserida numa sociedade cujo núcleo familiar se pautava pela monogamia, cujos membros são abstemios e mantêm um consumo frugal, com a finalidade de suportarem o cronômetro meticuloso da fábrica (ANTUNES, 2017).

As concepções de tempo, bem como de espaço, partindo de uma visão materialista, são criadas necessariamente através de práticas e processos que servem para a reprodução da vida social. A objetividade desses dois fatores, advém dessas práticas e, na medida em que variam geográfica e historicamente, cada modo distinto de produção ou de formação social incorpora um agregado particular de práticas e conceitos do tempo e do espaço. O capitalismo, portanto, como um modo de produção revolucionário, se encontra em constante mutação. Dentro dessa dinâmica, as qualidades mais objetivas do tempo também se modificam. Assim, é importante perceber que o capitalismo trouxe e, possivelmente ainda trará, mudanças em nosso aparato conceitual, incluindo neste as representações de tempo, fato que pode ter consequências materiais para a organização da vida diária, pois “o modo como representamos o espaço e o tempo na teoria importa, visto afetar a maneira como nós e os outros interpretamos e depois agimos com relação ao mundo” (HARVEY, 2001, p 190).

Também foi fundamental para a implementação e expansão do capitalismo, a racionalidade moderna, cientificista e tecnicista. A realidade passou a ser percebida como sendo simples, ordenada, observável e precisa, porém há que se considerar, como já explicitado, que embora tenha sido sobrepujada, a percepção do tempo mais próximo do natural, tanto em relação aos ritmos da vida de modo geral, como da biologia do nosso corpo, ainda persiste sob a imposição do tempo cronológico. A mudança recente da forma de vivenciarmos o tempo tem se mostrado agressiva e acarretado algumas patologias sociais e individuais, identificando que algo não ficou bem.

Como vimos, não foram poucas as adaptações a que se sujeitaram os trabalhadores para servir ao novo sistema. A esse movimento, Gramsci (1991) chama de “adaptação

¹⁸ O próprio estado norte-americano proibiu, seguindo as diretrizes puritanas e fordistas a produção, comercialização e consumo das bebidas alcoólicas, pela conhecida “Lei Seca”, que vigorou de 1920 a 1933.

psicofísica”. A formulação presente na obra gramsciana caracteriza as formas, conteúdos e sistemas de formação humana definidos segundo as necessidades de reprodução ampliada do capital, em seus diferentes momentos e formas de sociabilidade. Processo que consiste, basicamente, em adaptar os costumes e desenvolver hábitos em conformidade com uma nova forma e métodos de trabalho. A adaptação requer a assimilação das necessidades e condições de trabalho, envolvendo diferentes dimensões das relações sociais, deixando claro que o desenvolvimento das forças produtivas no modo capitalista de produção necessita sempre de um processo de difusão de conhecimentos, procedimentos e valores que precisam ser incorporados pelos sujeitos das diferentes classes sociais, especialmente da classe trabalhadora, a fim de garantir a efetivação e conferir legitimidade às mudanças necessárias à dinâmica capitalista. As relações de produção, portanto, para além de seu componente instrumentalizador, intencionam uma nova forma de vida econômica que, para ser desenvolvida, requer determinadas regras de conduta, costumes e modos de socialização.

No item a seguir, dando andamento à intenção de compreender como foi construída a temporalidade do capitalismo e como se dá sua interferência na educação, pretendo refletir mais profundamente sobre o tempo da educação na segunda fase da revolução industrial, trazendo algumas percepções a partir dos fundamentos conceituais emergidos nessa etapa, bem como da condição das pessoas e suas expectativas diante da imposição dessa temporalidade da produção ainda mais exacerbado.

1.3 Tempo da fábrica, tempo da educação: a condição do sujeito disciplinar

Por um instante voltei ao pátio da escola, juntei-me pelos acordes da sineta que marcou o tempo da finitude ou se me recolhendo pelas lembranças encravadas no que me tornei. O fato é que quando olho para meu pulso, a sineta está ali marcando a hora de seguir.
Marli Silveira

O capitalismo, sem o auxílio das instituições para tomar impulso e se estabelecer, não teria se tornado tão onipresente quanto se faz hoje. Foram as diversas entidades criadas e organizadas pelo estado, pela religião ou as pessoas, que promoveram a adaptação da sociedade ao novo ritmo imposto pelo capital. Sem esse auxílio, a indústria sozinha não teria conseguido realizar as transformações necessárias ao estabelecimento de um sistema exigente de tantas mudanças e ajustes. As instituições que precisaram se adaptar ao novo sistema produtivo, por suas atribuições mesmas, também funcionaram como um aglutinante do capitalismo, transpondo à sociedade o *modus operandi* da fábrica. Nessa forma de

“doutrinação” social, houve uma espécie de força-tarefa envolvendo o conjunto das instituições, dentre as quais a escola, peça fundamental por estar presente na vida das pessoas desde a infância e participar de sua formação.

Considerando isso, procuro analisar neste tópico o estabelecimento de um tempo da educação que seguiu o modelo capitalista da segunda fase industrial, conectado ao tempo da fábrica fordista/taylorista, baseado na racionalidade, na tecnologia e no mercado. Esse modelo impôs aos ambientes educativos uma atualização dos processos de ensino-aprendizagem, ajustando seus conceitos, metodologias e sua forma de organizar espaço e tempo de modo a antecipar o trabalho assalariado, preparando desde cedo as pessoas para executá-lo.

É importante observar que, no decorrer de sua história, o desenvolvimento do sistema educativo não se deu de uma forma paralela e linear, mas seguiu os ditames das religiões, do estado e da cultura, nos seus avanços e retrocessos. É no capitalismo que a escola surge como um equipamento de educação, separado da família e do ambiente de trabalho, como afirma Laval (2019, p. 31):

Embora o desenvolvimento de uma instituição especialmente destinada à difusão do saber tenha tido como razão primeira não a formação de mão de obra, e sim a construção de burocracias políticas e religiosas, o que implicava estender a cultura escrita a ministrantes diretos, assim como a muitos dos que mantinham relações de comunicação com elas, ele será cada vez mais incentivado e orientado, a partir dos primórdios da Revolução Industrial, pela demanda da indústria e da administração pública no que diz respeito à qualificação.

Vale pontuar que a educação desse período é um dos pilares do sistema republicano, a base para a construção da identidade nacional, já que o estado ocupa o lugar da igreja na formação dos seus cidadãos. Ainda assim, Laval (2019, p.32) defende que “a escola sempre teve laços mais ou menos diretos com o universo do trabalho”, pois o crescimento da escolarização dependeu dos recursos advindos do desenvolvimento econômico. Desse modo, “em suas formas e seus materiais, em sua moral e suas feições pedagógicas, o sistema escolar sempre soube abrir espaço, na sociedade industrial, para os valores do trabalho e para a orientação profissional diferenciada os estudantes”.

No sistema capitalista houve uma ruptura nos objetivos da educação, conforme Tragtenberg (2012, p. 51):

No modo de produção pré-capitalista, seja no modo de produção asiático, escravismo, feudalismo patrimonial ou na burocracia chinesa clássica, a finalidade da educação era o homem *culto*. Ele toma a forma literária (China), ginástico-musical (Grécia) ou a forma convencional do *gentleman*, no mundo anglo-saxão. As aptidões para pertencer às camadas dominantes não se fundam num saber especializado, como no capitalismo. Baseiam-se num saber definido como certa “aptidão cultural”. Somente no modo de produção capitalista é que o saber será

incrementado, tendo em vista a realização de mais-valia pelo sistema.

A crítica utilitarista do novo sistema dirigiu seu ataque à essa educação cristã pela sua base na cultura clássica humanista e também denunciou o distanciamento do saber escolar da prática cotidiana, pois o considerava atento demais a temas abstratos. “Esses defeitos demonstrariam a natureza essencialmente aristocrática e ornamental do conhecimento transmitido até então” (LAVAL, 2019, p. 33). No novo entendimento, a educação não poderia se distanciar da eficiência da produção fabril e do comércio e deveria responder a critérios mais populares, portanto, considerados mais democráticos, atentos à necessidade de conhecimentos práticos e atingindo um número maior de pessoas.

Nesse viés utilitarista e pragmático, fortemente acentuado na segunda fase do capitalismo industrial, frequentar os ambientes de ensino passa a ser uma etapa preparatória importante para a mão de obra almejada pelo capital. Ao sujeito a ser formado, o futuro trabalhador fabril, não era exigido um maior conhecimento intelectual, nem mesmo que dominasse completamente o saber do seu ofício, mas o que se desejava era que tivesse um bom rendimento físico e uma capacidade de se manter produzindo durante um tempo elevado de sua vida. Concomitante a isso, era preciso que obedecesse às regras de disciplina e hierarquia, realizasse movimentos rápidos e sincopados sob comando, cumprisse horários estabelecidos e, claro, que assumisse uma condição de submissão aos superiores, desejável estatuto de sua classe assalariada. De tudo isso decorre o afastamento de um sentido mais ampliado da formação republicana, restando numa educação empobrecida e, por consequência, indivíduos aos quais não se permitia o desenvolvimento do seu potencial humano.

Vale lembrar que as crianças pobres, desde muito pouca idade (entre quatro e cinco anos) já trabalhavam nas fábricas inglesas, sem qualquer controle de sanidade ou de tempo. A Grã-Bretanha veio a estabelecer a jornada de 12 horas, incluindo as crianças, somente em 1833, porém, antes disso, elas podiam trabalhar durante o dia ou a noite toda, ou ambos, sem qualquer limite legalmente estabelecido¹⁹. Porém, efetivamente, os industriais ingleses nunca

¹⁹ “A lei de 1833 estabelece que a jornada normal de trabalho na fábrica deve começar às 5 e meia da manhã e terminar às 8 e meia da noite, e que dentro desses limites, num período de 15 horas, é legalmente permitido empregar adolescentes (isto é, pessoas entre 13 e 18 anos) para trabalhar em qualquer hora do dia, sempre sob o pressuposto de que um mesmo adolescente não trabalhe mais que 12 horas num dia, com exceção de casos especiais. A sexta seção da lei determina “que no decorrer de cada dia, para cada pessoa, um mínimo de uma hora e meia desse tempo de trabalho deve ser reservado para as refeições”. Fica proibido o emprego de crianças menores de 9 anos, com exceções que mencionaremos mais adiante, e o trabalho de crianças entre 9 e 13 anos é limitado a 8 horas diárias. O trabalho noturno, isto é, segundo essa lei, o trabalho entre 8 e meia da noite e 5 e meia da manhã, fica proibido para toda pessoa entre 9 e 18 anos” (MARX, 2010, p.245).

cumpriram a lei no que tange à jornada de trabalho dos menores. Embora ela estabelecesse limites para a contratação de crianças e adolescentes, com a escassez da mão de obra recrutada no campo, por volta de 1860, os industriais voltaram-se aos órgãos legislativos para que permitissem novamente o recrutamento para o trabalho das crianças órfãs e pobres saídas das *workhouses* (casas de trabalho cuja jornada era de 14 horas)²⁰. Marx (2010, p. 230) traz o relato de um médico sobre a insalubridade de uma indústria de fósforos²¹:

A metade dos trabalhadores são crianças menores de 13 e jovens menores de 18 anos. Em virtude de sua insalubridade e repugnância, a manufatura é tão mal-afamada que apenas a parte mais miserável da classe trabalhadora, como viúvas semifamélicas etc., entregam seus filhos a essas fábricas: crianças esfarrapadas, semifamélicas, totalmente desamparadas e sem instrução.

Na Grã-Bretanha foi implantado um incentivo financeiro às instituições educacionais de caridade caso ensinassem o trabalho, a frugalidade, a ordem e a regularidade. Alguns capitalistas da época pleiteavam, além disso, que crianças a partir de quatro anos fossem confinadas nos chamados asilos de pobres, a fim de trabalharem nas manufaturas, garantindo o próprio sustento. A proposta defendia que os pequenos ficassem ocupados em torno de 12 horas diárias para se familiarizarem com o trabalho de modo a se “divertirem” com ele, contando com apenas duas horas destinadas ao estudo. Outra proposta defendia que as crianças a partir dos sete anos já estivessem familiarizadas com o trabalho e a fadiga, devendo a escola ser responsável por esse “treinamento” (MARX, 2017).

À época, as instituições educativas através da ordem e da regularidade, tinham por objetivo que os estudantes ficassem menos rebeldes e briguentos e fossem mais obedientes. “Uma vez dentro dos portões da escola, a criança entrava no novo universo do tempo disciplinado. Nas escolas dominicais metodistas em York, os professores eram multados por impontualidade. [...] Uma vez na escola (as crianças), obedeciam a regras militares” (THOMPSON, 1996, p. 293).

Portanto, ocorre a partir da Revolução Industrial uma mudança de paradigma: as instituições formativas que tinham como razão primeira a construção de burocracias

²⁰ “Em Zurique, o trabalho de crianças maiores de 10 anos é limitado a 12 horas; na Argóvia, em 1862, o trabalho de crianças entre 13 e 16 anos foi reduzido de 12 1/2 para 12 horas; na Áustria, em 1860, ele foi igualmente reduzido a 12 horas para crianças entre 14 e 16 anos¹³⁰” (MARX, 2010, p. 244).

²¹ Federici (2018) traz importante referência sobre a condição das mulheres nas fábricas (apontando que o gênero foi tratado forma marginal no Capital, por Marx): costureiras que morriam de exaustão e falta de ar, adolescentes trabalhadoras nas minas, sem comer por 14 horas e mães que precisavam arrancar seus filhos da cama de madrugada para garantir a sobrevivência. Também cita que as operárias evitavam ter filhos, usando de muitos artifícios para isso, mas, se os tinham, deixavam-nos aos cuidados de amas que os dopavam com um opioide chamado Godfrey’s Cordial para mascarar a fome. Muitas vezes, essas trabalhadoras abandonavam os filhos para serem criados como órfãos nessas instituições.

políticase religiosas, o que implicava estender a cultura escrita a seus ministrantes diretos, terá essa formação voltada mais efetivamente à demanda da indústria e da administração pública(LAVAL, 2019). Essa ruptura deixa claro que as instituições educacionais passam a atender aos interesses dos empregadores, usurpando da classe operária o acesso a uma formação ampliada, baseada em outros aportes do que oferecer sua força de trabalho ao capital. Logo, a relação de produção e a utilização do saber passou a ser também uma relação de classe, na qual os que detinham o poder econômico determinavam a condição de formação dos demais, condicionando estes a se manterem sempre no mesmo patamar social.

Um fator já mencionado é que o conhecimento referente ao saber-fazer pertencia aos trabalhadores uma vez que se originavam de sua prática histórica. Com a metodologia taylorista houve uma apropriação pelos empregadores desse saber que foi posteriormente imposto pelos gerentes aos trabalhadores, porém de modo desmembrado, desarticulado com o todo da produção dos objetos. O trabalho exercido a partir dessa imposição fragmentária se tornou abstrato e alienado, “tratava-se de um trabalho maquinal, parcelar, fragmentado, fetichizado, coisificado e alienado” (ANTUNES, 2017, p. 2). Para tornar um indivíduo capaz de realizar o trabalho alienado, a indústria não demanda uma formação educacional que dê conta de capacidades de liderança e ações criativas, já que apenas aos gerentes são requisitadas essas habilidades. Nesse modelo, o desenvolvimento intelectual não deve ultrapassar a capacidade de ser um operador das tarefas estabelecidas pelos empregadores e colocadas em prática pelos gerentes através do método tido como “científico”. O trabalhador “chão-de-fábrica” precisa dar conta de tarefas repetitivas, de maneira automática, com a maior velocidade e precisão possíveis. A educação desse período, portanto, busca uma qualificação limitada a atender essa demanda:

[...] uma qualificação com base em uma especialização limitadora e profundamente empobrecedora, tanto do conhecimento teórico, quanto das atividades práticas de trabalho. Uma qualificação marcada pela divisão entre teoria e prática, sendo ambas racionalizadas internamente e reduzidas a “tarefas” em suas execuções. Uma qualificação de tipo parcelar, fragmentada e que só poderia ser construída tendo por base ciências também *especializadas* (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 78).

Nesse sentido, a educação passa a colaborar com a mercadorização também dos sujeitos, a contribuir na formação do que veio a ser chamado de capital humano a ser oferecido às empresas. Foi preciso desmembrar a teoria da prática, o conceito e a reflexão - o trabalho intelectual, do fazer, da experimentação e da aplicação - o trabalho manual. As manualidades passam a ser enaltecidas em detrimento dos conceitos, da construção intelectual e da reflexão. Surge, com força, a formação voltada para uma razão instrumentalizadora, com a finalidade de melhor promover a prática. Logo, o capital subverte

os ideais republicanos e democráticos com vistas a formar apenas um trabalhador eficiente e obediente (ANTUNES. PINTO, 2017).

Para atingir de forma mais direta esse objetivo, surge a educação profissionalizante, através da criação de escolas técnicas, com o fim de formar os futuros trabalhadores assalariados.

Toda mercadoria deve ter um valor de uso, os saberes-fazerem a serem formados estão, evidentemente, determinados já nos currículos a serem cumpridos nessas instituições. As grades curriculares e sua distribuição em cargas de horas/aula em si já explicam a estrutura de comércio na qual será consumido esse conhecimento pelas empresas como capital variável, como trabalho concreto urdido em trabalho abstrato (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 78-79).

A partir dessas considerações, é possível verificar que a escola depois de alguns anos do início da revolução industrial inglesa, com a retirada gradativa das crianças do trabalho nas fábricas, ainda que tardiamente, se torna a responsável pela sua educação. Nesse sentido, a educação formal vai se construindo como um pré-trabalho, de modo que à classe operária não fosse permitido “perder tempo” e utilizasse a infância como uma etapa proveitosa para o ingresso no mundo do assalariamento. A partir dessa premissa, é pertinente trazer os estudos de Foucault (2010) sobre a disciplinarização dos corpos, fato que, para ele, tem uma correlação direta com a ideia de tempo²² e que será importante em espaços com função semelhante, como as prisões, as fábricas e as escolas. Foucault pondera que o controle do tempo esteve intimamente ligado ao controle disciplinar dos corpos e que primeiramente as ordens religiosas foram as mestras dessa condição como “especialistas do tempo, grandes técnicos do ritmo e das atividades regulares” (FOUCAULT. 2010, p. 144). Outra instituição que colaborou com o comportamento baseado na disciplina do corpo foi o exército, que aperfeiçoou o rendimento corporal ao estabelecer movimentos físicos sincopados e precisos, sementes do que Taylor aplicaria à indústria posteriormente.

Nessas instituições, para que houvesse o controle disciplinar, fazendo com que o tempo empregado tivesse qualidade e rendimento, necessitava-se de um domínio ininterrupto e de uma fiscalização constante, evitando distrações e perturbações. O tempo, portanto, precisava ser absolutamente útil. Foucault (2010, p. 145) afirma acerca dos primeiros trabalhos a serem pagos por execução em um determinado tempo: “O tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício”.

A partir dos mosteiros e das casernas, instala-se o que Foucault chama de tempo

²² Foucault situa a modificação da temporalidade impetrada pelo capitalismo a períodos anteriores, logo não foi um movimento dramático de ruptura, mas a decorrência de um processo lento e continuado.

disciplinar, cujo melhor exemplo é a marcha cadenciada das tropas. Esse tempo é imposto por um comando e tem por objetivo um conjunto de obrigações, que deverão ser executadas com acentuado grau de precisão, decompondo gestos e movimentos, processo que irá configurar uma nova maneira de ajustar o corpo aos imperativos temporais, definindo um novo esquema anátomo-cronológico do comportamento, no qual o ato é decomposto em seus elementos: “é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (FOUCAULT, 2010, p. 146).

Bem empregar o corpo é, portanto, bem empregar o tempo, pois na condição de rendimento máximo, nada deve ficar ocioso ou inútil, todas as partes devem ser globalmente utilizadas no ato: “um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto” (FOUCAULT, 2010, p. 147), um corpo bem disciplinado é a base de um ato eficiente.

No treinamento militar também importa estabelecer cada uma das relações que o corpo deve ter com o objeto que manipula de modo a formar uma cuidadosa engrenagem entre um e outro, dando origem às manobras. Essa junção de corpo e objeto constitui um complexo corpo-arma, corpo-instrumento, corpo-máquina, que será posteriormente utilizado no modelo fabril. Foucault observa que desenvolver essa ação síncrona se funda em uma relação de poder, em uma regulamentação imposta pelo comando que é, ao mesmo tempo, uma lei de construção da operação como um todo. A disciplina imposta ao corpo, portanto, é um artefato de exercício de poder.

1.3.1 O tempo disciplinar e a educação

Não se pode compreender o movimento do corpo sem perceber que ele se dá em determinado tempo e espaço. Esse tempo em sua forma tradicional, pré-capitalista, obedecia a um caráter negativo, o princípio da não-ociosidade, no qual era proibido perder tempo, tempo que era divino e do qual se deveria prestar contas do uso. No modo disciplinar, o tempo se organiza de forma positiva, pelo princípio de uma utilização sempre crescente, tornando-se um tempo mais de exatidão do que de emprego, no qual importa “extrair do tempo mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis” (FOUCAULT, 2010, p. 148). Isso significa que mesmo o menor instante deve ser aproveitado, criando a ideia de que o mínimo fragmento temporal pode ser inesgotável, pois, aumentando a organização e a

disciplina, tender-se-ia a um ponto ideal em que o máximo de rapidez encontraria o máximo de eficiência, preconizado pelo pensamento taylorista.

Sendo assim, o tempo da educação foi sendo organizado de forma utilitária e pragmática, atento à preparação disciplinar dos corpos, de modo que desde tenra idade, as crianças formassem uma percepção fragmentada do tempo e do espaço, numa clara preparação aos ditames fabris. Como exemplo desse modelo temos a escola mútua²³ e o método Lancaster que também se valeram de recursos para otimizar o tempo, de modo que cada instante fosse recheado de atividades múltiplas, mas ordenadas, ritmadas por sinais e apitos, impondo os compassos temporais a fim de acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude.

Foucault salienta que obedecer a ordens para realizar uma ação direta serve para acostumar as crianças a fazerem rapidamente e bem as tarefas, diminuindo o tempo que se perde ao passar de uma atividade a outra²⁴. Com a utilização desses métodos de controle do corpo, gradativamente vai se substituindo o corpo natural, portador de forças, com sua ordem e seu próprio tempo, seus condicionantes internos e seus diversos elementos constituintes, pelo corpo mecânico, sólido e comandado por movimentos sincopados, um “corpo do exercício mais do que da física especulativa; corpo do treinamento útil e não da mecânica racional” (FOUCAULT, 2010, p. 149).

Desse modo, Foucault observa que o corpo vai se tornando alvo dos novos mecanismos de poder e, com isso, se oferece para a construção de novas formas de poder. O que se deseja é que esse corpo seja dócil mesmo em suas mínimas operações: “o poder disciplinar tem por seu correlato uma individualidade não só analítica e “celular”, mas também natural e “orgânica”” (FOUCAULT, 2010, p. 149). Esse corpo, portanto, deve ser disciplinado a ser comandado sem precisar de comando, mas por uma espécie de naturalização do movimento, numa docilidade e abnegação ao que se espera que ele execute.

A ação disciplinar sobre os corpos tem como função prioritária a apropriação do

²³ A escola mútua, também conhecida como método Lancaster foi desenvolvida na Inglaterra, no final século XVIII e início do XIX, com a finalidade de estender a educação em menos tempo a um número maior de pessoas, principalmente da classe trabalhadora. Para isso era utilizado o sistema de monitoramento, no qual um professor, através de aprendizes preparados, podia dar conta de um grande número de alunos. As aulas eram organizadas de forma espacial rígida e com metodologia organizada, de modo a estabelecer objetivos voltados à formação com vistas ao controle social. Além disso, propunha a diminuição das despesas da instrução, abreviar o trabalho do professor e acelerar os progressos do aluno (CASTANHA, 2012).

²⁴ Fato que facilmente observável em escolas de Ensino Médio, por exemplo, na troca de professores. A partir do sinal, a orientação é que o professor a entrar já esteja na porta esperando, para que os alunos não percam tempo e se dispersem, dificultando o início da aula seguinte.

tempodas existências dos sujeitos, no acúmulo da duração temporal, em uma “poupança” do tempo, feita a partir das forças dos trabalhadores, convertendo em lucro ou em utilidade, capitalizando o tempo das pessoas, tempo acumulado em seus corpos, em suas forças ou capacidades, com o fim de utilização e de controle. Nesse sentido, a disciplina que analisa o espaço e que decompõe e recompõe as atividades otimizando o rendimento, deve ser compreendida como aparelho para adicionar e capitalizar o tempo. Esse tempo disciplinar vai sendo absorvido pelas práticas pedagógicas e organizado em estágios de seriação, separados por provas de competências, mas também vai determinar os programas a serem desenvolvidos em cada fase, com dificuldades crescentes. É um tempo progressivo, que se contrapõe ao tempo da formação pré-capitalista, cujo acompanhamento se dava pelo mestre de ofício, observando o tutorado e percebendo os pontos nos quais ele poderia avançar, sem um tempo pré-estabelecido.

A partir dessa nova racionalidade temporal, forma-se uma pedagogia analítica, que em suas minúcias, decompõe a matéria do ensino em seus mais simples elementos, baseada na hierarquia dos graus e fases de progresso, visando um avanço linear no decorrer do tempo, este, extremamente regrado e disciplinado. Ainda, a permanência em uma mesma fase por um tempo mais alongado, faz com que haja uma associação ao fracasso.

A colocação em “série” das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração pelo poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo; possibilidade de caracterizar, portanto de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que têm nas séries que percorrem; possibilidade de acumular o tempo e a atividade, de encontrá-los totalizados e utilizáveis num resultado último, que é a capacidade final de um indivíduo. Recolhe-se a dispersão temporal para lucrar com isso e conserva-se o domínio de uma duração que escapa. O poder se articula diretamente sobre o tempo; realiza o controle dele e garante sua utilização (FOUCAULT, 2010, p. 154).

Obviamente que esse tempo da escola baseado na seriação, também se estabelece a partir das técnicas administrativas e econômicas de controle e de poder, que vão desde os corpos até a sociedade de um modo geral no que Foucault (2010, p. 155) chama de uma macro e microfísica do poder. Há, portanto, “a integração de uma dimensão temporal, unitária, cumulativa no exercício dos controles e na prática das dominações”.

Outro ponto discutido pelo filósofo francês é a adoção pela escola dos exercícios, ponto máximo da formação militar e amplamente utilizado na escola do capitalismo fabril da segunda fase. Essa técnica impõe aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre usando uma gradação de dificuldades. O exercício dirige o comportamento para uma finalidade, um ponto terminal e é realizado com base na continuidade e na coerção,

visando um crescimento, uma qualificação.

Antes disso, as ordens religiosas também se valeram dos exercícios que, ao se tornarem cada vez mais rigorosos e complexos, marcam a aquisição progressiva do saber aliado ao bom comportamento, o que se observa ainda hoje nas escolas, principalmente de ensino fundamental, onde os professores atribuem um valor, uma nota ao bom comportamento e à disciplina. Na esfera religiosa, os exercícios desenvolvem uma maneira de ordenar o tempo da vida humana para a conquista da salvação. Diferentemente, com o desenvolvimento da sociedade moderna, eles vão servir para economizar o tempo da vida e acumulá-lo de maneira útil. Além disso, serão usados para exercer poder, valendo-se do tempo organizado: “O exercício, transformado em elemento de uma tecnologia política do corpo e da duração, não culmina num mundo além; mas tende para uma sujeição que nunca terminou de se completar” (FOUCAULT, 2010, p. 156).

A disciplina e o tempo no entendimento foucaultiano não se atêm ao corpo isolado dos sujeitos mas considera a composição de articulações entre as pessoas com a finalidade de obter determinado resultado. A ideia é construir uma máquina, articulada através de peças elementares para compor uma força conjunta, um aparelho eficiente. O corpo singular vai se articular, portanto, com outros, ocupando um espaço específico na engrenagem, cobrindo um determinado intervalo temporal e seguindo uma boa ordem que opera seus deslocamentos. Há uma redução funcional do corpo no conjunto da máquina, portanto, será um corpo-segmento. Nesse caso, configuram-se como peças as várias séries cronológicas que devem ser combinadas disciplinarmente, formando um tempo composto. “O tempo de uns deve-se ajustar tempo de outros de maneira que se possa extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-la num resultado ótimo” (FOUCAULT, 2010, p. 158)²⁵.

A ideia do aproveitamento conjunto de forças e do tempo está presente no método Lancaster que, como uma engrenagem, confia aos alunos mais adiantados que ensinem os menos, fazendo com que todo o tempo esteja ocupado, tanto no ensinar, quanto no aprender. Com isso, a escola se tornou um aparelho de aprendizado, otimizando o papel do professor, que poderá apenas repassar o conteúdo a alguns monitores responsáveis por difundi-lo entre os demais. Para que esse método fosse eficiente, foi preciso que houvesse a assimilação de

²⁵ “Não há um só momento da vida de que não se possa extrair forças, desde que se saiba diferenciá-lo e combiná-lo com outros. Da mesma maneira nas grandes oficinas apela-se para as crianças e os velhos; pois eles têm certas capacidades elementares para as quais não é necessário utilizar operários que têm várias outras aptidões; além disso constituem mão-de-obra barata: enfim, se trabalham, não são dependentes de ninguém” (FOUCAULT, 2010, p. 159).

sinais de comando, para que não precisem de explicação, ou seja, que não se perca tempo com isto. Existe, portanto, nesse método, uma relação de poder baseada na sinalização, na qual o que importa não é perceber a injunção, o encadeamento, mas obedecer rapidamente ao sinal e reagir prontamente a ele, de acordo com um código artificial previamente estabelecido. Para Foucault, colocar os corpos num pequeno mundo de sinais, cada um destes ligados a uma resposta obrigatória é uma técnica de treinamento, que exclui a menor possibilidade de ruído no comando, gerando uma obediência cega. Esse treinamento a partir da obediência aos sinais é bastante utilizado na escola, cujos comandos devem utilizar poucas palavras, sem nenhuma explicação, e o aluno deverá realizar a tarefa ou se dirigir ao local assim que ouvir determinado sinal²⁶.

A partir desses aportes foucaultianos, é perceptível que os pilares da escola que serviriam aos ditames da fábrica já estavam postos desde antes da industrialização, mas foram potencializados e reafirmados por esse movimento. Portanto, para compreender a condição da formação na infância é necessário olhar para esse momento histórico crucial, considerando que, embora nunca tenha sido fácil ser filho de pessoas pobres, ficou ainda mais complicado durante essa etapa, quando as crianças e os adolescentes eram forçados a trabalhar em jornadas exaustivas, encurtando sua vida e negando suas possibilidades de estudo, fator que se reforça na segunda fase da Revolução Industrial, com o empobrecimento da formação oferecida para a classe trabalhadora.

Paralelamente a todos esses elementos, o paradigma cartesiano domina a relação do homem com o tempo, reforçando sua métrica e sua linearidade, paradigma que também se estabelece nos meios educativos. O tempo da escola, como o da fábrica é regido pelas horas e minutos, os conhecimentos são compartimentados em disciplinas e o aprendizado é verificado em provas e exames que premiam quem souber de forma instrumental e repetitiva os conteúdos, não necessitando compreendê-los ou construir significados. Nessa racionalidade, o conhecimento matemático é considerado superior, eis que se pretendia dominar a natureza de forma exata e métrica e, portanto, o modelo de objetificação poderia ser transposto a todos os demais saberes. O mesmo ocorre com a percepção do tempo formativo, que segue esse regramento, num viés de unidade de medida, sem a percepção das peculiaridades do tempo da experiência do aprender e ensinar.

²⁶ Nas escolas onde trabalhei o nome dado ao barulho produzido por uma sirene determinando os tempos de aula era chamado “sinal” e os alunos deveriam estar sempre atentos aos horários indicados por ele, sob pena de sanções.

Também é preciso situar a escola na época da segunda fase da Revolução Industrial em termos políticos, percebendo que ela passa a fazer parte do estado republicano vigente como uma de suas instituições basilares. O estado se estabeleceu como um educador, numa luta contra a igreja, buscando assegurar sua hegemonia simbólica e ideológica. As escolas se tornam públicas e laicas e a formação busca um projeto de nação calcada no liberalismo e no desenvolvimento individual. Observa Laval (2019, p. 19) em relação à escola republicana francesa que visava formar o homem, o cidadão e o trabalhador, ultrapassando a mera formação para o trabalho:

Na concepção republicana, a escola era o lugar onde as tendências dispersivas e anômicas das sociedades ocidentais, cada vez mais marcadas pela especialização profissional e pela divergência dos interesses particulares, deveriam ser contrabalançadas. Ela se destinava, acima de tudo, à formação do cidadão – mais que à satisfação do usuário, do cliente ou do consumidor.

As instituições educativas, reguladas ou mantidas pelo estado, se organizam de modo semelhante as de outras esferas, de modo a reproduzirem em seu meio a forma pela qual o estado se estabelecia em seus diversos setores. Essa organização se deu através do desenvolvimento de uma estrutura estatal burocrática, considerada por Tragtenberg (2012) como um dos fatores que vincula a escola ao restante das engrenagens sociais. Esse sistema foi outro importante aporte aperfeiçoado nessa fase do capitalismo pela administração que ganhou forças na indústria, mas que atingiu principalmente o estado. Vale destacar que a administração é quem exerce o poder, colocando-o em prática através de seu quadro e sendo a mediadora entre os que detém o comando e a sociedade civil, especialmente os não-proprietários. Nesse papel, os mediadores do poder se valem de um conjunto de normas e procedimentos, legitimados como uma necessidade “natural” para o bom funcionamento das instituições, fazendo com que a burocracia se constitua numa estrutura que cumpre seu papel de reprodução do valor, assegurando as condições de reprodução ampliada do capital.

O desenvolvimento da burocracia institucional levou em conta que o capitalismo substituiu a produção individual dos trabalhadores, fundando um modo de produção estruturado em um sistema de cooperação, visto que no trabalho alienado é necessária a colaboração de todos os envolvidos na produção, que se dá coletivamente. Na seriação das tarefas, o sistema capitalista precisa de uma metaestrutura que organize e sistematize o fazer dos mais diversos setores de modo a organizar suas engrenagens e que atuem a serviço do capital. Para que tal ocorra, as formas administrativas da indústria se estenderam através dos liames burocráticos globais, constituindo suas infraestruturas.

A burocracia a serviço do capitalismo, portanto, tem um caráter ideológico, no qual

os detentores do capital fazem passar por uma simples regulamentação social o que na realidade é seu código autoritário. Essa regulação autoritária se torna um dos objetivos do capitalismo que, através da racionalização do trabalho e do controle dos comportamentos dos operários, estabelece e garante a cooperação. Desse modo, como se encontra dentre as instituições base do capitalismo, os sistemas de ensino não estão imunes ao sistema burocrático, muito pelo contrário, atuam de modo muito próximo à fábrica e ao estado, embutindo a ideologia dominante nos instrumentos e materiais pedagógicos e no modo de organização das instituições.

Tragtenberg (2012) observa que a burocracia serve como pano de fundo para que o sistema capitalista e suas raízes se estendam a todos os setores da vida do sujeito e da sociedade. Portanto, as instituições educativas são administradas de modo a intermediar o poder, reproduzir a burocracia e a utilizar como forma de manutenção do *modus operandi* capitalista. Nesse caso, vale frisar que o tempo foi um dos fatores que tiveram um controle extremamente técnico-burocrático nas escolas, juntamente com as metodologias de ensino e a verificação do aprendizado. A escola serviu como mediadora da otimização do tempo através de seus instrumentos pedagógicos, com a finalidade de adaptação dos estudantes desde pequenos à realização de tarefas, à sincronização de movimentos e ao rendimento. Os procedimentos de controle do corpo através da imposição de uma rotina baseada no modelo militar, burocratizada e hierarquizada, a realização de exercícios repetitivos, com vistas ao rendimento e à utilização racional do tempo, foram os fundamentos da escola voltada para o modelo fabril, atenta à formação necessária para esse momento do desenvolvimento industrial, muito distante dos preceitos da escola republicana e democrática.

É quase impossível imaginar uma escola ou uma instituição formal de educação sem pensarmos nas sinetas, sirenes e rotinas que delimitam o tempo. Claramente se compreende como espaço escolar o local onde, através de um planejamento anterior, o ensinar e o aprender são organizados para serem realizados em um determinado tempo. Assim, o conhecimento resta estruturado, recortado, reduzido, para caber no tempo que se julga pertinente para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o tempo também estabelece a duração dos momentos de ócio, de brincadeiras e de cuidados, nos recreios, ou intervalos e horários de refeições e mesmo de ocupar o banheiro. É patente nesse sentido que a rotina escolar se vale de um tempo captado da burocracia reinante no modo capitalista de vida para a formação dos sujeitos e que, moto contínuo, alimentará o sistema com trabalhadores regrados e aptos a mantê-lo.

O tempo das instituições de ensino toma forma específica a partir dos estados

republicanos instaurados no ocidente principalmente no século XIX, que estabeleceram a ideia das escolas de massa, ou seja, da difusão de escolas públicas, gratuitas, obrigatórias e laicas. O tempo da educação vai tomando uma identidade própria, com suas durações e intervalos pensados a partir da lógica pedagógica vigente, criando uma cultura temporal escolar que, por sua vez, vai interferir no tempo social, na medida que as ações familiares acontecem tendo por base a escola, nos seus períodos de férias, de provas, de atividades esportivas, dentre outros. O tempo escolar, portanto, passa a ser parte constitutiva da infância na modernidade, eis que, as crianças se constroem na e através da escola. Ele colabora com a estruturação do novo modelo educativo estabelecendo os dias e horários de permanência na escola, os programas definidos para cada etapa escolar, as normas de frequência, notas, exames, matrículas, e pela implementação de modos de ensinar mais racionalizados. Assim, se constitui um tempo didático, ou um tempo pedagógico (GALLEGO, 2008).

É importante reforçar que o tempo do aprendizado, como aconteceu com o do trabalho, também foi separado do tempo e do espaço cotidianos, diferente das guildas dos mestres de ofício, ou do tempo no campo, ainda mais associado à vida diária. Embora já houvesse uma certa separação nos mosteiros e no exército, o tempo dos estudos ainda se integrava aos afazeres da rotina dos internos, eis que viviam e aprendiam no mesmo espaço. Foi com a implantação da escola republicana, voltada para a unidade do estado a partir da formação de cidadãos livres e democráticos, de acesso universalizado, gratuito, público e laico, que se estabeleceu o espaço da escola desvinculado do espaço da casa e com isso, deum tempo específico para o aprendizado. Essas mudanças alteraram o próprio ano escolar, que era vivido conjuntamente com os calendários oficiais, seguindo seus ciclos e dias defestas e feriados. O processo que deu origem ao calendário escolar não foi simples, eis que, desituações diferentes e complexas foi preciso criar um ritmo ordenado e uniforme, que ocorreu juntamente com a instalação do estado moderno, cujo mote era a unificação e controle dos diversos setores sociais. Vale observar que, como os demais modos de controle do tempo, o calendário também é um instrumento de poder, pois circunscreve e dita os ritmos do tempo, interferindo nos modos de viver das pessoas. O calendário escolar permite a quem os define manipular o controle do tempo e do espaço, dos ritmos da vida individual e coletiva (GALLEGO, 2008, p. 94).

A escola, com a seriação, ainda organiza os aprendizados e os coloca dentro de determinado tempo evolutivo da criança e do adolescente, de modo que, com o andamento, com a maturação de algumas funções cognitivas, somadas ao aprendizado adquirido anteriormente, ela vá transpondo os degraus dos saberes em relação ao tempo de

permanência. Essa maneira de ser introduzido na vida social escolar desde muito cedo, também organiza as crianças para viverem na temporalidade da sua sociedade e cultura, o que foi possível graças à concepção republicana de escola e aos intensos estudos dos especialistas em educação e desenvolvimento infantil. Esses fatores não podem ser refutados e descartados e não é o que proponho com este estudo, mas devem ser objeto de uma crítica efetiva de modo a compreender a quem servem e de modo servem, abrindo espaços para novos tempos educativos.

Considerando as discussões deste tópico, não posso desfocar a mirada de que o tempo escolar, ou o tempo da educação formal, está inserido numa temporalidade maior, no todo sociocultural, que pela percepção deste estudo, advém da hegemonia do tempo do capital e do mercado. Logo, a sociedade do capital buscou e ainda busca estabelecer uma escolarização/formação que varia historicamente tendo por base as mudanças dos meios e instrumentos de produção, sujeitando os que precisam viver de sua força de trabalho a serem educados, não com vistas a uma formação ampliada, mas pragmática e utilitarista.

Ao considerar esse aporte, não é estranho que a maneira de adaptar o corpo à produção industrial tenha sido atribuída às instituições educativas, o que implicou no estabelecimento de um tempo ótimo, que foi inicialmente ritmado pelo compasso dos motores a vapor e posteriormente pela esteira rolante da indústria automobilística. Estruturado nesse modelo, o tempo da escola almejava uma produção de conhecimento “em série”, que na nossa língua permite o trocadilho com as seriações que devem ser galgadas pelos alunos até o final dos estudos.

Obviamente que o tempo otimizado, estabelece também a seleção de conteúdos a serem contemplados com maior ou menor carga horária e, nesse caso, aqueles que auxiliarão diretamente na formação do necessário “capital humano” devem ter um tempo maior, enquanto que os que não interessam tanto, ficam com a carga horária reduzida. O desempenho aferido por notas também apresenta relação com o tempo, pois o aluno deve, no tempo dedicado a determinado conteúdo, ser capaz de apreendê-lo de forma rápida e eficaz. Como Foucault já apontava ao analisar o desenvolvimento do exercício gerador da manobra militar, o tempo de execução de terminada atividade pedagógica e o tempo da aferição dos conhecimentos, deve ser regulado e controlado, de modo que o corpo-mente apresente o resultado, o “rendimento escolar”.

Caso não alcancem o rendimento pretendido, os alunos, assim como os soldados que não conseguem executar bem determinada “manobra”, tendem a ser excluídos do corpo de combatentes, devendo exercer atividades “inferiores”, tanto na caserna, como no mundo do

trabalho. Portanto, essa racionalização matemática do tempo escolar que se fortalece na segunda fase da industrialização, exclui os alunos que não se encaixam nesse tempo ótimo e os põe à margem da escola e, posteriormente, da sociedade. Contudo, os que obtêm um bom rendimento, devido aos interesses rasos da formação do capital humano, não têm garantida uma formação global, eis que o que se espera deles é muito menos do que a capacidade que venham a ter desenvolvida na escola. Para o sistema capitalista entranhado na educação, assim que o sujeito tenha desenvolvido o mínimo necessário para exercer sua função como capital humano, não é importante que o amplie, mas que se estratifique em determinado espaço social e ali permaneça preferencialmente considerando esse fato como natural.

Na conclusão deste tópico, embora tenha situado minha análise da educação em um viés crítico relacionado à formação para o trabalho, não posso me furtar de perceber que a educação republicana trouxe inúmeros avanços para a formação do cidadão e por consequência de uma sociedade mais igualitária, ainda que não a tenhamos alcançado de modo ideal. Foram os movimentos educativos republicanos e democráticos que estenderam a educação para as camadas mais pobres da população, a partir do princípio da universalização, pelo entendimento de que a educação é direito de todos e dever do estado.

Além disso, como afirma Boufleuer (2019, p. 294), a nova ordem republicana, fundados princípios da cidadania universal, estabeleceu uma ruptura com os regimes despóticos, autocráticos e aristocráticos anteriormente vigentes:

Nesse mesmo contexto moderno, junto com a nova ordem política, é instituída a educação escolar como intimamente articulada ao projeto inclusivo, na perspectiva de que ela pudesse vir a contribuir para o aprimoramento, quiçá progressivo, desse novo modo de organizar e gestar a coisa pública. Sua tarefa política será a de qualificar as opiniões de todos com vistas a um entendimento geral igualmente qualificado. E é por isso, também, que é o Estado que assume a tutela da educação escolar, considerando-a como exercício de uma função pública. Conservar as conquistas políticas e oferecer as condições para o desenvolvimento social e cultural tornam-se, por assim dizer, a própria razão de ser da atividade escolar.

A educação republicana, que preconizava a coesão social e a construção de um mundo comum, trouxe inegáveis benefícios para a educação. Porém, seus princípios foram e são atravessados por diversos fatores, dentre os quais a concepção de tempo estabelecida pela e para a educação que, como espero que tenha restado clara, serve basicamente aos interesses do capital e corrompe a escola voltada à formação crítica e humanizada.

2. TEMPO, TRABALHO FLEXÍVEL E FORMAÇÃO DO SUJEITO

Uma coisa de cada vez
Uma coisa de cada vez
Uma coisa de cada vez
Uma coisa de cada vez
Tudo ao mesmo tempo agora
Tudo ao mesmo tempo agora
Tudo ao mesmo tempo agora
Tudo ao mesmo tempo agora
Uma coisa de cada vez
Uma coisa de cada vez
Uma coisa de cada vez
Tudo ao mesmo tempo agora
Uma coisa de cada vez
Tudo ao mesmo tempo agora
Tudo ao mesmo tempo agora
Uma coisa de cada vez
Tudo ao mesmo tempo agora
Uma coisa de cada vez
Uma coisa de cada vez
Tudo ao mesmo tempo agora
Alô
Uma coisa de cada agora
Ao mesmo tudo de uma vez
Ao tempo de cada coisa tudo
Agora uma o tempo mesmo
Cada coisa de uma coisa
Veza agora o mesmo tempo
Tempo uma o todo tempo
Tudo vez agora
Cada uma coisa de cada
Coisa ao mesmo uma uma
Agora tudo de cada coisa
Mesmo agora, agora mesmo
Uma coisa, coisa uma
Agora coisa, agora mesmo
Uma coisa de cada agora
O mesmo tudo o mesmo agora
Cada uma, cada coisa o tempo agora
Outra uma agora
Cada coisa a mesma coisa
Veza agora o mesmo tudo
Cada vez cada uma
Titãs, 1991.

Nesta segunda etapa da pesquisa, o objetivo, ou o desafio, é analisar a forma como estamos vivendo/sentindo a temporalidade no capitalismo neoliberal. Neste primeiro tópico, e por conta do direcionamento pretendido pela tese, dirijo o olhar às questões sócio-financeiras, mais precisamente, o mercado, as empresas e as relações de trabalho, dando ênfase para a expansão da política neoliberal e suas consequências, para tal, valho-me dos estudos de Dardot e Laval, David Harvey, Ricardo Antunes e Richard Sennett.

Ressalto que opto por esse caminho por considerar como premissa que o novo sistema interferiu e segue interferindo sobremodo na formação dos sujeitos e de seu meio social

e também na maneira como foi (re)reconstruída a concepção de tempo contemporaneamente, fato que, acredito, estende sua interferência aos ambientes educativos.

Para dar conta do primeiro desafio, parto das concepções de Dardot e Laval expostas no livro *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* (2016). Nessa obra, através de estudos sistemáticos e aprofundados, os autores afirmam que estamos diante de uma nova racionalidade, a neoliberal, que, embora configurada a partir do capitalismo e do liberalismo não é consequência “natural” desse “casal”, pois apresenta alterações radicais desde o exercício do poder governamental e das doutrinas regulamentares, até às relações sociais e de trabalho.

Os autores franceses mostram os rastros da composição do neoliberalismo desde 1930, porém, o sistema se tornará efetivo em meio às crises das últimas décadas do mesmo século. Crises que, segundo Harvey (2001), são acentuadas a partir de 1960 devido principalmente à recuperação financeira da Europa Ocidental e do Japão que, ao buscar novos mercados para seus produtos, acirraram a concorrência mundial; à aceleração da inflação dos Estados Unidos, que solapou o dólar como moeda-reserva internacional; à crise do petróleo de 1973; ao incessante processo de automação das empresas e ao desenvolvimento das tecnologias de modo geral.

Além disso, ocorreram mudanças substanciais nos mercados tornando-os cada vez mais voláteis. Sobre isso Sennett (2006, p. 41) sintetiza:

Primeiro, houve nas grandes empresas a mudança do poder gerencial para o acionário. Esta mudança tem uma data precisa: um enorme superávit de capital para investimentos foi liberado em escala global quando os acordos de Bretton Woods entraram em derrocada, no início de 1970. Todo um bolo de riqueza que estivera confinado a empresas locais ou nacionais ou estocados em bancos nacionais podia agora movimentar-se com maior facilidade por todo o planeta. [...] O exemplo seria seguido nas décadas de 1980 e 1990 por gigantescos fundos de pensão e pequenos investimentos privados, em busca de novas oportunidades no exterior²⁷.

É importante observar que o período de expansão pós-guerra, 1946 até 1973 foi consolidado por um conjunto de práticas advindas da industrialização no modelo fordista, baseadas em um certo imobilismo do capital. Tais práticas asseguravam o controle do trabalho, das tecnologias, dos hábitos de consumo e mesmo das configurações de poder político-econômicas, fortalecendo o sistema capitalista industrial em seu modelo compacto

²⁷ O acordo foi realizado na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas na cidade estadunidense de Bretton Woods em julho de 1944, contando com 730 delegados de 44 países, incluindo o Brasil, com o objetivo de reconstruir o capitalismo mundial, a partir de um sistema de regras que regulasse a política econômica internacional, garantindo a estabilidade monetária das nações a partir da paridade com o dólar. Além disso, foram criadas instituições multilaterais encarregadas de acompanhar esse novo sistema financeiro e garantir liquidez na economia: o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

e rígido. Essa imobilidade também estava presente nos investimentos de larga escala e de longo prazo, baseados na produção em massa e sustentados por um planejamento fixo e pouco flexível, além de mercados consumidores pouco variáveis.

Sobre essa condição de mobilidade/imobilidade, vale retornar a Marx, que preconizava que o capitalismo, em essência, é um vetor de destruição e recriação, estando, portanto, em constante movimento. Sennett, (2019, p. 26) porém, observa um certo equívoco nessa pressuposição, pois o capitalismo, devido, principalmente à burocracia das instituições: “[...] logo se ossificou numa concha enrijecida; inicialmente, as rotinas da fábrica associavam-se à anarquia dos mercados de ações, mas pelo fim do século XIX a anarquia cedera e a concha enrijecida da burocracia nas corporações tornara-se ainda mais dura”. No entendimento de Sennett, essa estabilidade não foi uma conquista do livre mercado, mas se deveu à forma militarizada e burocratizada como as empresas se consolidaram. Nesse sentido, para fazer frentes às crises das últimas décadas do século XX, o grande vilão a ser combatido no sistema capitalista de modo amplo foi a rigidez geradora da imobilidade, que já não estimulava o mercado para seu maior “dom”, a expansividade:

Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho [...]. E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora [...]. A rigidez dos compromissos do Estado foi se intensificando à medida que programas de assistência aumentavam sob pressão para manter a legitimidade num momento em que a rigidez na produção restringia expansões da base fiscal para gastos públicos (HARVEY, 2001, p. 135 – 136).

Para combater essa imobilidade, juntamente com a crise estabelecida, o novo sistema neoliberal apostou na flexibilidade a ser instaurada como um sistema político-econômico e que se estenderia inexoravelmente aos demais segmentos da sociedade. Na prática, se opôs ao sobretaxamento de impostos, ao excesso de regulamentação legal, à pressão dos sindicatos operários, das corporações e dos serviços públicos, pretendendo fazer frente ao legado fordista e constituir uma resposta política à crise econômica e social²⁸.

No que concerne ao trabalho, o combate neoliberal voltou-se à irredutibilidade dos sindicatos, grandes responsáveis pela manutenção de direitos dos operários e que, com suas ondas de greves, prejudicavam o andamento da produção e a obtenção de novos mercados.

²⁸ Uma das poucas formas utilizadas para reagir com certa flexibilização a essa crise do capitalismo foi a produção de moeda que, porém, acabou provocando uma intensa onda inflacionária, agravando-a ainda mais. Ainda assim, o neoliberalismo seguirá apostando na flexibilização como saída para conter a inflação alta dos anos 1980, impedir a queda dos lucros e a desaceleração do crescimento dos mercados.

Considerando ainda os mais pobres, o discurso neoliberal teceu críticas à dependência destes das políticas assistenciais, tidas como ineficazes e de alto custo, alegando a superioridade moral das soluções inspiradas pelo mercado.

O novo sistema apresentou-se, portanto, como uma alternativa de ruptura ao *welfare state* social-democrata, apregoado como um dos motivadores da sobrecarga do sistema estatal e como fomentador da crise fiscal e de legitimação. O estado de bem-estar social teria eximido os indivíduos de suas responsabilidades, dissuadindo-os de procurar trabalho, estudar, cuidar de seus filhos, dentre outras coisas. “A solução, portanto, é pôr em ação, em todos os domínios e em todos os níveis, sobretudo no nível microeconômico do comportamento dos indivíduos, os mecanismos do cálculo econômico individual” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 211).

Ainda em relação ao estado, embora pregue o contrário, o neoliberalismo não buscou a total retirada deste das relações de mercado, mas propôs que a ação pública fosse orientada pelas diretrizes da concorrência e submetida às ações de eficácia tal qual as empresas privadas. Logo, o pensamento neoliberal preconiza o combate a um estado visto como pesado, ineficaz, burocrático, pouco produtivo e caro, recomendando como contraponto a implementação de um regime gerencial, advindo das empresas privadas, considerado mais ágil e eficiente e que se configurará em uma nova forma de governo, ou no vocabulário neoliberal, de *governança*²⁹. Desde então, esse sistema vem sendo prescrito pelos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e demais órgãos ligados ao sistema financeiro³⁰.

Um dos tantos pontos paradoxais do neoliberalismo ocorre em relação ao estado, pois, ainda que tenha por mote a diminuição da intervenção deste nas relações do mercado, determina que sua ação deve servir precisamente para ajustar a concorrência. Ironicamente, para ser o mediador do mercado, o estado precisa estar fortalecido e assegurado por um poderoso e engajado sistema jurídico³¹. Se levarmos esse paradoxo mais a fundo, podemos

²⁹ Termo que, apesar de antigo, ganha significado político e alcance normativo por conta da globalização.

³⁰ Vale ressaltar que escrevo esse capítulo em meio à pandemia de COVID - 19, observando a maneira como o presidente brasileiro vem (des)conduzindo a questão. Jair Bolsonaro vem se portando diante da crise beirando a irracionalidade, sem ouvir médicos e demais cientistas sérios, ou a Organização Mundial de Saúde (OMS), sempre defendendo o mercado e a economia, buscando soluções rasas que minimizem a crise econômica em detrimento da vida de muitos brasileiros, principalmente os mais carentes. O presidente tem se mostrado um exemplo clássico da transposição do ideário do estado, que deveria promover o bem de todos, mas que a partir das concepções neoliberais, subjugou-se aos interesses da economia, fato que, certamente, teremos que revisar posteriormente em nossos estudos da história brasileira. Em muitas manifestações vias redes sociais e em pronunciamento oficial, o presidente brasileiro citou como referência o então presidente estadunidense Donald Trump, conhecido defensor dos interesses empresariais.

³¹ Dardot e Laval observam que a via legal é a grande balizadora da concorrência neoliberal, pois, através das leis

observar que dentre as atribuições do estado neoliberal estão o controle, não somente do mercado, mas também dos modos de vida dos sujeitos, incluindo a sua educação formal:

O que se destacou foi o caráter *disciplinar* dessa nova política, que dá ao governo um papel de guardião das regras jurídicas, monetárias, comportamentais, atribui-lhe a função oficial de vigia das regras de concorrência no contexto de um conluio oficioso com grandes oligopólios e, talvez mais ainda, confere-lhe o objetivo de criar situações de mercado e formar indivíduos adaptados às lógicas de mercado (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 191).

O estado fortalecido pode ser observado na assunção de um papel maior da defesa nacional contra os inimigos externos, fato observável no controle sobre a imigração, na polícia efetiva contra os inimigos internos e, de modo mais geral, no poder sobre a população. A intenção é restaurar uma autoridade anteriormente estabelecida, fundada nas instituições e nos valores tradicionais, particularmente nos demandados pela família. O neoliberalismo não vê impedimentos ao sistema político e econômico vigente em determinado contexto, desde que os interesses do mercado não sejam afetados. Ainda, é indiferente se o regime do país tenda ao nacionalismo exacerbado ou seja de esquerda progressista, o que vale é os acionistas terem garantido seu lucro.

Considerando os pressupostos do neoliberalismo, é possível perceber a intenção de interferência na educação dos sujeitos, principalmente quanto a sua formação como trabalhadores e cidadãos. Esse fato é perceptível na medida em que a racionalidade neoliberal aspira que o modelo empresarial se estenda às individualidades, incluindo a concorrência irrestrita e a competitividade no modo de ser e de se relacionar. Existe, portanto, uma nova norma subjetiva que visa “o desenvolvimento de uma lógica geral das relações humanas submetida às regras do lucro máximo” (DARDOT, LAVAL, 2016, p.323). Tal fato, obviamente, se estende aos espaços educativos, nos quais “as formas de gestão na empresa, o desemprego e a precariedade, a dívida e a avaliação, são poderosas alavancas de concorrência interindividual e definem novos modos de subjetivação” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 9).

Para além disso, a mudança para o regime administrativo empresarial não visa somente aumentar a eficácia e reduzir os custos da ação pública, como se deduz, mas subverter radicalmente os fundamentos modernos da democracia, isto é, o reconhecimento

e demais ordenamentos jurídicos, o mercado se estabelece e se fortalece. Em relação a isso, observo, ao entrar na página da OCDE e acionar o link que se refere ao Brasil, que há um destaque para a “Revisão por Pares da OCDE sobre Legislação e Política de Concorrência”. Creio que a distinção dada à matéria demonstra que uma organização como a OCDE, fortemente neoliberalista, oferece as diretrizes para fundamentar leis do estado brasileiro, estabelecendo normas que favoreçam a livre concorrência, sem a intervenção estatal, embora ideologicamente negando que ela existe.

de direitos sociais ligados ao *status* de cidadão. Logo, ao propor um estado não intervencionista, quando se trata de garantir os direitos dos cidadãos, o neoliberalismo, funda um novo estatuto, cuja ingerência se torna um ataque arbitrário aos direitos individuais e coletivos³². Agindo assim, o regime altera a proposição mesma da democracia, pois:

[...] traz em si uma ideia muito particular da democracia, que, sob muitos aspectos, deriva de um *antidemocratismo*: o direito privado deveria ser isentado de qualquer deliberação e qualquer controle, mesmo sob a forma de sufrágio universal[...]. Esse sistema fechado impede qualquer autocorreção de trajetória, em particular em razão da desativação do jogo democrático e até mesmo, sob certos aspectos, da política como atividade. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 8).

A partir dessas prerrogativas e de acordo com os objetivos deste estudo, observo que o modelo gerencial do neoliberalismo foi e continua sendo instituído nos mais diversos setores da vida pública e mesmo privada. Esse modelo “genérico”, é válido para todos os domínios, institucionalizando um *modus operandi* instrumentalizado e formal, inclusive nos espaços educativos. Sendo assim, nos próximos tópicos deste capítulo pretendo analisar mais detalhadamente a forma como ele se estabeleceu no trabalho, na produção e na educação dos sujeitos, com vistas a compreender qual a temporalidade persiste nesse regime.

2.1 O trabalho flexível e sua relação com a temporalidade

É evidente que o capitalismo se desenvolveu com o auxílio da subjetividade construída a partir da concepção do operário eficaz e produtivo, formado na disciplina e na coerção, como bem indicou a teoria do corpo dócil de Foucault. Essas características vieram a ser preponderantes para o desenvolvimento do sistema neoliberal, contudo, tal fato não se deu sem algumas rupturas, pois os trabalhadores inseridos nesse contexto já não serão somente os operários disciplinados, justo porque ao sujeito de desempenho agora desejado, impõe-se mais rapidez e produtividade do que ao sujeito da obediência.

Portanto, a concepção foucaultiana de sociedade de controle não dá mais conta da compreensão do modo de vida e das relações de trabalho na complexidade de hoje:

A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho e produção. São empresários de si mesmos. Nesse sentido, aqueles muros das instituições disciplinares, que delimitam os espaços entre o normal e o anormal, se tornaram arcaicos. A analítica do poder de Foucault não pode descrever as modificações psíquicas e topológicas que se realizaram com a mudança

³² Observe-se a fala do presidente Jair Bolsonaro dizendo que obrigar as pessoas a tomarem a vacina da Covid-19 atenta contra a liberdade individual. Em muitos momentos, o ele afirmou que o bem maior das pessoas é a liberdade, sobrepondo-a à vida. Nas palavras dele existe algo mais importante do que a vida, a liberdade.

da sociedade disciplinar para a sociedade do desempenho. Também aquele conceito de “sociedade de controle” não dá mais conta de explicar aquela mudança (HANN, 2017, p. 23-24).

Porém, a disciplina não abandonou completamente o trabalhador, antes ela o constituiu em um estágio prévio, mantendo o imperativo do dever que passará a ser introjetado a partir da nova racionalidade. Dardot e Laval (2016) observam que a extensão e a intensificação das lógicas do mercado neoliberal reforçaram ainda mais o disciplinamento dos assalariados, exigindo uma eficiência cada vez maior. Em resumo, o neoliberalismo se vale da disciplina instaurada no capitalismo liberal para “obrigar os indivíduos a governar a si mesmos sob a pressão da competição, segundo os princípios do cálculo maximizador e uma lógica de valorização de capital” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.193).

Para compreender como chegamos ao transposicionamento do trabalhador disciplinado para o flexibilizado, precisamos voltar o olhar aos anos 1990, quando se assentaram mais fortemente as chamadas “reengenharias³³” dentro das empresas, com vistas a combater as crises financeiras mundiais que se estabeleceram por volta de 1970. Também, nesse exercício de compreensão, é preciso retroceder ao surgimento do toyotismo, sistema administrativo japonês surgido na empresa Toyota, entre 1947 e 1970, que apostava na possibilidade de produzir mais, com menos instalações, equipamentos, pessoas e tempo³⁴.

Embora possa parecer tranquila, a transição para o modelo empresarial enxuto, almejada pelo neoliberalismo, não foi um caminho fácil de ser percorrido, nem totalmente lucrativo. Uma das dificuldades da chamada reengenharia foi alcançar a suposta eficiência, justamente porque os processos baseados em soluções comuns, na prática não funcionavam para todos os tipos de negócios. Além disso, alguns planos comerciais acabavam sendo constantemente revisados e descartados, demonstrando que a forma rígida da empresa fordista mostrava, em alguns momentos, mais eficiente. Outro fator negativo foi a baixa produtividade associada à desmotivação dos trabalhadores em vistas da nova relação de trabalho, que lhes trazia inseguranças pela instabilidade do emprego e do próprio desempenho (SENNETT, 2019).

³³ A reengenharia é definida nos meios administrativos como uma forma de enxugamento feito a partir da análise da revisão minuciosa dos processos da empresa, principalmente no que tange ao número de pessoas necessárias para cada etapa.

³⁴ Lembro-me de que no auge da implantação dos sistemas de qualidade total, “Cinco S”, a prefeitura do pequeno município da região de Passo Fundo, onde eu trabalhava comprou o programa, com certeza por um valor razoável. Alguns meses após a implantação, o que restou de todo um investimento público, foram os armários sem portas, que haviam sido retiradas para que fosse visualizada a organização interna, foco principal do projeto.

Porém, o avanço da reengenharia e da redução de pessoal não podia ser detido, em parte por conta da construção em torno de uma ideologia administrativa baseada na pressão por mudanças institucionais, mais do que na busca pela eficiência. O curso ininterrompível da flexibilização se manteve para atender à volatilidade da demanda do consumidor, o que, naturalmente, levou à especialização flexível da produção. Ou seja, para esse consumidor com demandas mutáveis inopinadamente, o mercado precisava ter a capacidade de oferecer, de forma cada vez mais rápida, novos produtos (SENNETT, 2019).

Veio do oriente, com o toyotismo, a mudança da estrutura física da fábrica que, juntamente e através do avanço tecnológico, presente na automação, na robótica e na microeletrônica, exerceu interferências cruciais nas relações de trabalho e de produção, estendendo-se praticamente ao mundo todo. Essa mudança subverteu a produção baseada no consumo de massa e em série e foi propulsora do que Sennett (2006) denomina de *capitalismo flexível*, ou Harvey (2001, p. 140), *acumulação flexível* que:

[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

O toyotismo tem como preceito o *just in time*, ou seja, a redução dos estoques, ou o popular “estoque zero”, aplicado desde a matéria prima até os produtos finais, está, portanto, em razão inversa ao fordismo, pois é baseado na demanda existente e não na criação da demanda pela indústria. Em termos estruturais, no modelo toyotista, para dar conta dessa produção “puxada” pela demanda e não “empurrada” por ela, a fábrica passa a ser dividida em células em formato de ferradura, em cujo miolo ficam os operários responsáveis por manejar os diversos equipamentos automatizados. Essas células estão interligadas ao processomacro através de meios visuais que, embora aparentemente simples, eram eficientes na otimização do tempo³⁵. Na nova configuração, a esteira linear não existe mais: a fábrica agora é flexível, aberta, com células operando conforme solicitadas e os operários revezando entre elas, ou mesmo interrompendo sua produção para evitar estoques desnecessários.

Essa configuração da fábrica modificou também o tempo da produção, estabelecendo uma diferença crucial entre os dois sistemas: na produção parcial fordista-taylorista, o tempo era fixado a partir do tempo ótimo ajustado pela gerência através do mapeamento dos

³⁵ Etiquetas chamadas *kanban*, com cores e colunas diferentes, trocadas à medida em que as tarefas são concluídas. Convencionou-se chamar esse método de controle de produção de “gestão pelos olhos”, que iniciava a exposição dos cartazes no final da produção com a quantidade de itens vendidos, de modo que retrocedesse ao início realizando as tarefas para produzi-los (ANTUNES, 2017).

movimentos do trabalhador, já no toyotismo o que conta é o tempo do ciclo de atividades de cada célula; variável e de acordo com a demanda, ele já não pode ser previamente estabelecido, mas deve seguir o fluxo da cadeia produtiva. Logo, o tempo exaustivamente apurado a que foi submetido o trabalhador taylorista, agora torna-se flexível e observável também na transição dele entre os vários setores de produção. Cabe, portanto, ao próprio operário dinamizar seu tempo através do conhecimento de todo o processo e da capacidade de diminuir os intervalos entre uma etapa e outra, além de inovar para otimizá-lo.

Outro desafio ao comando fordista, que estava baseado na hierarquia militar, está na velocidade da comunicação no interior das instituições³⁶. Na administração flexibilizada a informação e o comando circulam de forma muito rápida através dos meios eletrônicos, indicando o desempenho de projetos, das vendas e do pessoal. “Estima-se que, na década de 1960, o decurso de tempo para que uma decisão chegasse à linha de montagem era de cinco meses, intervalo hoje em dia radicalmente reduzido a umas poucas semanas” (SENNETT, 2019), ou ainda menos.

O desempenho do trabalhador também pode ser mapeado em tempo real, através de sistemas e aplicativos em *laptops* e *smartphones*. A empresa tecnológica acompanha toda a linha de comando através da leitura de códigos de barras, escaneadores e demais meios tecnológicos, levando a gerência a promover cortes e a reduzir o número de funcionários ou contratá-los em regime parcial, sem a garantia de direitos. A empresa também pode aumentar ou diminuir de tamanho conforme a demanda e contar com o número de funcionários que necessite para atender ao mercado naquele momento (ANTUNES, 2017).

As modificações físicas da fábrica toyotista foram cruciais para o controle do trabalho e do tempo, exercendo-o de forma indireta, engajada: “Não há mais as divisórias. Não há o restaurante do “peão” e o da gerência. É uma fábrica que seduz com o “encantamento” de um espaço de trabalho mais “participativo”, “envolvente” e menos despótico, ainda que apenas na aparência [...]” (ANTUNES, 2017, p. 73-74). Nesse espaço dinâmico, o trabalhador eficiente e flexível não necessita mais do controle rigoroso do relógio da fábrica e do olhar vigilante do gerente, pois traz introjetado um temporizador individual que determina qual seu

³⁶ Essa cadeia de comando que antes era composta pelos donos diretos do capital, em uma lógica militar agora se complexifica pela figura do acionista, atento às condições do mercado. Essa figura de poder abstrato pode demandar um comando e logo em seguida outro, indiferente à cultura da empresa, visando um resultado a curto e não a longo prazo, já que a compra e a venda de ações dão mais lucro do que o acúmulo de mercadorias. Por sua vez, para atrair esses investidores acionistas, as empresas devem se mostrar ao mercado como capazes de mudar, de serem dinâmicas e flexíveis internamente, em oposição a empresas rígidas, com hierarquia militarizada e com capacidade de produção limitada.

nível de produtividade, sem necessitar de cobrança externa.

Todas essas mudanças têm como pano de fundo a prerrogativa de produzir mais em menos tempo, ou seja, na busca de uma aceleração, um aumento progressivo de velocidade ou de movimento. Rosa (2019, p. 11) defende que, a partir da modernidade, desenvolveu-se um processo de “dinamização (ou do *estabelecer de um movimento sempre mais veloz*) das disposições materiais, sociais e espirituais”, de modo que a “aceleração social” constitui o “núcleo da Modernidade”. Para o teórico, na modernidade existe uma lógica interna de dinamização, cujas sociedades só se estabilizam “*no e pelo movimento*”:

[...] não importa com quanto êxito, individual e coletivamente, vivemos, trabalhamos e nos orientamos economicamente neste ano; no próximo ano, para mantermos nosso lugar no mundo, devemos ser melhores, mais velozes, eficientes, inovadores – e, no ano seguinte, coloca-se o nível ainda um pouco mais acima. De fato, o sucesso, a força e a eficiência do presente equivalem, quase proporcionalmente, à intensidade da compulsão ao aumento que será posta no futuro; quanto mais vigorosamente cresce a econômica neste ano, quanto mais inovativos somos e mais velozes nos tornamos, tanto mais difícil será, no próximo ano, elevar ainda mais o desempenho atual e, com isso, mais difícil será manter as taxas de aumento (ROSA, 2019, p. 15).

Nesse sentido, o empenho de hoje não vai mais garantir o descanso no futuro, antes, vai exigir um esforço ainda maior para superar o que foi avançado. Rosa (2019) chama essa tendência de “compulsão ao aumento”, fator característico das sociedades modernas. Essa compulsão leva ao que Harvey (2001, p. 257) denomina de “compressão espaço-temporal”. Em se tratando de trabalho, essa condição tem como característica “a aceleração do tempo de giro na produção”, cuja consequência para os trabalhadores foi “uma intensificação dos processos de trabalho e uma aceleração na desqualificação e requalificação necessárias ao atendimento de novas necessidades”³⁷.

Por outro lado, e retornando à reformulação toyotista, ela contrariou os princípios tayloristas ao demandar aos trabalhadores o conhecimento total do processo. No taylorismo, o operário disciplinado não podia se dispersar pensando na próxima etapa da esteira, já o flexível *deve* conhecer todo o processo, pois precisará agir em diferentes etapas da produção de forma eficiente. Assim, ele não precisa ser um especialista no movimento *por tempo*, mas deve ser capaz de atuar no aperfeiçoamento *do tempo*, com um pensamento sistêmico capaz

³⁷ A aceleração do tempo de giro na produção envolve acelerações paralelas na troca e no consumo, que se observam nos sistemas de comunicação e no fluxo de informações, estoque, distribuição e entrega de mercadorias, ou seja, a circulação de mercadorias com uma velocidade maior (vide o sistema de sites como a Amazon, por exemplo). Além disso, o movimento financeiro de bancos virtuais, serviços e mercados financeiros informatizados restou acelerado. A moda que passa a compor mercados de massa também tem um ritmo de consumo acelerado, junto a isso, modificam-se rapidamente os “estilos de vida”, lazer, esportes. O desejo foi transferido dos objetos de consumo para os serviços de consumo, como passeios, viagens, concertos que, mais efêmeros, justo porque há um limite para a acumulação de objetos (HARVEY, 2001).

de otimizá-lo de forma global para melhor desempenho da empresa.

Portanto, os administradores japoneses deram vida ao conceito de polivalência, promovendo uma desespecialização no sentido do taylorismo-fordismo. Esse ponto foi considerado positivo de alguma forma, pois permitiu aos trabalhadores enriquecer suas atividades e aproximar-se do histórico saber-fazer e do conhecimento da produção como um todo, tão caros à classe operária. Porém, isso não ocorreu com vistas à subsunção do trabalho alienado, mas antes para extrair o que os marxistas denominam de sobretrabalho. Conforme Antunes (2017, p. 68-69):

Passou-se a atribuir a cada trabalhador/a, de forma gradativa, não somente um número e diversidade maior de máquinas, mas também novas tarefas e responsabilidades. Junto da operação, se lhes atribuíram funções de diagnóstico, reparo e manutenção dos equipamentos, assim como a programação, ao mesmo tempo em que métodos de aceleração das trocas de ferramentas eram continuamente implantados. Num último estágio, foram atribuídas a praticamente todos os postos de trabalho tarefas de controle de qualidade antes concernentes a um departamento específico na empresa.

Contudo, embora haja diferenças significativas, o toyotismo não aboliu o trabalho parcializado e especializado do operário taylorista, antes, o aperfeiçoou, como entende (Batista, 2008, s.p.):

É importante destacar que mesmo com as novas técnicas de gestão sistematizadas na Toyota, os trabalhos parcelados e repetitivos continuaram coexistindo com os de caráter multifuncional e pluriespecializado. A novidade se deu em aplicar a todos os tipos as formas de controle do processo de trabalho, o que ratifica a suposição inicial de que existe uma continuidade nos três métodos de organização do trabalho, continuidade com sofisticação, e não superação, daí estas formas serem sociais, e não restritas ao espaço de trabalho.

Por todas essas condições, o sistema toyotista, ao passo que apostou diretamente no desempenho dos operários, associou as promoções funcionais aos méritos, visualizados no comprometimento destes com as metas da empresa, o que se configura num efetivo e potente meio de controle, ainda que indireto. Embora tenha oferecido autonomia aos operários, o toyotismo não o fez com vistas ao benefício da classe trabalhadora, que resta encantada com a roupagem do engajamento e com a sensação de ser mais do que assalariada na estrutura da empresa:

A subsunção do ideário do trabalhador àquele veiculado pelo capital, a sujeição do *ser* que *trabalha* ao “espírito” Toyota, à “família” Toyota, é de muito maior intensidade, é *qualitativamente* distinta daquela existente na era do fordismo. Esta era movida centralmente por uma lógica mais *despótica*; aquela, a do toyotismo, é mais *consensual*, mais *envolvente*, mais *participativa*, em verdade, mais *manipulatória* (ANTUNES, 2015, p. 53).

Desse modo, o trabalhador tem seu desempenho avaliado não somente por sua eficiência produtiva, mas também pela capacidade de ser flexível. Essa é uma posição

totalmente contrária ao critério de promoção dos trabalhadores parciais fordistas, que eram reconhecidos justamente por realizarem suas tarefas de maneira contínua anos a fio, primando pela eficiência e pela precisão.

A acumulação flexível ainda estabeleceu diferentes relações de trabalho baseadas numa informalidade cada vez mais acentuada, declinando mais responsabilidade ao sujeito que deve se manter de forma autônoma, como um empresário de si mesmo. Antunes cita algumas dessas novas formas: os trabalhadores “terceirizados”, os subcontratados, o trabalhador *part-time*, exclusão de jovens e idosos do mercado e a inclusão precoce e criminosa de crianças, o trabalho feminino precarizado em *part-time*, o trabalho voluntário junto ao chamado “terceiro setor”, o trabalho em domicílio, dentre tantos outros que surgem e desaparecem quase que diariamente.

Todas essas formas levam a perceber que a classe trabalhadora fragmentou-se, heterogeneizou-se e complexificou-se ainda mais [...]. E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de *part-time*, emprego temporário, parcial, precarizado, ou mesmo vivenciando o desemprego estrutural (ANTUNES, 2005, p. 31-32).

Apesar de todas essas transformações sofridas pelas relações de produção, autores marxistas como Antunes defendem que o trabalho, não foi extinto em suas prerrogativas primeiras. Porém, as múltiplas faces do neoliberalismo ultrapassam a relação trabalhador-empregador, pois agora temos o trabalhador como patrão de si mesmo, em sua empresa de um só, o trabalhador terceirizado, que tem o patrão do seu patrão, o trabalhador temporário, que pode ter dois patrões num mesmo dia e, em seguida nenhum, além das massas dos trabalhadores sem trabalho. A expansão da racionalidade neoliberal e de seu sistema fez com que a ideia de trabalho e sua ação sobre as coisas do mundo se modificasse, mas deixou brechas através das quais se vê que a exploração se mantém, mesmo que não seja percebida como tal.

Para Antunes (2006), ainda, houve uma ampliação da classe trabalhadora, que passa a incluir os terceirizados e precarizados, os trabalhadores da chamada economia informal e os desempregados. São incluídos ainda os que dependem de aplicativos, como o Uber e Uber Eats³⁸, Ifood, dentre outros, que embora não mantenham um vínculo salarial direto e o trabalhador possa parecer o proprietário do “meio de produção”, ele não deixa de ser um

³⁸ Se pensarmos que o meio de produção é o aplicativo e não o carro ou a bicicleta do trabalhador, podemos vislumbrar algumas associações de pessoas que criaram seu próprio aplicativo e de forma cooperada fazem uso dele. Mesmo assim, a produtividade é a tônica do salário, quanto mais trabalhar e, de preferência em menos tempo, mais irá ganhar.

proletário, pois, ainda que acredite ter poder sobre sua jornada e seu tempo, está à mercê do rendimento e da produção, talvez mais do que se estivesse em uma empresa formal. Vale observar que, apesar da inexistência de vínculo empregatício em comum, esses trabalhadores começam a se reunir em associações com a finalidade de estabelecer alguns direitos. É possível perceber um sentido de pertencimento entre eles, formando uma categoria e tendo realizado movimentos e protestos contra seu “empregador”, o aplicativo³⁹.

Ressalto que o “emprego” flexível, baseado na produtividade e na insegurança, não cria por si, uma insatisfação entre os trabalhadores, visto que é percebido, tanto por eles, quanto pelos empresários, como mutuamente benéfico. Porém, os efeitos agregados, quando se considera a cobertura de seguro, os direitos de pensão e aposentadoria, os níveis salariais e a segurança no emprego não são, de modo algum, vantajosos para a classe trabalhadora. Sennett (2006, p. 15) percebe isso quando pontua que o trabalhador do capitalismo industrial se sentia seguro na estrutura fixa em que vivia, pois longe de serem pessoas oprimidas pela burocracia, “eram indivíduos enraizados em sólidas realidades institucionais, guiados por uniões estáveis, grandes corporações e mercados relativamente firmes; nesse contexto, homens e mulheres da classe operária tentavam dar sentido a sua posição inferior na hierarquia social[...]”.

Um ponto importante a ser trazido, diz respeito ao trabalho por tarefa. Ressalto que não se trata do trabalho parcializado da fábrica fordista, mas da realização dentro da linha produtiva de tarefas menores e de curto prazo. As atividades do trabalhador flexibilizado não se dão mais de modo a compor um produto durável a ser retirado no final da esteira, mas, com vistas à necessidade do lançamento de novos produtos a todo momento, de realizar pequenas e diferentes tarefas, dando conta da produção de coisas novas e com uma obsolescência programada.

Sendo assim, as modificações na linearidade da produção, tanto no sentido da esteira, quanto no curso de uma vida de trabalho com regularidade, trouxeram novos aportes ao modo de ser dos trabalhadores. De certa forma, há uma quebra na percepção mesma do ofício de cada operário, pois não existe mais o sentido de linearidade e de especialização de uma carreira visualizada como um *continuum* de tempo, numa metáfora da esteira rolante. Agora impera a fragmentação de funções, de pequenos saberes acumulados, cujo tempo se percebe aos saltos, segmentado, por vezes impossível de ser compreendido e, logo, de se construir a

³⁹ Em São Paulo existe a AMASP (Associação dos Motoristas de Aplicativo de São Paulo), criada em 2017, com a finalidade de ser uma associação capaz de aglutinar forças e representar os motoristas junto ao Poder Público e aos Aplicativos.

partir dele uma narrativa coerente. Em relação a isso, Sennett observa no livro *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo* (2000), no qual descreve o caso do pai e do filho, Enrico e Rico, demonstrando as diferenças na configuração do tempo da vida do trabalho entre as duas gerações. Enrico era um faxineiro que nos anos 1970 juntavadinheiro para a educação universitária de seu filho, Rico:

O que mais me impressionou em Enrico e sua geração foi ver como o tempo era linear em suas vidas: ano após ano trabalhando em empregos que raras vezes variavam de um dia para o outro. E, nessa linha do tempo, a conquista era cumulativa: toda semana, Enrico e Flávia conferiam o aumento de suas poupanças, mediam a vida doméstica pelas várias melhorias e acréscimos que haviam feito na casa de fazenda. Finalmente, o tempo que viviam era previsível. As convulsões da Grande Depressão e a Segunda Guerra Mundial haviam-se esfumado, os sindicatos protegiam seus empregos; embora tivesse apenas quarenta anos quando o conheci, Enrico sabia exatamente quando ia aposentar-se e o pecúlio que teria (SENNETT, 2000, p. 14).

Sennett (2019) observa que o tempo estava presente no capitalismo estruturado narigidez militarizada: era um tempo de longo prazo, cumulativo e sobretudo, previsível, um tempo que permitia planejar e de certa forma, ter um certo controle, numa expectativa de controle do próprio andamento da vida e das instituições. Porém, essa “militarização do tempo social” desintegra-se com o fim do emprego vitalício, das carreiras inteiramente dedicadas a uma instituição e com o arrefecimento dos programas de amparo governamentais.

Outra concepção de tempo usada para corroborar o sentido do progresso contínuo do capitalismo liberal foi a ideia de tempo cíclico, pois pensar que as coisas correm em direção à estabilidade, colabora para a sensação que as oscilações do capitalismo são naturais. Por contadisso, as recessões e depressões deveriam ser encaradas como parte do ciclo infundável do progresso, ao qual nos adaptamos, criando a imagem de alguma propensão universal estável.

Voltando ao estudo de Sennett (2000), Rico, o filho, ascendeu de classe social por conta também do esforço de seus pais, porém teve que mudar algumas vezes de cidade e de ramo para continuar empregado. Sua esposa também trocava de função e precisava ajustar seu local de trabalho ao do marido. Já com filhos, o casal, enquanto um era promovido, o outro era demitido, levando Rico a abrir sua própria empresa de consultoria, porém, manteve a condição de insegurança diante da subsistência sua e da família. Com tantas mudanças na vida de Rico, Sennett (2000, p. 18) mostra a diferença com a geração de seu pai, sob a perspectiva do tempo:

Por mais prósperos que estejam, no auge mesmo do casal adaptado, um apoiando o outro, marido e mulher muitas vezes receiam estar a ponto de perder o controle de suas vidas. Esse medo está embutido em suas histórias de trabalho. No caso de

Rico, o medo da perda de controle é direto: refere-se ao controle do tempo.

Sennett desenvolve, a partir do relato do jovem Rico, a ideia de que para o trabalhador flexível “não há longo prazo”, pois não existe mais a possibilidade de algum controle que considere essa premissa. Na carreira tradicional se avançava passo a passo nos corredores de algumas poucas instituições, com a qualificação geralmente feita no mesmo ramo. Porém, o trabalhador flexível pode mudar de emprego em torno de 11 vezes em seu curso de trabalho, trocando a aptidão básica pelo menos três vezes durante os possíveis 40 anos de vida ativa. O fato de não haver longo prazo corrói a confiança, a lealdade e o compromisso mútuo:

É a dimensão do tempo no novo capitalismo, e não a transmissão de dados high-tech, os mercados de ações globais ou o livre comércio, que mais diretamente afeta a vida emocional dos trabalhadores. Transposto para a área familiar, “Não há longo prazo” significa mudar, não se comprometer e não se sacrificar (SENNETT, 2000, p. 25).

Por conta disso, Sennett (2000, p. 27) reforça que as novas condições da economia alimentam uma “experiência da deriva no tempo, de lugar em lugar, de emprego em emprego”. Também Han (2016) traz em seus ensaios a ideia de uma dissincronia, pois falta um ritmo ordenador para trazer uma regularidade ao tempo, que perdeu seu compasso, anda aos tropeções, sem qualquer rumo. O tempo está, portanto, para além da aceleração do ritmo frenético da vida contemporânea, ele resta atomizado, o que leva à sensação de que o tempo passa mais rapidamente do que antes.

A dispersão temporal não permite a experiência de tipo algum de duração. Não há nada que *reja* o tempo. A vida não se enquadra numa estrutura ordenada nem se guia por quaisquer coordenadas que engendrem uma duração. Identificamo-nos também com a fugacidade e o efêmero. E, assim, cada um de nós próprios se torna qualquer coisa de radicalmente passageira. A atomização da vida supõe uma atomização da identidade. Cada um passa a ter-se somente a si mesmo, o seu pequeno eu (HAN, 2016, p. 9-10).

A título de conclusão, é possível afirmar que a temporalidade do trabalho no neoliberalismo se configura a partir de algumas características, como a flexibilidade e adaptabilidade, cujo tempo deve ser adaptado a rotinas de mudanças constantes (modo do capitalismo neoliberal de estabilização pela mudança). A reinvenção constante das instituições altera o sentido do tempo, pois há um rompimento, uma descontinuidade, na qual o presente se torna seccionado do passado⁴⁰. Outra característica é a não-linearidade, o tempo não se apresenta de forma contínua ao trabalhador que reflete sobre sua trajetória ou que procura projetá-la, pois as constantes mudanças do mercado de trabalho e a necessidade de

⁴⁰ Sennett (2000) apresenta o conceito de *flexitempo*, tempo adaptado às organizações flexíveis, que teria origem com a entrada das mulheres no mercado de trabalho para conseguir absorvê-las como mão de obra e não competir com as tarefas domésticas.

adaptar-se faz com que isso não seja possível. Por último, a aceleração, que implica não somente no tempo da produção, mas se reflete na sociedade de modo geral, como proposto por Harvey e Rosa, levando à percepção de uma temporalidade acelerada, decorrente de uma sociedade acelerada.

Sendo assim, a partir das novas dimensões do trabalho e do tempo determinadas pela racionalidade neoliberal, emerge um sujeito diferente do que decorreu do capitalismo industrial. Por conta disso, no tópico seguinte a intenção é escrutinar como se formou, ou ainda está se formando esse novo sujeito, adaptado ao tempo discrônico, atomizado e ao trabalho flexível e acelerado.

1.1 A temporalidade e a formação do sujeito neoliberal

Dando seguimento ao estabelecido para este estudo, o objetivo deste capítulo é descortinar como a temporalidade vivida/sentida no neoliberalismo interfere na construção da subjetividade. Antes de mais nada, é pertinente observar a importância que a racionalidade neoliberal deu (e dá) à formação do sujeito adequado ao seu projeto, justamente porque para “alcançar o objetivo de reorganizar completamente a sociedade, as empresas e as instituições pela multiplicação e pela intensificação dos mecanismos, das relações e dos comportamentos de mercado implica necessariamente um devir-outro dos sujeitos” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 322).

O neoliberalismo, portanto, instituiu e assentou com bastante clareza a subjetividade desejada, buscando formá-la e conformá-la ao seu principal interesse, o econômico e, assim, firmar-se como uma forma de vida que “articula moral e psicologia, economia e direito, política e educação, religião e teologia política, propondo um tipo de individualização baseado no modelo de empresa. Uma vida que deve ser apreendida, dirigida e avaliada como se o faz com uma empresa” (SAFATLE, SILVA JR., DUNKER, 2021, p. 11). O processo pelo qual o sujeito se compreenda como empresa, ou seja, tome decisões através do cálculo de lucros e prejuízos, analisando riscos e oportunidades, enfim, pense o mundo como mercado e a si mesmo como capital, pressupõe uma psicologia implícita, cujas raízes estão no sujeito liberal, mas que o ultrapassam e transfiguram, como será exposto na sequência deste ponto da tese.

Em princípio, o sujeito neoliberal decorre do sujeito liberal, que “podia acreditar que gozava de todas as suas faculdades naturais, do livre exercício de sua razão e vontade, podia

proclamar ao mundo sua autonomia irreduzível, mas continuava a ser uma engrenagem dos grandes mecanismos que a economia política clássica começava a analisar” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 324). Logo, muitos preceitos já estabilizados no sujeito liberal foram intencionalmente reforçados, ainda que as “estratégias”⁴¹ utilizadas fizeram parecer que a “conversão” ao sujeito neoliberal deu-se naturalmente e não como decorrência da ideologia do progresso e do desempenho operadas pela nova racionalidade.

Han (2017) assegura que o sujeito disciplinado, escrutinado por Foucault, atua como pano de fundo da formação do novo sujeito, porém, essa “qualidade” resta ocultada, pois agora não existe mais a percepção da coação pela força e pelo adestramento do corpo, pois os sujeitos neoliberais se pensam livres e autônomos, dotados de total capacidade para se desenvolver segundo seus talentos e esforços pessoais. Por essa lógica, não existiria mais o sujeito produtivo das sociedades industriais, mas o competitivo, pautado pelo próprio desempenho. Contudo, a tentativa de ultrapassar o produtivismo obtido pelo disciplinamento significa mais do que nunca, ampliá-lo, conforme Han (2017, p. 25):

A partir de determinado ponto da produtividade, a técnica disciplinar ou o esquema negativo da proibição se choca rapidamente com seus limites. Para elevar a produtividade, o paradigma da disciplina é substituído pelo paradigma do desempenho ou pelo esquema positivo do poder, pois a partir de um determinado nível de produtividade, a negatividade da proibição tem um efeito de bloqueio, impedindo um maior crescimento.

Vale pontuar que o trabalhador disciplinado pertencia a uma sociedade da negatividade, marcada pela proibição: “O verbo modal negativo que a domina é o não-ter-o-direito. Também ao dever inere uma negatividade, a negatividade da coerção”(HAN, 2017, p.24). A sociedade do desempenho, por sua vez, desvincula-se dessa negatividade, em parte pela desregulamentação em todos as instâncias. Han sustenta que essa mudança de paradigma habita agora o inconsciente social e, embora seja sentida como um fenômeno individual, uma espécie de ordem interna a ser posta, é eminentemente coletiva, como fica claro na expressão “*Yes, we can!*”. Logo, o sujeito neoliberal é o sujeito que deseja e eu acredito que através do esforço pessoal poderá satisfazer seu desejo. O desejo, portanto, o constitui de forma irreduzível. Desse modo, altera-se a forma de exercer sobre ele o poder, que não pode mais se basear na força, o que não faz mais sentido diante de um indivíduo ativo e inteiramente engajado na sua atividade profissional:

⁴¹ Dardot e Laval (2016) utilizam o termo estratégia, entendida como um meio para chegar a um fim. Os autores, porém, ressaltam que embora tenham validado a nova racionalidade, as estratégias neoliberais não tiveram um ponto de partida único, mas surgiram das contradições mesmas do processo, atuando como catalisadoras oferecendo um ponto de encontro a forças até então relativamente dispersas.

A vontade de realização pessoal, o projeto que se quer levar a cabo, a motivação que anima o “colaborador” da empresa, enfim, o *desejo* com todos os nomes que se queira dar a *ele* é o alvo do novo poder. O ser desejante não é apenas o ponto de aplicação desse poder; ele é o substituto dos dispositivos de direção das condutas. Porque o efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo [...] (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 327).

Há aqui uma situação paradoxal que se torna constituinte da identidade do sujeito neoliberal: mesmo que ele acredite que pode ser o que desejar e, portanto, dotado de liberdade e autonomia, ele está sendo ainda mais disciplinado e submisso às exigências do capital.

Para aprofundar a compreensão da transposição do operário disciplinado, para o empresário de si, engajado, Dardot e Laval (2016) revelam a utilização de várias estratégias, que consolidaram o modo *positivo* de percepção, contrapondo-se à forma *negativa* advinda do operário industrial. Uma delas foi transferir a *doxa* da pretensa liberdade de consumo para as diversas esferas da vida. A partir disso, a liberdade econômica pautaria a escolha dos indivíduos, chegando a ser postulada como a própria essência da ação humana. Para Franco *et al* (2021, p. 59) “A decisão de comprar e vender seria o elemento fundamental da ação humana”, porém, “aquilo que é preconizado como liberdade de escolha revela-se [...] como coerção a certa conduta, condizente com os princípios da ação de valorização do capital”. Além disso, e como consequência desse “ganho” de liberdade pelas escolhas, o sujeito passa também a ser responsabilizado por elas, eximindo o estado e a sociedade da sua parcela de “culpa”⁴².

Em decorrência dessa ideia distorcida de liberdade, a autonomia como o fator que dá ao sujeito a possibilidade de ação, converte-se numa internalização naturalizada dos ditames do mercado, reduzindo-se a uma liberdade para consumir e, para conseguir alcançar essa condição, a liberdade de empreender. “Depois de esvaziar a vontade humana de tudo que não esteja em consonância com os ditames do mercado, o neoliberalismo a desloca para o centro de seu funcionamento. A tão louvada autonomia dos indivíduos se revela logo como absoluta heteronomia” (FRANCO *et al*, p. 67). É, portanto, na figura do sujeito empreendedor e consumidor que se encontra a condição de “autonomia” e não mais no sujeito livre em plenitude como preconizava o liberalismo.

Somando-se a esses fatores, é importante apresentar a relevância do utilitarismo na

⁴² Um exemplo é a escolha da escola dos filhos por meio dos *vouchers*. Essa escolha aparentemente livre terá consequências no futuro das crianças, podendo resultar em sucesso ou em fracasso. Nesse caso, a escola é mais um produto que o mercado coloca à disposição para que as pessoas possam adquirir o que desejam, obviamente, escolha, feita, serão responsáveis por ela e não poderão culpabilizar o estado por isso.

formação do sujeito neoliberal, movimento cujo princípio, assim como na empresa, é pautar as decisões pelo menor esforço para conquistar o máximo de bens de consumo, em última análise, maximizar o prazer e minimizar a dor. As decisões dos indivíduos estão subjugadas às leis da eficácia, que preveem a intensificação dos resultados, evitando gastos inúteis. O utilitarismo contribuiu, pois, com a ideia de que o sujeito é movido pelo interesse, pela utilidade e pela satisfação, fatores que são considerados mensuráveis quantitativamente, convergindo para uma concepção do sujeito e de sua ação como essencialmente racionais. “Essa aceção estreita de razão, reduzida ao cálculo mercantil, permanece sendo a base do que posteriormente veio a ser chamado de doutrina neoliberal” (FRANCO *et al*, 2021, p. 62).

A esse propósito concorreu Ludwig von Mises ao propor que a busca pela satisfação e pela felicidade se dá a partir de uma demanda, reduzindo, assim, os afetos a investimentos e aproximando a satisfação e o desconforto das noções de lucro e prejuízo. No entendimento de Mises (2010, p. 349), o lucro é o que se ganha com determinada ação, logo, ele é a redução do desconforto e o aumento da satisfação. O lucro “[...] é a diferença entre o maior valor atribuído ao resultado obtido e o menor valor atribuído aos sacrifícios feitos para obtê-lo; em outras palavras, é rendimento menos custo”. Porém, quando o rendimento não excede os custos, ou lhes é inferior, existe uma perda e segundo o economista, “lucro e perda, neste sentido original, são fenômenos psíquicos”. Mises assegura que a razão humana e a razão do mercado são aspectos diferentes de uma mesma coisa, reduzindo com esse pressuposto, a capacidade dos sujeitos de sentir e de se relacionar fora de uma lógica racionalizada e capitalizada.

O neoliberalismo pressupõe um sujeito que age em conformidade com a lógica capitalista, movido pelo interesse, pela utilidade, pela satisfação, que se traduzem nas formulações teóricas em termos matemáticos. Como gestão dos outros, o neoliberalismo pressupõe um modelo de interação social baseado na dinâmica do mercado. [...] Tanto a gestão de si como a gestão dos outros, por conseguinte, subordinam-se à lógica da exaltação do valor” (FRANCO, et al, 2021, p. 67).

Outro aspecto decorrente da visão utilitarista, que acaba sendo corroborado pela ideia de liberdade, é a de que o sujeito neoliberal se pauta pela individualidade, acreditando que a coletividade e as decisões em conjunto minam sua liberdade em relação às próprias escolhas, ou seja, que ao considerar os outros nas decisões, ele suspende o desejo pessoal e renuncia à sua autonomia⁴³. Nesse sentido, trago Mises (MISES, 2010, p. 158) novamente: “planejar as

⁴³ O individualismo se consolida na sociedade e nos indivíduos e, por conta disso, muitas situações se tornam problemáticas, como por exemplo o negacionismo em relação às vacinas contra a Covid-19, quando algumas pessoas impõem sua vontade individual sobre a saúde e a vida da maioria.

ações das outras pessoas significa impedi-las de planejar por si próprias, significa privá-las de sua qualidade essencialmente humana, significa escravizá-las”⁴⁴.

Apesar de ter influências importantes, resta observar que o utilitarismo não foi capaz sozinho de formar o sujeito desejado pelo novo sistema, pois seus princípios não deram conta da pluralidade interna de cada indivíduo e, devido a sua vocação homogeneizante, também não conseguiu abranger todos os discursos e as instituições existentes. O único discurso que se manteve unânime e homogêneo foi o do sujeito-empresa, ideia essa que opera uma unificação sem precedentes das formas plurais da subjetividade advindas do liberalismo (DARDOT, LAVAL, 2016).

Nesse ponto, a competitividade foi outro fator importante para a constituição do sujeito neoliberal, ou do sujeito-empresa, pois ele vai se conduzir e se construir “como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 328). No que tange ao estabelecimento da competitividade como modo de vida, temos as proposições de Ehrenberg (2010) que discorre sobre a transmigração da ideologia da competição esportiva para a vida dos sujeitos. Ele assinala que na forma neoliberal de vida, cada um deve aprender a se governar por si mesmo e a encontrar as razões para sua existência em si mesmo. A ação dos sujeitos passa a se dar de modo autorreferente, ou seja, já não pressupõe o outro, o coletivo. Essa ideia é percebida pela classe média na realização pessoal através do consumo e pelas classes populares na observação e aceitação da “justa” concorrência exemplificada na competição esportiva.

O sujeito neoliberal ao se conduzir ideologicamente pela ideia de desempenho e competitividade, afasta-se do sentido do comum e, ainda mais, exacerba a sua própria figura e seus desejos, colaborando para que a sociedade seja assentada sobre o individualismo. De modo concomitante, ele não consegue ver os outros como seres capazes de apontar suas falhas e ajudá-lo a melhorar, antes, os considera competidores ou mesmo adversários, como acontece na cena esportiva. A coletividade não é mais a instância da cooperação e da colaboração, mas o lugar da competitividade. Com toda essa insensibilidade para o coletivo, o sistema incapacita o sujeito para sair desse moto contínuo e poder analisar de fora, confiar no outro, ou no mundo e torna-o, portanto, esvaziado e solitário. Para Han (2017) o

⁴⁴ Esse pensamento distorcido vem sendo explorado diariamente pelo presidente brasileiro Jair Bolsonaro em relação à pandemia, ao confrontar a liberdade individual com o bem estar coletivo, ele reforça uma ideia distorcida de liberdade.

indivíduo não se submete mais a ninguém e, portanto, propriamente não é mais um sujeito, na acepção do termo (*subject to, sujet à, sujeito a*), mas é o autor e dono da ação, torna-se um ser ativo (positivo).

Como consequência, por se considerar um sujeito de ação, o sujeito do desempenho, não se submeterá a nenhum trabalho compulsório, do qual precise prestar contas a um supervisor, pois do trabalho espera, acima de tudo, satisfação e prazer. Com a instância do outro dispensada, ao “emancipar-se” das opiniões de terceiros, o indivíduo neoliberal assume um posicionamento narcisista: ele só estará tento a si mesmo e a sua satisfação. A esse trabalhador, por não ouvir, nem seguir as ordens do outro, não lhe resta alternativa senão ser um empreendedor de si mesmo, produzido nos ditames da concorrência e da competição.

Com tudo isso, o local de trabalho também passa a ser um espaço competitivo e, ao contrário do que ocorria no capitalismo clássico, a “firma” não substitui na mesma medida a vida coletiva na criação de vínculos e mesmo da identidade. A empresa não é mais uma comunidade, onde o sujeito podia se realizar de alguma forma, mantendo uma profissão e um grupo de amigos até sua aposentadoria, antes, ela é um instrumento e um espaço de competição.

Concomitante a isso e não sem intencionalidade, foi esvaziado o sentido dos sindicatos, fato corroborado pelo estado através de ataques constantes à organização dos trabalhadores⁴⁵, pois na sociedade neoliberal não existe (e não é interessante existir) uma coesão dos trabalhadores que impeça ou atrapalhe a exploração. Antunes (2006) considera que o neoliberalismo intensificou a ideologia positiva quando percebeu o crescente protagonismo dos trabalhadores nas lutas sociais que, se fortalecidas, poderiam ameaçar o regime capitalista. Segundo ele, o contraponto ideológico foi arquitetado através do culto de um subjetivismo e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social. Nesse sentido, o sujeito que busca seu próprio desenvolvimento, baseado nos méritos individuais, desdenha das associações, sindicatos e demais meios de associação conjunta, percebendo as formas de resistência como meios de lesar ou tolher seu desenvolvimento pessoal.

Um caso que exemplifica esse pensamento foi a manifestação dos comerciários da loja Havan, quando inaugurada em Passo Fundo. Um protesto foi feito em frente ao sindicato da categoria para que fosse permitido aos funcionários da loja trabalharem em todos os

⁴⁵ O SINASEFE (Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica) precisou ingressar na justiça para manter o desconto em folha da contribuição sindical proibido pelo governo federal na MP nº 873 de 2019. O pedido foi acatado de forma liminar, aguardando o julgamento final.

domingos e feriados do ano, contrariamente ao acordado com os demais comerciários. Ao agir dessa forma, esses trabalhadores acreditavam que estavam defendendo o seu direito, sem considerar que isso afetaria os demais colegas. Nesse caso, houve uma inversão de papéis, o sindicato precisava ser combatido, pela sua inflexibilidade e interferência na liberdade de escolha, e o empregador passou a ser seguido e admirado pela ousadia em deixar uma loja aberta quase 24 horas por dia, durante todos os dias do ano. Aqui, volto a Dardot e Laval (2016) que definem o sujeito neoliberal como um ser ativo e calculista, que vive à espreita de melhores oportunidades, ainda que elas no fundo sirvam para lhe explorar, fato que não consegue perceber.

O exemplo acima serve também para observar que, contrariamente ao que acontecia no capitalismo clássico, o neoliberalismo elimina a perspectiva da alienação, no sentido marxista, pois aproxima o sujeito dos objetivos da empresa. O trabalhador do desempenho acredita que as condutas que se esperam dele, surgem de si mesmo e não como imposição do sistema. Logo, ele não segue uma disciplina ou dever para com seu empregador, mas os cumpre para si mesmo, não percebendo sentido em se revoltar contra a exploração⁴⁶. No entanto, conforme Han (2017, p. 101):

A mudança de sujeito para projeto, porém, não suprime as coações. Em lugar da coação estranha, surge auto-coação, que se apresenta como liberdade. Essa evolução está estreitamente associada com as relações de produção capitalistas. A partir de um certo nível de produção, a autoexploração é essencialmente mais eficiente, muito mais produtiva que a exploração estranha, visto que caminha de mãos dadas com o sentimento da liberdade. A sociedade de desempenho é uma sociedade de autoexploração. O sujeito de desempenho explora a si mesmo, até consumir-se completamente.

O esforço para produzir lucros, portanto, deve ser sentido como se resultasse em benefício próprio. Han (2017, p. 83) ajuda a concluir ao propor que o sujeito se torna, ao mesmo tempo, senhor e escravo de si mesmo.

O sujeito do desempenho [...] não se submete a nenhum trabalho compulsório. Suas máximas não são obediência, lei e cumprimento do dever, mas liberdade e boa vontade. Do trabalho, espera acima de tudo alcançar prazer. Tampouco se trata de seguir o chamado de um outro. Ao contrário, ele ouve a si mesmo. Deve ser um empreendedor de si mesmo. Assim, ele se desvincula da negatividade das ordens do outro. Mas essa liberdade do outro não só lhe proporciona emancipação e libertação. A dialética misteriosa da liberdade transforma essa liberdade em nova coações.

⁴⁶ Antunes (2006) observa um maior envolvimento com a ideologia do desempenho das classes trabalhadoras mais qualificadas, mais intelectualizadas, que cresceram juntamente com os meios tecnocientíficos. Essas pessoas exercem um poder maior na criação de valores de troca, assim, acabam tendo mais potencialidade e força em suas ações e poderiam opor alguma resistência à exploração neoliberal. Contrariamente, porém, esses trabalhadores são os que mais estão sob a influência da visão do desempenho e sofrem um processo mais direto de envolvimento, ficando mais suscetíveis à ideologia das ações neocorporativas.

Como mais um paradoxo, pontuam Dardot e Laval (2016) que o sujeito neoliberal como sujeito do desempenho é, por conseguinte, do gozo. Contudo, como não é possível estar em gozo permanente, essa expectativa não pode ser completamente satisfeita, levando à frustração e ao sofrimento. Assim, ainda que fundado nessa expectativa, ele fatalmente será confrontado com a tristeza e o desânimo, constituindo-se de forma dicotômica entre negação e afirmação.

Por isso, cabe compreender o neoliberalismo como uma forma de vida nos campos do trabalho, da linguagem e do desejo. Como tal ele compreende uma gramática de reconhecimento e uma política para o sofrimento. Enquanto liberais clássicos, descendentes de Jeremy Bentham e Stuart Mill, consideravam que o sofrimento, seja do trabalhador, seja do cidadão, era um problema que atrapalhava a produção e criava obstáculos para o desenvolvimento e para o cálculo da felicidade, como máximo de prazer com mínimo de desprazer, a forma de vida neoliberal descobriu que se pode extrair mais produção e mais gozo do próprio sofrimento (SAFATLE, SILVA JR., DUNKER, 2021, p. 10).

Desse modo, ainda que a ideologia da liberdade pautada pelo desejo, o desempenho, a satisfação e o gozo, atue na formação do sujeito neoliberal, o oposto, a frustração, a dor e o sofrimento são utilizados de modo indireto, com vistas a prorrogar e intensificar o imperativo do dever e da disciplina advindos do sujeito industrial. Os males contemporâneos como a depressão, a dor física e tantos outros são potencializados quando o indivíduo cobra de si mesmo o que outrora lhe cobrava o capitalista. Se é por iniciativa pessoal que ele se esgota e se frustra, já não tem mais a quem dirigir sua reclamação, apenas a si mesmo, pois ele é o patrão e o gerente, enfim, o senhor e o escravo.

Dessas situações surge o sentimento de culpa, que ocorre tanto se o sujeito produzir e se esgotar física e mentalmente e mesmo assim não atingir o gozo, quanto mais se não o fizer, aproximando-se da ideia de fracasso. O sujeito-empresa é corroído pela culpa inclusive se usufruir do descanso, outrora pago aos assalariados, pois já não é possível descansar, ficar sem produzir, até o ócio deve ser *criativo*, ou seja, capaz de gerar alguma coisa. Esse imperativo, aliado à falta de vínculos e à atomização do tecido social, leva a doenças como a depressão e a Síndrome de Burnout, como pontua Han (2016, p.28): “o homem depressivo é aquele *animal laborans* que explora a si mesmo e, quiçá deliberadamente, sem qualquer coação estranha. É agressor e vítima ao mesmo tempo”.

Antunes (2006, p.53) também corrobora essa percepção, alertando que o trabalhador é “instigado a se autocontrolar, a autorreprimir-se e, até mesmo, autopunir-se quando a produção não atinge a meta desejada”. Tais situações podem levá-lo, em nível extremo, ao suicídio, como decorrência de seu fracasso. Han (2016) postula que a sociedade disciplinar dominada pelo *não*, baseada, portanto, na negatividade, produziu loucos e delinquentes, já a

sociedade do desempenho, a do *sim*, gerou depressivos, fracassados ou sofredores.

Han (2021, p. 27) também discorre sobre uma imposição de felicidade na sociedade dedesempenho, onde não são permitidas negatividades, dores, tristezas, fracassos, proibições ou punições, mas a motivação, o desempenho e a autorrealização. A dor na sociedade neoliberal perde toda a relação com o poder e com a dominação, este toma uma dimensão positiva: “se torna *smart*. Em oposição ao poder disciplinar repressivo, o poder *smart* não provoca dor. O poder é inteiramente desacoplado da dor. Ele se exerce sem qualquer repressão. A submissão se realiza com auto-otimização e autorrealização”.

Contudo, ainda há que se considerar mais dois determinantes na formação do sujeito neoliberal, a flexibilidade e a adaptabilidade, sem estes não há como conformá-lo às oscilações do mercado e garantir certa empregabilidade, ou incitá-lo a empreender. Esses atributos são apresentados com uma roupagem atraente e inovadora para encobrir os riscos a que os trabalhadores estão expostos devido à perda das garantias de direitos do emprego formal. Dardot e Laval (2016) consideram que a necessidade dos indivíduos de estarem sempre mudando e tendo que se adaptar de forma rápida e contínua, leva a um certo *medo social*, ou seja, ao receio constante das mudanças repentinas no decorrer da vida, que quase sempre se dão de forma negativa. Por conta disso, o sujeito flexível deve se adaptar sem dificuldades, de modo a ser capaz de seguir produtivo em que pese as incertezas de sua trajetória profissional⁴⁷. O sujeito-empresa, portanto, vive com a espada de Dâmocles sobre a cabeça, pois ainda que alcance alguma conquista material, estará sempre na iminência de perdê-la.

Essa insegurança com o futuro altera a relação com o tempo para o sujeito-empresa, pois ele não pode considerar o prazer postergado, resultante de um planejamento a longo prazo e obtido através do trabalho e da economia. Os modelos a serem seguidos no regime neoliberal são voltados para o presente e evocam mais possibilidades do que sucesso, pois agora as metas não são tão palpáveis e os desejos se tornam mais amorfos. Diferentemente do sonho de ter uma casa própria, um automóvel, ou o próprio escritório, os jovens preferem viver em casas alugadas, usar o transporte por aplicativo e realizar seu trabalho em escritórios compartilhados, os *coworkings*. Outro exemplo de metas não palpáveis são as empresas no

⁴⁷ Um termo recorrente é *resiliência*, cuja origem é a física, mais precisamente o campo da resistência dos materiais, onde designava a capacidade de, após uma tensão ou deformação, a matéria ter a capacidade de retornar ao seu estado original. Esse termo foi apropriado pela psicologia nas décadas de 1970 e 1980. No Brasil se tornou popular nos livros de autoajuda, significando a capacidade de superar as vicissitudes e alcançar êxito (BRANDÃO, MAHFOUD, NASCIMENTO, 2021).

formato *start up*, que surgem de uma ideia inovadora, em um impulso criativo e, tão logo tenham valor de mercado, são vendidas e seus criadores se lançam a outro inusitado empreendimento (SENNETT, 2019).

A partir dessas colocações, vale observar que uma das características da temporalidade que rege e constitui o sujeito neoliberal é a aceleração, percebida tanto no trabalho, quanto na vida de forma ampla. Ao observar as mudanças constantes em nosso entorno, como na moda e nos objetos que nos cercam, mas para além disso, na forma de vida, que também segue modismos em ritmo acelerado: uma hora ser *fitness*, outra ser vegano ou zen, passando de uma concepção a outra para atender (ou criar) demandas pessoais cada vez mais voláteis. O efêmero, portanto, é a tônica do sujeito neoliberal. Harvey (2001, p. 258) define como a sociedade da instantaneidade, simbolizada pelos alimentos semiprontos, e do descarte dos utensílios, pratos, copos, talheres e outros. O fato de descartar esses objetos, significa mais do que jogá-los fora, mas ser capaz de “atirar fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apegos a coisas, edifícios, lugares, pessoas e modos adquiridos de agir e ser”. Esse impulso acelerador da troca golpeou “a experiência cotidiana comum do indivíduo” e sua relação com o tempo, de modo que os objetos são feitos para serem rapidamente descartados, assim como a forma de se sentir no mundo, fato que leva o sujeito a se constituir a partir de um ritmo acelerado do tempo, pois:

Se cada um tiver de estar constantemente a começar de novo, a escolher uma nova versão ou opção, será norma que tenhamos a impressão de que a vida se acelera. Na realidade, trata-se, no entanto, de algo que tem que ver com a falta de experiência duradoura. Se um processo, que segue um curso continuado e se rege por uma lógica narrativa, se acelera, essa aceleração não se impõe à percepção *enquanto tal*. Será absorvida pela significatividade narrativa do processo e não se considerará explicitamente uma distorção ou uma afeção. Também a sensação de que o tempo passa muito mais rapidamente do que antes tem sua origem no facto que as pessoas, hoje em dia, já não serem capazes de *demorar-se* e de a experiência da duração se tornar cada vez mais insólita (HAN, 2016, p. 49).

Nesse processo de aceleração e efemeridade, não é possível se furtar a reconhecer o papel da globalização, entendida aqui como uma série de processos que ultrapassam as fronteiras nacionais e integram comunidades e organizações em novas combinações de espaço e tempo, fazendo com que, devido à interconexão, sejam comprimidas as percepções de distância e escalas temporais, que levam à sensação de que o mundo é menor e as distâncias são mais curtas (HALL, 2006).

Aliado à aceleração está o presentismo, qualificando o tempo do novo sujeito como o tempo do agora, fator que irá nortear sua ação para uma perspectiva imediatista. Por conta de todos esses fatores, as mudanças constantes e a temporalidade acelerada, fragmentada e

flexível, o sujeito neoliberal não construirá uma narrativa de vida linear, baseada no longo prazo, mas sua narração se dará de forma segmentada, em uma busca para dar sentido às experiências.

Ainda, constituído por essa temporalidade, o sujeito neoliberal, ou o sujeito-empresa é formado para ser produtivo, flexível, adaptável e, acima de tudo, acreditar que isso o compõe de modo natural. Ele se volta para o desempenho, buscando satisfazer seus desejos imediatos, tendo em vista que o sistema não possibilita planos a longo prazo. Por conta do medo e da insegurança diante do futuro, está exposto a patologias decorrentes da dor e do sofrimento, tanto de caráter físico, quanto emocional. E, finalmente, a formação do sujeito assim qualificado foi buscada com afinco pela racionalidade neoliberal, através de estratégias deliberadas, precisamente porque o novo sistema não se estabelecerá sem que houvesse indivíduos adequados. Por outro lado, o sujeito se torna determinante para a manutenção do sistema, na medida em que acredita que não há outra forma de ser e estar no mundo diversa da assim estabelecida.

1.1.1 A educação no sistema neoliberal

Na constituição do sujeito neoliberal, a educação representa um papel importante, ela que sempre esteve a serviço dos interesses de determinados grupos: sociais, religiosos e/ou financeiros e, por isso, seus objetivos são distintos ao longo do tempo e vão desde a profissionalização, a preparação para a guerra, a religiosidade, ou a vivência democrática. A função da educação, portanto, perpassa o “para o quê?” ela se deu no decorrer da história. Pires (2005) postula que as atribuições da educação dependem de visões de mundo e de valores definidos fora do âmbito educativo, mas transpostos para os espaços de formação do sujeito adequado àquela determinada sociedade. A sociedade do capital, por sua vez, busca estabelecer um determinado nível de escolarização e um determinado tipo de educação ou treinamento, que vai variando de acordo com as mudanças dos seus meios e instrumentos de produção (FRIGOTTO, 2010).

Porém, a educação somente teve uma diretriz política no contexto moderno e contemporâneo, quando se formalizou plenamente e se tornou mais acessível. Essas diretrizes se consolidaram como políticas educacionais, que são “um conjunto de decisões e ações estruturadas, geralmente sob o comando do Estado, com a finalidade de prover a educação formal” (PIRES, 2005, p. 34). O fato de haver uma política, no entanto, não resguarda a

educação da influência dos vários grupos que compõe a sociedade. Dentre estes, os que detêm o poder político e que, quase sempre, são os mesmos que detêm o poder financeiro, seguem pautando a educação a fim de formar o sujeito que lhes convém. Por sua vez, a classe trabalhadora também entende a educação como necessária para o ingresso e permanência no mercado de trabalho, além de uma forma de conquistar melhores condições de vida. Assim, ela cria movimentos para alcançar esse objetivo e interferir na elaboração das políticas, ainda que com menor influência.

Desse modo, as diretrizes educacionais são pretensamente definidas por critérios técnicos, que escondem a disputa de forças entre os desejos dos trabalhadores e os da classe dominante. Quando da aplicação das normas determinadas, novamente os agentes disputam a forma de implantá-las, evidenciando uma resistência por parte dos que defendem que educação não esteja refém do mercado:

[...] o papel que deverá ter a educação: formar “recursos humanos” ou “cidadãos” pode ser o dilema para o qual é impossível encontrar escolha objetiva, levando a quegeralmente as duas coisas sejam escolhidas no campo do discurso, ficando a decisão efetiva por conta, evidentemente, da correlação de forças que se estabelece no momento da aplicação e não no momento da deliberação da política, remetendo, pois, a possibilidade de efetividade para o campo da gestão e não da política educacional (PIRES, 2005, p. 51)⁴⁸.

Neste ponto da discussão e, a partir da compreensão de qual é o sujeito desejado pela racionalidade neoliberal, procuro esclarecer como a educação tem contribuído para a formação desse sujeito. Vale ressaltar que, embora o neoliberalismo não se apresente como uma doutrina, ou mesmo uma ideologia, ele se imiscuiu nas instituições educativas, pressionando-as para se tornarem mais próximas da visão empresarial, tanto em termos de gestão, quanto no direcionamento de suas pedagogias, estimulando-as para que atendam às exigências da formação desejada.

A educação neoliberal passa a ser construída a partir crise da década de 1970, tendo por base os princípios desenvolvidos no toyotismo, que demandaram uma série de qualificações profissionais, educacionais e comportamentais, contrapondo-se ao taylorismo-fordismo nos principais países industrializados⁴⁹. Concomitante à crise econômica, houve a influência dos vários movimentos dos anos 1960, principalmente a contracultura e outros

⁴⁸ Como docente do magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), vejo nas discussões de implantação de políticas educacionais, os professores buscarem formas de resistência a certos direcionamentos pautados pelo mercado, principalmente no que tange ao ensino técnico profissionalizante.

⁴⁹ Na educação neoliberal substitui-se o “aprender a fazer” do taylorismo tecnicista pelo “aprender a aprender”, cuja ideologia é manter o trabalhador em constante aperfeiçoamento, para atender às exigências do mercado de trabalho flexibilizado.

movimentos sociais que se opunham à gerência “científica” e tecnicista da educação e ao condicionamento desta às necessidades do trabalho, sem se ater a uma formação integral e crítica. Esses movimentos reivindicavam uma maior autonomia dos estudantes e a flexibilização da hierarquia rígida dos tempos e dos espaços do que era uma produção de saberes-fazer. Porém, ainda que houvesse essa demanda, o capital se apropriou do desejo de mudança, interferindo na educação para atender seus fins (ANTUNES, PINTO, 2017).

O neoliberalismo reivindicou, orientado pela sua ideologia de inovação, usada para encobrir a intenção de pautar todas as instituições para a concorrência, que a educação também precisava de uma reforma, termo que, segundo Laval (2019, p. 16), o neoliberalismo usa como um “guarda-chuva e fórmula mágica que em geral faz as vezes de reflexão”. Mas como já dito, as propaladas reformas da educação, que ainda estão em curso no mundo e no Brasil por várias frentes (a que atualmente se implanta é a “Reforma do Ensino Médio”), não foram feitas para atender as reivindicações dos movimentos populares ou com vistas a reduzir a desigualdade, mas para atender aos interesses do mercado e criar a escola adequada ao sistema.

Sendo assim, as reformas neoliberais apenas acentuaram a educação centrada na desigualdade estabelecida pelo modelo liberal. Como sinaliza Laval (2019), o neoliberalismo tentou tornar a educação não apenas desigual, como ocorreu com a escola elitista clássica, mas para além disso, torná-la *muito mais desigual*, com a imposição de uma fórmula que considera adequada a todos os espaços, o modelo empresarial. Nessa ideologia que prega o enxugamento do estado através da privatização de seus serviços, o financiamento educacional deixa de ser prioritariamente público, pois o conhecimento passa a compor o capital pessoal e, por conta disso, seu custo deve recair sobre cada indivíduo ou sua família. Assim, escola neoliberal:

[...] é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto ao próprio vínculo social (LAVAL, 2019, p. 17).

Chegando neste ponto, faz-se necessário trazer ao estudo as influências da teoria do capital humano, cujos preceitos implicam em uma exigência de autovalorização constante, mediada pela lógica da mercadoria. Por essa teoria, cada indivíduo é visto como um capital, inclusive por si mesmo, preconizando um autoinvestimento, baseado no cálculo de custo e rendimentos. Suas atividades de formação, portanto, são contabilizadas como investimentos

e as aptidões e habilidades desenvolvidas formam o capital pessoal. Por conta disso, a educação passa a ter importância com vistas à empregabilidade e ao desempenho pessoal: ao trabalhador cabe valorizar-se como uma mercadoria a ser disputada pelo mercado de trabalho, investindo em sua formação continuamente.

Olhando mais profundamente, a teoria do capital humano pressupõe que a educação pode acrescentar um aumento na capacidade de produção, pois o capital humano é um certo “grau de educação e qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas que funcionam como potencialidades da capacidade de trabalho e de produção” (FRIGOTTO, 1995, p. 41). O investimento nesse capital, portanto, seria um dos mais rentáveis, tanto para o poder público, quanto para os indivíduos, pois o desenvolvimento do capital humano levaria também ao desenvolvimento do estado. Desse modo, investir em educação serve para obter, ao fim, o crescimento econômico, fazendo com que as políticas públicas voltadas à educação, passem a ser também políticas econômicas⁵⁰. Pires (2005, p. 40) afirma que a educação faz parte de todas as escolas do pensamento econômico, desde os clássicos até os neoliberais contemporâneos, sendo que:

Na economia, a educação sempre apareceu subordinada a objetivos determinados pela lógica mercantil capitalista. O mercado, como forma de organização da produção e distribuição da riqueza e de sustentação de um tipo específico de sociabilidade, sem questionamento aos fundamentos ideológicos e às razões históricas dessa configuração das sociedades, é o ponto de partida das análises das políticas e sistemas educacionais típicas dos economistas.

Contemporaneamente, quando a educação passa a ser concebida como um fator de produção surge a disciplina Economia da Educação, primeiramente nos cursos de Economia de estadunidenses e ingleses, que passam a considerar o fator “Homem” (fator H) essencial para o desenvolvimento. Esses estudos justificam as intensas “reformas” e o interesse dos setores econômicos nos espaços educativos, pois o montante de investimentos feitos por um país nos seus cidadãos através da educação, deve dar o devido retorno, fato que nos países em desenvolvimento possibilitaria a superação do atraso econômico. O raciocínio desses teóricos compreende a educação como qualquer outra mercadoria, postulando que:

[...] as despesas envolvidas na frequência à escola (matrículas, materiais escolares e outras despesas acessórias) são equiparadas, qualitativamente, a todas as outras despesas, justificando-se somente naquelas situações em que o benefício resultante

⁵⁰ A educação passa a ser um dos indicadores de desenvolvimento dos países, tornando-se um atrativo para investimentos internacionais. A UNESCO possui o Programa de Indicadores Mundiais da Educação, WEI, do inglês *World Education Indicators* cuja função é promover políticas públicas para o desenvolvimento da educação nos países-membros, mas também promover uma espécie de padronização global da educação, com vistas ao desenvolvimento econômico e ao fomento a mercados. A educação passa a ser orientada para a competitividade, prevalecente na economia globalizada.

compensa o esforço do dispêndio. Sendo assim, tanto as despesas privadas quanto as despesas públicas com educação devem respeitar a relação custo-benefício típica do mercado. Do ponto de vista do indivíduo, os gastos com educação justificam-se na medida em que lhe proporcionam alguma vantagem em relação a permanecer sem instrução ou com um grau menor de instrução. Do ponto de vista da sociedade, como a lógica estritamente mercantil tende a encorajar um nível geral de educação inferior ao desejável, defende-se um tipo de intervenção governamental que o faça elevar-se (PIRES, 2005, p. 61).

Porém, a aplicação dos preceitos da teoria do capital humano não resultou em desenvolvimento, nem dos estados em parâmetros internacionais, nem internamente, na redução da desigualdade. Isso ocorreu porque a visão da teoria esconde as relações capitalistas efetivas da produção, que seguem a lógica da acumulação, concentração e exclusão. Para Frigotto (2010), o conflito básico entre capital e trabalho coexiste em todas as relações sociais, perpassando as práticas educativas e a relação de produção e utilização do saber, portanto, também segue sendo uma relação de classes⁵¹.

Portanto, a educação como capital humano se reduz a uma atividade de consumo e de investimento. Como consumo, proporciona a satisfação e o deleite através da ilustração e do desfrute da cultura, ou da melhor compreensão de si e do mundo. Sendo investimento, deve assegurar um retorno maior do que os gastos. Nesse sentido, a educação proporciona um acúmulo de capital individual, pois “o capital humano, mesmo que possa ser acumulado como apoio de recursos públicos, é algo eminentemente individual: pertence e é inseparável da pessoa que o obtém; é intransferível, diferente do capital físico (máquinas, equipamentos, instalações, estoques) e financeiro” (PIRES, 2005, p. 16). O retorno desse investimento para o trabalhador deve se dar no recebimento de melhores salários ou outras espécies de remuneração que se valham do estoque de conhecimento que ele acumulou.

Em relação à renda, a educação, ou o treinamento, são pretensamente criadores de capacidades para o trabalho, levando a pensar que o indivíduo que produz mais, logicamente, será melhor remunerado. “A definição da renda, neste raciocínio é uma decisão individual. Se passa fome, a decisão é dele (indivíduo); se fica rico, também” (FRIGOTTO, 2010, p. 61). Logo, está intrínseca uma ideologia meritocrática, pois, ser rico ou pobre, depende unicamente das decisões individuais. Essa ideia de merecimento se desenvolve a partir das premissas liberais, posto que, se o homem exerce seu direito à liberdade, o problema da desigualdade é culpa dele, que não se esforçou o suficiente e, por outro lado, se possui

⁵¹ No caso da América Latina, existem peculiaridades na implantação da teoria do capital humano. Frigotto (2010) ressalta que a educação na década de 1970 foi balizada pelo economicismo e tecnicismo, operacionalizados pela fragmentação dos sistemas educacionais e dos processos de conhecimento, políticas que foram impostas pelas violentas ditaduras militares (aliadas aos estadunidenses) instaladas no continente.

recursos, foi porque trabalhou e poupou mais. Sendo assim, “o modelo de concorrência perfeita não admite direitos adquiridos, dominação, pois supõe-se que o somatório das decisões feitas, fruto das aspirações pessoais, resultará num equitativo equilíbrio de poder” (FRIGOTTO, 2010, p. 73). Logo, os méritos são definidos a partir dos talentos e do esforço pessoal, aliados aos anos de escolaridade.

Ainda, é preciso pontuar que a educação a serviço da produtividade, resta abreviada em sua concepção, pois é considerada apenas no viés econômico, ficando apartada de fatores essenciais para a formação humana, como o político, o social, o filosófico, o ético, o estético, dentre tantos. A educação pauta-se, então, não pelos desejos do sujeito ou de sua classe, mas pelas necessidades do mercado. O ato educativo, que é uma prática política e social, reduz-se a uma tecnologia educacional que serve para reforçar a perspectiva meritocrática, que passa a ser orientadora dos espaços de formação. Essa perspectiva, como já afirmado, mascara a desigualdade que vem desde antes do momento escolar, segue durante o acesso à educação e de todo o processo formativo e acompanhará o sujeito em toda a sua vida produtiva (FRIGOTTO, 2010)⁵².

Sendo assim, para a lógica neoliberal, que justifica a sobrevivência do indivíduo “mais forte” na concorrência acirrada do “livre” mercado, a educação precisa premiar o desempenho e os méritos dos estudantes, pois “se o mundo é pautado pela concorrência, há que se preparar as crianças para “competir” nele, tal como ele é. Nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador” (FREITAS, 2018, p. 28).

Outro fator que pauta a educação do ponto de vista neoliberal é a iniciativa privatista, pela qual a educação passa a ser mais um “serviço” que se adquire e não um direito, garantido pelo estado aos seus cidadãos. Essa perspectiva pressupõe que os serviços são melhores oferecidos por empresas, justificando por esse viés a desinstitucionalização da educação. No entanto, a manobra ideológica esconde que o empresariamento possibilita um maior controle sobre as finalidades da educação.

As reformas com vistas à privatização consideram que a educação está em crise por falta de eficiência e produtividade e não por falta de acesso e universalização. Desse modo,

⁵² É importante lembrar que a educação republicana tinha como propósito a constituição do estado republicano e de uma identidade nacional, que exigia a formação a partir de valores éticos, morais e civilizatórios, formando um capital social e político nos indivíduos. Essa ideia diverge do que se postula com o capital humano, pois nesse caso, a política educacional passa a estar direcionada ao mercado, da lógica dos preços, da competitividade, portanto não visa mais o social, mas o individual.

para sanar os problemas da educação basta um gerenciamento eficiente, que deverá, obviamente, ser baseado no modelo empresarial, pois se trata “de uma crise de qualidade, acarretada pela improdutividade, decorrente de gestões administrativas inadequadas e da incompetência daqueles que trabalham na educação. A referida crise gerencial produz certas iniquidades, como a evasão, a repetência e o analfabetismo” (OLIVEIRA, 1998, p. 117). Para atender essa necessidade, os governantes buscam parcerias com empresários e excluem os educadores e especialistas das decisões. As empresas também são incentivadas a abrir seus próprios postos de ensino e, por outro lado, ocorre o incentivo governamental para a criação de escolas cooperativas ou organizadas por centros ou movimentos populares, com a finalidade de desonerar o ente público (OLIVEIRA, 1998).

As ditas reformas também não levam em conta as peculiaridades dos diferentes contextos educacionais, mas buscam unificar a educação, tendo como protagonistas os organismos internacionais como a ONU, UNICEF e o Banco Mundial. Para que ocorra essa unificação são implantados exames regulares, através de testes padronizados, com vistas a perceber os locais onde a taxa de desenvolvimento não é alcançada, ou seja, mensurar o alcance das competências básicas necessárias, chegando a cogitar a premiação de escolas e professores que a atingem, no caso da educação básica.

As competências a serem desenvolvidas e referidas pelos órgãos internacionais se reduzem a ler, escrever e medianamente calcular e devem servir para lidar de forma adequada com as dificuldades do mundo, ou seja, devem ser desenvolvidas no sentido prático, unicamente. A educação, portanto, precisa ter um viés de aplicabilidade, com metas educacionais bem definidas e saber avaliar seus resultados, logo, o que ultrapassar essa finalidade, é reduzido a um gasto desnecessário.

As tentativas de privatização da educação ocorrem em várias partes do mundo e uma das soluções são os chamados *vouchers*, espécie de cheque emitido pelo estado para pagamento de serviços públicos em estabelecimentos privados. Nos Estados Unidos, nos anos 1950, a partir de um movimento para combater a permissão de negros frequentarem escolas não segregacionistas, surgiu a ideia de oferecer os *vouchers* às famílias brancas descontentes⁵³. Essa iniciativa de gênese racista e segregacionista, passa a ser defendida por alguns ideólogos neoliberais como o direito dos pais de escolherem a escola de seus filhos,

⁵³ Freitas (2018) alerta que o oferecimento dos *vouchers* pelo governo suporta apenas pagar uma escola que atenda ao nível mínimo de formação, devendo os pais completarem o valor caso desejem uma escola mais qualificada, o que reforça, portanto, a desigualdade.

ou seja, de não frequentarem uma escola inclusiva e progressista, atenta aos pensamentos republicanos e democráticos.

Porém, no Brasil, o maior entrave para a privatização é o tamanho do sistema público educativo, que atende populações nos mais longínquos cantos do nosso país. Por hora, as escolas e universidades públicas, ainda que indiretamente, estariam um tanto protegidas do avanço do mercado e da privatização. A ideologia privatista neoliberal, para combater isso, introduz nas instituições de ensino, em algum grau, as regras de funcionamento das empresas além de “criar ferramentas de aferição e certificação de qualidade (externamente às escolas), dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos hoje disponíveis a metas de aumento de qualidade das redes e das escolas” (FREITAS, 2018, p. 34). As escolas que não alcançarem a “meta” podem vir a sofrer uma reestruturação, nos moldes da reengenharia, com demissão de profissionais, consultoria com viés empresarial, bonificação por méritos, dentre outros procedimentos.

A racionalidade neoliberal tem por finalidade, portanto, criar um mercado educacional, ou ampliar o existente, de modo a não haver mais uma educação pública. Os recursos públicos destinados ao sistema educativo seriam transferidos para a rede privada, de forma muito lucrativa. Nesse caso, como alertado por Laval, “reforma” é um termo guarda-chuva que esconde uma mudança sem maior reflexão quanto à qualidade e os fundamentos da educação, mas supõe, ideologicamente, que a melhora desta resulta unicamente da adoção de uma gestão empresarial.

A educação é isolada de 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 (FREITAS, 2018, p. 37).

A partir dessas considerações, resta refletir como se efetiva a educação nos espaços educativos. Percebe-se que o neoliberalismo necessita de outra espécie de trabalhador para atender suas necessidades, com uma formação “polivalente e geral, capaz de habilitá-lo para pensar, decidir, ter iniciativa e responsabilidade, fabricar e consertar, administrar a produção e a qualidade a partir da linha, isto é, ser simultaneamente operário produtivo, mantenedor e inspetor geral” (OLIVEIRA, 1998, p. 114). Ao trabalhador se requer, ainda, uma maior capacidade de abstração e discernimento, além de novas habilidades comportamentais. Esses requisitos já não são exigidos somente do gerente, como no taylorismo, mas de todos os envolvidos na produção.

Com tudo isso, a educação pautada pelo neoliberalismo se afasta dos princípios

democráticos na medida em que aposta na meritocracia e não educa para a igualdade e o comum, mas para o individualismo e a despreocupação com o outro, seja pessoa, comunidade ou o planeta. A educação como uma das instituições fundamentais dos estados republicanos, não pode ser transposta para um sistema privado, tornando-se uma empresa e perdendo seu papel na constituição e manutenção da democracia. Desse modo, o sistema neoliberal subverte os princípios da educação aos seus interesses, independentemente do que possa vir em decorrência disso, tanto para as pessoas, quanto para os estados e de modo mais amplo, para a sobrevivência do planeta.

1.1.2 A temporalidade da educação no sistema neoliberal

Tradicionalmente o tempo, em seu sentido cronológico, tem múltiplas funções nos processos educativos: é o regente dos rituais escolares, com a função de controlar o início e o final das aulas, as trocas de períodos, intervalos, férias, duração de determinado curso ou de um componente curricular. Ele ainda define a jornada escolar diária (integral ou parcial), ou a anual (quantidade de dias letivos), bem como a subdivisão de meses para fins avaliativos, bimestral, trimestral, por exemplo. Essa dimensão do tempo também serve como parâmetro do sucesso ou do fracasso escolar, como se observa na expectativa de ajustar a idade do aluno com a etapa de aprendizagem⁵⁴. O tempo cronológico faz parte da educação de um modo amplo e serve de unidade de medida para traduzir muitos de seus indicativos, oferecendo uma quantificação a fatores que, por si, são qualitativos.

Porém, a temporalidade na educação precisa levar em conta todo o aparato simbólico e ideológico que ele representa. Segundo Barbosa (2013, p. 215) o tempo é “a variável que imprime movimento, energia, ritmo para que as crianças e os professores possam viver, com intensidade, a experiência da vida coletiva no cotidiano”. Nesse sentido, ele tem também uma perspectiva cultural, pois “nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva. Mas é também o tempo que irrompe e, em um instante, desvenda outros caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer”.

Considerando essas duas dimensões, a cronológica e a simbólica do tempo, busco

⁵⁴ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), assinado por todas as instâncias de gestão educativa do Brasil, existe desde 2013, cujo compromisso é efetivar a alfabetização até o terceiro ano do Ensino Fundamental.

neste tópico compreender qual temporalidade resta estabelecida pela racionalidade neoliberal nos espaços educativos. Esclareço que tomo por base os ambientes educativos formais (escolas e universidades de modo genérico), por acreditar que os ambientes informais, ainda que não totalmente imunes a essa influência, podem, por suas características, oferecer alguma resistência ao tempo assim estabelecido.

Não é demais reforçar que a educação sofre as inflexões do neoliberalismo, sistema que opera como um polvo a lançar seus tentáculos e sugar as instituições de modo a parecer que seus preceitos são naturais e inerentes ao andamento do mundo e da sociedade. Por isso, situações que poderiam ser chamadas de bizarras em outros momentos, são naturalizadas pelo discurso do desenvolvimento econômico como redentor de todos os problemas. Não foi um único ministro, ou ministra da economia brasileiros a afirmar que, para acontecer o propalado desenvolvimento, deveriam ser tomadas “medidas amargas”, ou ainda “cortar na carne”, metáforas que significam o aumento de impostos, enxugamento do sistema público e desoneração do estado com o bem estar da população. Esse discurso, que leva em consideração a flexibilidade de um mercado em constante mutação, traz seu sentido de tempo direcionado ao presente, ou seja, ele opera a partir de uma lógica presentista, apontando para “uma certa leitura antinostálgica do passado (“erros cometidos lá atrás nos trouxeram a esta situação”) e uma prospecção negativa do futuro (“se as reformas não forem feitas, o desastre será inevitável”)” (KAYSER, 2019, s.p.), nesse sentido se articula uma perspectiva política na qual o presente é o único horizonte possível.

A temporalidade neoliberal ao se inserir nos seus meios e processos, pretende que a educação destine suas ações e reflexões para atender as necessidades de um sujeito que já não possui garantias de estados de permanência ao longo de sua vida. Nos dizeres de Sennett, “não há longo prazo”, pois não existe uma previsibilidade mínima a exigir uma formação com vistas a planejar um futuro prolongado. A fim de formar o sujeito do presente, a educação passa a configurar uma temporalidade imediatista, preparando-o para reagir diante das situações através de respostas rápidas e eficientes. A educação, portanto, não visa formar um sujeito da ação, que atue com liberdade e consciência, mas um sujeito da reação, que apenas lide pronta e eficientemente com cada situação que se lhe apresente, sem se ater a reflexões aprofundadas. É irônico como “proatividade”⁵⁵, uma das palavras em voga no empreendedorismo, inclusive citada como um dos atributos desejáveis para os sujeitos, na verdade significa uma “prorreatividade”: uma capacidade de antecipar (em curto prazo)

⁵⁵ Proatividade, segundo o Dicionário Aurélio, é uma característica de quem busca identificar ou resolver os problemas por antecipação, com antecedência; presteza, diligência.

diligentemente e com presteza as adversidades a fim de reagir a elas.

O neoliberalismo não postula mais, como na educação republicana, uma formação humana que prepare para a vida e o estar em sociedade, desenvolvendo nos sujeitos condições de análise e de pensamento crítico, ético e estético. Nesse sentido, há uma divergência com o que se dava no capitalismo industrial, pois o tempo neste sistema continha toda a narrativa prevista para os sujeitos no decorrer de suas vidas e quiçá da geração seguinte. Nesse período, conforme Sennett (2019), a educação se guiava pelos preceitos da *Bildung*, ou seja, por um processo de formação pessoal que preparava o jovem para o encaminhamento de toda uma vida.

A temporalidade imediatista, encurtada, presente no neoliberalismo, é chamada pelo historiador François Hartog (2021, p. 140) de “presentismo”, termo empregado como foi “futurismo” pelos artistas italianos em torno da década de 1910⁵⁶. Para Hartog, o século XX em seu início foi mais futurista do que presentista, mas terminou mais presentista do que futurista. “Foi futurista com paixão, com cegueira, até o pior, hoje todos sabem. Futurismo deve ser entendido aqui como a dominação do ponto de vista do futuro”. Viver para o futuro, porém, não é uma prerrogativa moderna, mas faz parte das religiões reveladas, que desvalorizam o presente com vistas a viver as recompensas na eternidade. O presentismo, ao contrário, busca o ganho imediato, sem esperar uma recompensa postergada, ele traz a tirania do instante e a estagnação de um presente que se torna perpétuo.

Nos períodos pós guerras mundiais, com o fortalecimento da ideia de progresso, o pensamento voltado para o futuro foi intenso, com vistas à reconstrução de um mundo novo, modernizado, atento aos direitos humanos e à paz entre as nações. No entanto, essa crença no futuro desmoronou com as crises de 1970, que trouxeram “a inexorável escalada do desemprego em massa, o enfraquecimento do Estado de Bem-Estar Social, construído em torno da solidariedade e a partir da ideia de que amanhã será melhor do que hoje, e as respostas, mais ou menos desesperadas ou cínicas, que apostaram todas no presente, e somente nele” (HARTOG, 2021, p. 147). A partir de então, o presente se tornou onipresente: “sem futuro e sem passado, ele produz diariamente o passado e o futuro de que sempre precisa, um dia após o outro, e valoriza o imediato” (HARTOG, 2021, p. 148).

⁵⁶ Futurismo foi um movimento artístico desenvolvido na Itália, com a publicação do “Manifesto Futurista” em 1909 pelo poeta Filippo Marinetti, que apregoava que as artes deveriam se voltar ao futuro, à velocidade das máquinas. O manifesto advogava a favor do fechamento de museus, considerados templos do passado. As pinturas e esculturas dos adeptos ao movimento traziam imagens que reportavam à velocidade dos automóveis, motocicletas e demais máquinas e a música reproduzia seus ruídos e o barulho das grandes cidades. Marinetti defendia a guerra como motor do progresso e foi adepto do movimento fascista.

A ideia do presente contínuo está ancorada na intenção do desenvolvimento econômico rápido através da produção veloz de bens de consumo, atentos ao que se deseja e ao mesmo tempo impondo uma ideologia da novidade. Os objetos e mesmo os serviços tornam-se obsoletos rapidamente, com o surgimento de outros, mais precisos, que servem para atender uma demanda nem sempre real. Essa obsolescência também se transfere aos indivíduos, principalmente no que diz respeito às suas habilidades produtivas, que precisam ser renovadas a cada nova necessidade do mercado, ou a cada tecnologia que surge.

O presentismo também pode ser observado nos acontecimentos midiáticos: vemos as novidades em tempo real através das filmagens realizadas nos *smartphones*, feitas antes mesmo da chegada dos jornalistas. Essa informação, porém, tem a particularidade de ser posta como passado no momento mesmo em que é transmitida, ou seja, o fato é visto como passado antes de ter acontecido plenamente como presente, de ser noticiada nos veículos tradicionais de comunicação (HARTOG, 2021). Han (2009) também observa que as coisas voltadas à temporalidade envelhecem mais rapidamente do que antes, pois se tornam instantaneamente parte do passado e deixam de atrair a atenção. Nesse sentido, alguns estudos apontam que os algoritmos das redes sociais, a partir dos interesses demonstrados nas páginas visitadas pelos usuários, são capazes de antever o futuro imediato destes, oferecendo produtos que sequer sabem que vão necessitar, levando-os a viver no presente aquilo que seria vivenciado no futuro⁵⁷.

A partir da percepção dessa ditadura do presente, há que se pensar na educação e na forma como ela concebe o futuro. Partindo dessa premissa, não pretendo afirmar que a educação não prepara mais para o futuro, o que pode parecer paradoxal e, talvez o seja, já que a educação *per se* se ocupa do futuro, porém agora o futuro é posto como um presente alongado, ou seja, como um futuro encolhido. A educação, portanto, volta-se a preparar os sujeitos para resolverem os problemas no momento mesmo em que surjam, sem uma previsibilidade razoável, pois não há tempo para amadurecer soluções a longo prazo. Os jovens deverão ser formados para lidar com desafios contínuos e árduos, referentes às condições de sobrevivência em um ambiente dominado pela lógica do desempenho e da empregabilidade, tudo isso com a presteza que viver na perspectiva da sobrevivência imediata prescreve.

Ao encurtar o futuro dos sujeitos, a educação se esquivava da sua responsabilidade

⁵⁷ <https://exame.com/ciencia/algoritmo-preve-no-facebook-quando-um-namoro-vai-acabar/>

primordial, pois propor práticas pedagógicas voltadas ao imediato, ao efêmero, não é efetivamente educar, mas instrumentalizar para o trabalho e para uma sobrevivência vazia dos sentidos de permanência. Conforme Matos (2009, p. 92), a temporalidade está aderida à aceleração do presente e apodera-se de todos os espaços democráticos:

[...] a começar a educação que deixa de ser “educação para a liberdade”, para direitos e deveres correspondentes, tornando-se “educação para a adaptação” [...] O tempo na contemporaneidade é fatalizado pela ordem das urgências que significa uma oscilação na razão instrumental, o culto dos meios e esquecimento dos fins. Ele é o reino das revoluções tecnológicas do progresso.

Para Barbosa (2013, p. 215), o tempo educativo é uma categoria política e como tal, não está desarticulado do tempo social, ou seja, o tempo da vida extraescola, mas está impregnado com as situações que envolvem a percepção da nova temporalidade.

O tempo é um articulador da vida, é ele que corta, amarra ou tece a vida: individual e social. É o tempo que nos evidencia que temos um passado comum, uma memória e uma história: que é preciso compreender esse passado, mas também distanciar-se dele para não ficar aprisionado, repetindo-o. Compartilhar a experiência do passado para, assim, pensar e projetar possibilidades para o futuro. Viver o presente. É o tempo que nos oferece a dimensão de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva.

Outro confronto da temporalidade na lógica neoliberal está no tempo do mercado, das empresas, que não coincide com o tempo das instituições. “Lembre-se que diferem as temporalidades do mercado e do Estado, uma vez que o mercado opera no curto prazo e os serviços públicos na duração e no longo tempo – como a saúde, a educação, os transportes, a aposentadoria” (MATOS, 2009, p. 94). A educação, como uma instituição pública, portanto, deveria manter a perspectiva de uma formação de e para um longo prazo, mas o que se observa é justamente o contrário: formações apressadas, cursos rápidos, principalmente na educação técnico-profissionalizante, o fantasma da privatização, o ensino à distância voltado ao lucro, enfim, a ideologia empresarial cada vez mais atuante. Vale pontuar que a educação privada aposta em uma formação pragmática e voltada para a ação imediata, porém, nos espaços públicos, os agentes ainda resistem, embora sempre sob a ameaça de governos que também não consideram o longo prazo, mas apenas a duração do seu mandato.

A partir disso, a formação que pretende dar conta das necessidades dos sujeitos, cuja linearidade do tempo e da narrativa pessoal não é mais possível, deve ser capaz de prepará-los para vivenciar um tempo fragmentado, flexível, imediato e, mais do que isso, torná-los adaptados ao novo sistema temporal. A educação deve trazer essa temporalidade em seus processos, de modo que a experiência educativa do tempo possa servir de base às vivências que se seguirão na vida dos sujeitos.

Porém, o tempo cronológico ainda se faz presente na educação, isso porque, como já

visto, o sujeito da disciplina e da produtividade é basilar para o sujeito do desempenho que hora se deseja. Em relação ao trabalhador disciplinado, Sennett (2019, p. 74) retoma a metáfora da jaula de ferro de Max Weber, que se vale da perspectiva de uma gratificação postergada e metas de longo prazo para manter os sujeitos emparedados. O sistema neoliberal, no entanto, “zomba da gratificação postergada como princípio da autodisciplina”. Os exemplos da Europa, EUA e Chile mostram que não existe mais condições para que a disciplina pessoal leve a uma aposentadoria digna, por conta da falência dos fundos de previdência privados, que foram submetidos às flutuações do mercado, fato que, com a reforma da previdência de 2019, também pode ser observado no Brasil.

Portanto, trabalhar e economizar para o futuro não garante mais um refúgio de segurança e justamente os trabalhadores essencialmente disciplinados, os que estão no “chão de fábrica”, são os mais afetados por isso. Continua Sennett (2019, p. 74): “quando as coisas ficam difíceis, os indivíduos que estão no alto da escala dispõem de maior margem de manobra e adaptação do que os que estão embaixo. Dessa forma, “o trabalhador constante e dotado de autodisciplina” perdeu seu público”. Também Hartog (2021, p. 14-15) concorda que o tempo é vivenciado de forma bastante diferente conforme a classe social:

De um lado, um tempo de fluxos, da aceleração e uma mobilidade valorizada e valorizante; do outro, [...] (uma) *précariedad*, isto é, a permanência do transitório, um presente em plena desaceleração, sem passado – senão de um modo complicado (mais ainda para os imigrantes, os exilados, os deslocados) -, e sem futuro real tampouco [...]. O presentismo pode, assim, ser um horizonte aberto ou fechado: aberto para cada vez mais aceleração e mobilidade, fechado para uma sobrevivência diária e um presente estagnante. A isso, deve-se ainda acrescentar outra dimensão denosso presente: a do futuro percebido não mais como promessa, mas como ameaça; sob a forma de catástrofes, de um tempo de catástrofes que nós mesmos provocamos.

Todos esses fatores levam a educação a buscar uma formação na qual a adaptabilidade e a capacidade de resolver situações na medida em que elas ocorrem, sem uma previsão com razoável antecedência, prepare os estudantes para serem “resilientes”, termo cooptado da física e que designa uma substância capaz de voltar à forma original depois de sofrer algum impacto. Vale lembrar que a adaptação às mudanças é um dos pilares do capitalismo e, mais intensamente do neoliberalismo, que se tornou um provocador de “sequências de bancarrotas”, ou seja, de falências. O fracasso acontece, mas para o sujeito resiliente, no horizonte deve estar outro negócio que gere mais lucros. Essa adaptabilidade ao fracasso, com a esperança de que seja um propulsor do sucesso, moveu os jovens das *start ups* do Vale do Silício, objeto de pesquisa de Sennett (2019, p. 31-32):

No início da década de 1990, quando comecei a entrevistar especialistas em programa de computação no Vale do Silício, eles pareciam embriagados com as

possibilidades da tecnologia e as perspectivas de enriquecimento rápido. [...] Todos eles se sentiam na crista de uma trepidante mudança: com frequência diziam que as antigas regras já não vigoravam. [...] Esses jovens tecnocratas [...] desprezavam a firmeza de propósitos e, quando fracassavam, como acontecia com frequência, simplesmente iam em frente, como os banqueiros. O que mais me impressionava era sua tolerância ante o fracasso, que não parecia ter repercussões pessoais para eles.

Esses jovens tornaram-se arautos para as gerações posteriores, pela sua flexibilidade e adaptabilidade e pela persistência em buscar o sucesso. A imperiosa positividade da sociedade do desempenho, baseia-se no projeto, na iniciativa e na motivação e não permite arrefecimento diante dos obstáculos. Porém, a flexibilidade e a mutabilidade dos mercados de tecnologias de informação não permitiram que, nem mesmo essa espécie de linearidade observada no ritmo de mudanças, fosse de algum modo permanente. Continua Sennett (2019, p. 32):

Em 2000 quando a bolha pontocom explodiu e o Vale do Silício passou a ser gerido pela prudência, esses jovens descobriram a realidade da vida virando uma nova página. A reação mais comum que presenciei foi a da súbita solidão dos jovens programadores. [...] Sozinhos, eles descobriram de uma hora para outra o tempo – o tempo informe que até então os deixava eufóricos, a ausência de regras de comportamento, de encaminhamento. A página virada estava em branco. Nesse limbo, isolados, sem uma narrativa de vida, eles descobriram o fracasso.

Outro fator que interfere na temporalidade da educação é a aceleração, influenciada pelas tecnologias e o modo de vida globalizado, pela velocidade da informação e das facilidades de deslocamento físico, que provocaram um estreitamento do espaço e do tempo. Pesquisar, ou estudar hoje, não significa mais se dirigir às bibliotecas e passar horas a fio em cima de livros, mas utilizar poucos cliques para ter à mão o que interessa. Os processos educativos também prescindem do deslocamento físico e podem acontecer à distância e mais rapidamente, fato que, de modo inverso, trouxe os ambientes virtuais de aprendizagem para o interior das instituições, também com a finalidade de encurtar o tempo. A percepção que o mundo diminuiu de tamanho devido à velocidade das informações que nos atingem, afeta nossa significação do espaço-tempo: “longe/perto e rápido/devagar se ressignificam, porém ossignificados não sofrem apenas transformações em sua escala, e sim, mais profundamente, em termos qualitativos” (SARAIVA, 2018, p. 35).

Conforme Harvey (2001), a aceleração do tempo de giro na produção envolveu acelerações paralelas na troca e no consumo ao mesmo tempo que os sistemas de comunicação e fluxo de informação foram sendo aperfeiçoados. Concomitante a isso, os bancos eletrônicos, o dinheiro “virtual”, trouxeram velocidade ao processo do consumo, colaborando para o desenvolvimento do comércio informatizado capitaneado pelos mercados financeiros. Os serviços também restaram acelerados e a educação não ficou imune. A

efemeridade se torna presente na forma como esses serviços são oferecidos e no que se espera deles. No caso da educação se busca uma formação para a volatilidade, para o efêmero, ou seja, o desenvolvimento de uma alta capacidade de adaptação e de se movimentar com rapidez em respostas às mudanças. Isso significa uma capacidade de desenvolver planejamento a curto prazo, a fim de obter lucros imediatos. Ainda com relação à aceleração, outras teorias abrem espaço:

[...] a percepção de um tempo linear vem cedendo lugar para um tempo pontilhista. Não mais um fluxo suave de acontecimentos, mas séries de eventos discretos, desconectados. A linha dá lugar aos pontos que se unem fracamente. Para aqueles que estão em contato com as redes de comunicação contemporâneas, os eventos se sucedem em suas telas com uma velocidade tal que fica difícil, muitas vezes, apreender suas relações, guardá-los na memória, vivenciá-los como experiências (SARAIVA, 2018, 35).

Han (2016, p. 09) chama esse tempo “pontilhista” de tempo atomizado. Para ele, mesmo o tempo acelerado já ficou para trás:

Aquilo que na atualidade experimentamos como aceleração é somente *um* dos sintomas da dispersão temporal. A presente crise remete para a dissincronia, que conduz a diversas alterações temporais e à parestesia. Falta ao tempo um ritmo ordenador. Daí que o tempo tropece. O sentimento de que a vida se acelera tem, na realidade, origem na percepção de que o tempo anda aos tropeções sem qualquer rumo.

A temporalidade, portanto, presente na educação no sistema neoliberal traz os elementos da temporalidade expressa nos demais âmbitos da sociedade, ou seja, é focada no presente, na aceleração dos processos e dos movimento e na fragmentação, no descompasso, como aparece em estudiosos como Han e Hartog.

Barbosa (2013), em um estudo sobre o tempo na educação infantil, corrobora essa percepção da temporalidade. Através de relatos de professores, a pesquisadora considera três categorias acerca da experiência da temporalidade. Em primeiro lugar indica a falta de tempo na escola, tanto para realizar as atividades que os professores desejam, quanto para dar conta do que se lhes exige. As expectativas acerca de todos os aportes que devem estar presentes no processo educativo não conseguem ser abarcadas pelo tempo de permanência de professores e alunos na escola. Além disso, o tempo do brincar e do conviver é ocupado por atividades para desenvolver habilidades nas crianças, passando a ser um tempo “produtivo” e pragmático. Outra categoria delimitada na pesquisa é a pressa, a aceleração dos processos educativos, considerada como uma tentativa de abreviar a infância. “Essa velocidade se manifesta no modo (a) como a infância vem tendo diminuída sua duração no início deste século e também no modo (b) como as crianças são apressadas para atender aos horários da

instituição, para acompanhar o ritmo dos demais colegas, o ritmo das fábricas, o ritmo do capital” (BARBOSA, 2013, p. 216).

Um terceiro ponto é a fragmentação do tempo em rotinas e atividades estranhas às crianças, pois suas ações dentro da escola são pulverizadas a partir da determinação dos adultos, sem considerar a percepção delas: “São ações que se iniciam, se desenvolvem e que se findam – produtivas ao sistema e improdutivas para a vida das crianças. Uma rotina de vida sem sentido, as ações não deixam marcas” (BARBOSA, 2013, p. 216). Por último, os profissionais indicam a prevalência de um tempo produtivista, com a inserção de inúmeras atividades que visam um desenvolvimento precoce, percebido por eles como uma preparação para o trabalho. Os docentes citam a inserção da aprendizagem de língua estrangeira e aulas de informática cada vez mais cedo, como exemplo.

A partir da pesquisa de Barbosa, é estarrecedor pensar que o tempo produtivista, acelerado e fragmentado, se encontra presente na formação dos sujeitos desde a educação infantil:

A regulação temporal que caracteriza a vida contemporânea com a tríade produção-acumulação-consumo atropela e desapropria o tempo da vida. Para dar conta dessa regulação são construídos nas escolas artefatos como cronogramas, horários, rotinas, que, ao invés de organizar o coletivo, mais o controlam. Um tempo que é visto apenas como tempo cronológico, linear, sequencial. Todo o tempo investido livremente pelas crianças nas coisas que lhes dizem respeito, nas coisas que as afetam, naquilo que as desafia, que as distingue, se não tiver uma produção objetiva, é visto como perder tempo. Portanto, o que encontramos nas escolas infantis é a presença desse tempo característico das relações capitalísticas, que brutaliza a vida cotidiana e empobrece a experiência da infância. Um sentido de *tempo que apenas passa*, cumprindo o ordenamento da produtividade (BARBOSA, 2013, p. 216).

Nesse sentido, um fator caro à educação é a atenção, necessária para o aprendizado e andamento dos processos educacionais de modo mais amplo. A formação da cultura humana se pautou pela atenção profunda, contemplativa, que está cada vez mais deslocada por uma forma de atenção bem distinta, a hiperatenção (*hiperattention*). Conforme Han (2017, p. 31), é necessário modificar radicalmente a estrutura da atenção, atendendo à necessidade do futuro trabalhador, que se deseja *multitasking* (multitarefa). A sociedade de desempenho manifesta-se pelo excesso de estímulos, informações e impulsos, que fazem com que a atenção reste fragmentada. A atenção dispersa se caracteriza por uma rápida mudança de foco entre diversas atividades, fontes informativas e processos e a escola contribui com a formação desse sujeito hiperativo e multitarefeiro, na medida em que investe em ações fragmentárias e rápidas, em detrimento de atividades lineares e que demandem um tempo mais alongado.

As ações educativas que propõem inúmeras atividades em um tempo limitado, como

foi observado pelas professoras da educação infantil entrevistadas, preconizam que o tempo deve ser exaustivamente aproveitado e que reste bastante produtivo. Por outro lado, o tempo da contemplação, da ação lúdica, é encurtado, ou carregado de atividades orientadas, deixando pouco espaço ao brincar espontâneo e criativo das crianças. Logo, não há tempo sem atividade produtiva na educação e isso desde muito cedo. Não há tempo para o tédio e para a contemplação, fatores indispensáveis para o desenvolvimento de uma atenção profunda. “Só o demorar-se contemplativo tem acesso também ao longo fôlego, ao lento. Formas ou estados de duração escapam à hiperatividade. [...] No estado contemplativo, de certo modo, saímos de nós mesmos, mergulhando nas coisas” (HAN, 2017, p. 36).

Walter Benjamin n’O narrador (1994, p. 204) pontua que “o tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência”. Portanto, a formação precisa demandar um tempo de contemplação, de tédio, um tempo livre no sentido da *scholé* grega, um tempo improdutivo, no qual será gestada a experiência. É preciso um recolhimento contemplativo, sem ele, “o olhar perambula de cá para lá e não traz nada a se manifestar” (HAN, 2017, p. 37). Matos(2009, p. 101) afirma que “na medida em que os sentimentos exigem a duração para se desenvolverem, a aceleração do tempo produz a “pobreza interior””.

Sendo assim, a temporalidade presentista empobrece a formação dos sujeitos, porque não prepara mais para um futuro alongado, mas um futuro *por agora*, reativo, sem uma reflexão a longo prazo. O viés imediatista, faz com que os processos educativos sejam pautados por uma lógica produtivista e fragmentada, que induz a uma hiperatividade, necessária para a obtenção do sujeito multitarefas. Ora, se o sujeito contemplativo é capaz de desenvolver sentimentos e emoções mais profundos, podemos supor que o sujeito hiperativo, da atenção dispersa, poderá vivenciá-los mais superficialmente. Logo, o amor, a felicidade, o luto, não são vividos em plenitude, pois as energias assim economizadas precisam ser empregadas na produtividade e no rendimento.

A temporalidade acelerada e fragmentada também acarreta uma descontinuidade na narrativa pessoal, pois substitui a assimilação dos fatos lenta e gradual por memórias a solavanco, decorrentes de mutações brutais no curso da vida. Para dar conta de sobreviver, o sujeito mobiliza suas energias sem descanso, agindo contra os imprevistos e a intensidade das rupturas e, depois, precisa lidar com o que resta de traumático desses fatos: “A eterna mudança é inimiga da memória, tornando-a supérflua em um mundo no qual o homem é tratado como mera função, como *business* ” (MATOS, 2009, p. 74).

O sistema neoliberal, ao negar às pessoas o direito de pensar em termos de gerações à frente, também nega o próprio tempo. Essa racionalidade não vê com preocupação as

questões ambientais, por exemplo, mas ocupa-se em usufruir do que pode retirar do planeta com vistas ao lucro e considerando a sobrevivência em um curtíssimo prazo⁵⁸. Nesse sentido, a temporalidade neoliberal furta os sujeitos também da democracia, pois:

A temporalidade aderida à aceleração do presente [...] apodera-se de todos os espaços democráticos, a começar a educação que deixa de ser “educação para a liberdade”, para direitos e deveres correspondentes, tornando-se “educação para a adaptação”, na proliferação de direitos sem a Lei pan-inclusiva que deveria presidilos. Seus efeitos na educação se constituem no desaparecimento da noção de “cultura geral” pela de “cultura comum”, cuja finalidade essencial é “preparar os jovens para entrar no mundo tal como ele é”. Essa adesão ao presente plano, caso permita algum sonho, este é paradoxal, sonha tão somente com o *status quo*, deseja que nada de novo venha a abrir o tempo histórico e o futuro (MATOS, 2009, p. 94-95).

No entanto, é preciso vislumbrar possibilidades ainda que nas frestas do sistema e, nesse sentido, a educação pode ser uma aposta importante. Não é à toa que o sistema se ocupa tanto em “reformular” e adaptar a educação, pois percebe que educar é um ato revolucionário, talvez um dos únicos capazes de criar algo realmente novo.

⁵⁸ O atual ministro da economia Paulo Guedes em entrevista no dia 25 de outubro de 2021, afirma para incentivar a possível venda da estatal brasileira Petrobrás: “São 30 a 40 anos de monopólio no setor elétrico e no setor de petróleo. E, se daqui a 10 ou 20 anos, o mundo inteiro migra para hidrogênio e energia nuclear, abandonando o combustível fóssil? A Petrobrás vai valer zero daqui a 30 anos”. Com essa fala, o ministro demonstra claramente que a intenção de venda de uma estatal crucial para o país, deve atender aos interesses imediatos para o atual governo financiar seus interesses eleitorais. Não há uma preocupação de promover estudos para embasar o que poderá advir dessa decisão em um longo prazo. <https://oglobo.globo.com/economia/macroeconomia/petrobras-vai-valer-zero-daqui-30-anos-diz-guedes-em-defe-sa-da-privatizacao-da-estatal-25251012>

3 TEMPO, EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO: EXPECTATIVAS PARA ALÉM DO CAPITALISMO NEOLIBERAL

Este capítulo pretende, em um primeiro momento, compreender a categoria da experiência a partir dos escritos de Walter Benjamin, que seguido por Larrosa, Agamben e outros comentadores, pensa a experiência considerando sua antítese, a “antiexperiência”, ou a pobreza da experiência. Assim, trago na construção da concepção de experiência que norteia atese, esse viés dicotômico, fundamental para a construção da argumentação aqui apresentada.

Desse modo, estando estabelecida a compreensão do que seja a experiência, procuro situá-la na educação, tentando compreender e refletir sobre essa relação, ou a falta dela, diante do atual contexto. Para isso, valho-me de Larrosa, principalmente, que o faz a partir do prenunciado por Benjamin, já que este não trata diretamente da experiência em seu viés educativo.

No último tópico, como expoente da tese que aqui apresento, busco uma temporalidade, ou uma relação com ela, capaz de aproximar a educação da experiência considerando o estabelecido como hipótese, que essa relação não pode estar fulcrada na temporalidade do capital neoliberal.

3.1 A experiência em Walter Benjamin

Os teóricos de diversas correntes formam consenso que a experiência é um dos conteúdos mais difíceis de conceituar na história da filosofia. Martin Jay, em seu livro “Cantos de Experiência” (2009), traz, já de início, a inquietação de Gadamer, para quem o termo é um dos mais obscuros sobre o qual nos debruçamos, pois sequer está claro se é possível formular um conceito específico de experiência. Outro fator dificultante é o paradoxocriado pelo conteúdo linguístico que atravessa o entendimento. Conforme Jay, a concepção de experiência, embora venha do juízo linguístico coletivo, não é unânime, deixando excedentes que escapam ao domínio homogeneizador e criando, assim, novas interpretações.

A experiência é, portanto, um termo polissêmico e aberto, pois somente quem a sofre, ou passa por ela, pode dizer o que esta é, ou significou. Conclui Larrosa (2016, p. 12): “Não existe, na tradição, uma ideia de experiência, ou uma série reconhecível de ideias de experiência. Porém, o que sem dúvida temos é a aparição sincopada de uma série de cantos

de experiência”.

Por estas peculiaridades, esta tese não pretende esgotar o sentido do termo experiência, o que se mostra impossível, nem tampouco se arvorar em apresentar um único como válido, antes, ser mais um “cantar”, valendo-se dos escritos de Walter Benjamin e quem o acompanha procurando inserir nestes alguma estrofe, desde meu lugar de professora e pesquisadora.

Para buscar uma significação para experiência, são fartamente utilizados os vocábulos da língua alemã *erlebnis* e *erfahrung*, cujas aproximações de significado são, respectivamente, vivência e acontecimento. *Erfahrung* é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, se desdobra, como numa viagem⁵⁹. A experiência, portanto, pode evocar uma viagem, uma travessia perigosa, ou a interrupção do curso da vida através de algo mais intenso. Já *erlebnis* é a vivência do sujeito privado, isolado; é uma impressão forte que precisasse assimilada às pressas, cujos efeitos são imediatos. A *erlebnis* se aproxima mais do viver cotidiano, sem o impacto de sentidos da experiência (KONDER, 1988).

Além disso, a experiência também ocorre a partir da narrativa. Jay (2009) considera que a experiência, apesar de ser “sofrida” por alguém, pode ser compartilhada a partir de um relato *ex post facto*, que a transforma em narrativa. Desse modo, contar uma experiência, algo que “me aconteceu”, pode levar o outro a perceber o que “me passou” e, por esse meio, ele também vem a passar por uma experiência. Porém, é preciso *narrar* a experiência e não apenas discorrer sobre ela, o que a tornaria reduzida a um jogo de palavras, resultando apenas em informação.

Foi com Walter Benjamin que a experiência se tornou um dos temas mais abrangentes para se pensar a modernidade e a era do capital. Jeanne Marie Gagnebin (2013), uma das principais benjaminianas do Brasil, considera que a experiência é o ponto central da teoria do filósofo, pois atravessa sua produção desde a juventude. Jay (2009) também observa que a mais lírica e complexa canção da experiência surgiu das primeiras e singelas experiências infantis de Benjamin, antes mesmo de qualquer indagação filosófica. Porém, foi com 21 anos, em 1913, que Benjamin escreveu o ensaio intitulado “*Erfahrung*”, no qual tratou diretamente da questão. Nesse pequeno texto, ele antepõe a experiência juvenil à experiência madura dos adultos, criticando o modo de vida destes e suas opiniões, que desconsideram e menosprezam as experiências dos jovens em favor da experiência dos mais velhos.

⁵⁹ O radical da língua alemã *fahr* se refere a percorrer, atravessar uma região durante a viagem.

Posteriormente, em 1918, no ensaio intitulado “Sobre um programa de filosofia do futuro”, Benjamin teve a pretensão de lançar um novo conceito de experiência, contraposto à visão iluminista e dirigindo suas argumentações principalmente ao entendimento de Kant. Nesse texto, ele buscou empreender um sistema filosófico que, a partir da reflexão sobre a linguagem, fosse capaz de ampliar a configuração do conceito de experiência kantiano, abarcando a totalidade da esfera do humano (MEINERZ 2008).

Mais tarde, ao longo da década de 1930 e a partir da vinculação com a Escola de Frankfurt, Benjamin aproximou sua concepção de experiência ao materialismo, o que pode ser observado nos escritos *Experiência e Pobreza* e *O Contador de Estórias* (ou *O narrador*). Porém, foi em 1940, nas *Teses sobre o conceito de história*, que ele propõe a experiência como conectada ou fazendo parte da capacidade de narração e a insere na análise histórica.

Nas *Teses*, a experiência histórica contém uma dimensão materialista balizada pela necessidade de criticar o presente, marcado pela opressão e pela injustiça. Logo, a redenção do passado e a construção crítica do presente, pressupõem a necessidade da revisão do modo de ser da sociedade capitalista. Por essa vertente, Konder (1988, p. 33) compreende Benjamin como “um filósofo voltado para o passado, empenhado na recuperação de energias libertadoras antigas, convencido de que a solução do enigma do nosso porvir depende, de algum modo, da compreensão do nosso ponto de partida”⁶⁰.

Um fator preponderante para compreender a experiência em Benjamin é a maneira como ele via a modernidade. Com seu olhar crítico e melancólico, ele a percebia como um esvaziamento de sentido, uma fragmentação, um estado de desencanto e inquietação do homem com seu próprio estar no mundo. Na modernidade, o progresso tecnológico ao invés de solucionar os problemas humanos, desencadeou o alheamento dos indivíduos em relação aos seus valores comunitários mais antigos, estado que foi agravado pelo desenvolvimento do capitalismo e sua ambição de controle e de dominação. O panorama moderno, para Benjamin, indica que nossa civilização passou a existir sob a égide da barbárie, caracterizada primordialmente pelo afastamento da capacidade de ter e de narrar as experiências (SEIXAS, 2014).

Benjamin, ainda entendia que as experiências passíveis de serem contadas eram apoiadas no estilo de vida pré-capitalista, especialmente na atividade artesanal, na qual

⁶⁰ Várias são as analogias que possibilitam essa interpretação, como a figura do anjo da história, baseada no quadro de Klee, utilizada nas *Teses* e o fato de Benjamin ser chamado de Jano, o deus grego de duas faces, que tanto olha para o passado, quanto para o futuro.

o ritmo e o tempo do trabalho e seu caráter totalizante, em oposição ao compasso fragmentário e encadeado das fábricas, era o tempo de narrar. Assim, os movimentos precisos do artesão e o seu respeito ao material que irá transformar, têm uma profunda relação com a atividade de tessitura da narrativa (GAGNEBIN, 1994). Conforme Konder (1988, p. 70-71):

No passado, ao longo de vários séculos, os seres humanos aprenderam, de algum modo, a dominar suas experiências e desenvolveram a arte de contá-las, na literatura. Formaram-se dois tipos de narradores: os camponeses, herdeiros de um saber milenar, transmitiam o que ouviam seus antepassados contarem; e os marinheiros, viajantes, comerciantes, corriam o mundo e voltavam com o relato de aventuras que eram ouvidas com interesse.

Em relação a um certo bucolismo de Benjamin, essa nostalgia do passado que emerge da crítica à modernidade, Gagnebin, (2013, p. 56), infere que esse fato se estende para além do acento melancólico, pois ao se aproximar do materialismo, o filósofo:

[...] se atém aos processos sociais, culturais e artísticos de fragmentação crescente e de secularização triunfante, não para tentar tirar dali uma tendência irreversível, mas, sim, possíveis instrumentos que uma política verdadeiramente “materialista” deveria poder reconhecer e aproveitar em favor da maioria dos excluídos da cultura, em vez de deixar a classe dominante se apoderar deles e deles fazer novos meios de dominação.

Com o advento burguês, houve a decadência da arte de narrar, pois os indivíduos da sociedade moderna não se pautam mais pelo coletivo, fazendo com que essa comunidade de vida e de discurso, devido à distância que surge entre os grupos e entre as gerações, transforme-se em um abismo. Para Benjamin, um dos responsáveis por essa mudança, foi o gênero do romance, por tratar do sujeito burguês solitário, que não pode mais se expressar, já que não tem a comunidade a quem dar conselhos, ou de quem receber. Desse modo, o romance que o sujeito burguês lê em seu silêncio solitário, afasta-se da narrativa tradicional e oralizada (epopeias, contos de fadas, relatos de viagens, fábulas, etc.) e perde o caráter de artesanaria e de convivência,

Benjamin compreende que o isolamento do sujeito burguês, simbolizado no romance, fica presente também nos ambientes arquitetônicos, agora intimistas e individualizados, e que ambos fazem parte da busca por preencher o espaço que era do coletivo. Conforme Gagnebin (2013, p. 59) “no domínio psíquico, os valores individuais e privados substituem cada vez mais a crença em certezas coletivas [...]. A história de si vai, pouco a pouco, preencher o papel deixado vago pela história comum”, o que se coaduna com o início da psicanálise.

Como já exposto, Benjamin estabelece um laço entre o fracasso da experiência como *erfahrung* e o fim da capacidade, da arte de narrar. Porém, para Gagnebin (2013), o que ele propõe, embora não deixe determinado como fazer, é uma reconstrução da experiência a

partir de uma nova forma de narratividade. Assim, à experiência e à narratividade espontâneas, oriundas de uma organização social comunitária centrada no trabalho artesanal, poderiam opor-se formas “sintéticas” de experiência e de narratividade, que seriam frutos de uma construção. Essa experiência construída seria empreendida justamente por aqueles que reconhecem a impossibilidade de ela acontecer e que se recusam a se contentar com a privacidade da *erlebnis*.

Sigo esse caminho suposto por Gagnebin, postulando que a produção “sintética” da experiência pode ter vez nos espaços educativos, desde que haja por parte dos seus atores, o reconhecimento da crise da experiência que acompanha a vida após a modernidade. Considero, ainda, que a impossibilidade da experiência é um imperativo da escola desde há muito e uma educação que se dá dessa forma, faz com que, desde a infância, os sujeitos percam um componente importante para combater o esvaziamento de sua trajetória posterior, esvaziamento que é consequência do nosso viver contemporâneo e todas as suas mazelas.

Esclareço que retomarei essa posição mais adiante no tópico específico da educação como experiência, eis que a pretensão, logo a seguir, é alargar o entendimento da experiência e sua relação com a educação, a partir da sua antítese, a chamada “antiexperiência”.

3.1.1 A crise da experiência

A partir das considerações feitas anteriormente, julgo necessário inserir a crise, ou a pobreza da experiência de forma específica. Outro motivo que torna pertinente esse destaque, é que Benjamin n’O narrador, deixa entrever que aquele que narra *é sujeito*. Portanto, pode-se pensar o contrário: aquele que não consegue narrar, ou que não alcança nada que mereça ser narrado, aproxima-se de uma condição de *não-sujeito*, que é capaz de viver, mas não de experimentar (GAGNEBIN, 2013). Portanto, a crise da experiência também se refere a uma crise do sujeito, circunstância preponderante para pensar a educação.

Dando seguimento, retomo Benjamin que insere nas razões da pobreza experiência, além das modificações decorrentes da modernidade e do consequente modo de vida burguês, a barbárie impetrada a partir da I Guerra Mundial. No ensaio de 1936, Benjamin (1994, p. 114-115) observa que o sujeito nessa situação crítica, embora tenha vivido muitas coisas (“a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes”) restou impossibilitado de narrar e, portanto, pobre em experiências comunicáveis: “Na época, já se

podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. [...] Os livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca”.

Por sua vez, Larrosa (2016, p. 16), ao considerar o contexto contemporâneo, retoma a crítica da modernidade em Benjamin, postulando que as coisas parecem organizadas para haver muitos acontecimentos, mas poucos capazes de provocar experiências. Fica claro para ambos, que a pobreza da experiência se traduz pela incapacidade de narrar, pois esses sujeitos(o soldado que volta da guerra, ou o sujeito da modernidade), apesar de terem visto e vivenciado muitas coisas, não alcançam fazê-lo.

Em relação ao cotidiano contemporâneo, também Agamben (2005, p. 22) assevera que para a experiência restar destruída, não é necessário que haja uma catástrofe, basta apenas morar em uma grande cidade. Nos ambientes urbanos, apesar da sequência exaustiva de fatos vividos, não acontecem experiências, pois ao chegar em casa à noite extenuado, o sujeito não pode dizer que nenhum desses eventos tenha se convertido em experiência:

[...] não a leitura do jornal, tão rica em do que lhe diz respeito a uma distância insuperável; não os minutos que passa, preso ao volante, em um engarrafamento; não a viagem às regiões íferas nos vagões do metrô nem a manifestação que de repente bloqueia a rua; não a névoa dos lacrimogêneos que se dissipa lenta entre os edifícios do centro e nem mesmo os súbitos estampidos de pistola detonados não se sabe onde; não a fila diante dos guichês de uma repartição ou a visita ao país da Cocanha do supermercado nem os eternos momentos de muda promiscuidade com desconhecidos no elevador ou no ônibus.

Seguindo o que foi dito por Benjamin, Larrosa (2016, p. 19) resume em quatro as razões que levam ao declínio da experiência, são elas: o excesso de informação, o excesso de opinião, a relação com o tempo e o excesso de trabalho. Com vistas à primeira, ele observa que foi criada uma retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados. Porém, alerta que “a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência”, pois o sujeito da informação passa mais tempo a buscá-la, de modo que mais nada lhe acontece. Em consequência disso, as situações que vivemos, e são muitas hoje, embora consigam produzir algum aprendizado, não podem ser consideradas experiências, pois aprender não é somente adquirir e processar informações: “podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas ao mesmo tempo, podemos dizer que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo que aprendemos, nada nos sucedeu ou nos aconteceu”. Isso se exemplifica no fato de “dar um *google*” não significar conhecimento, apenas a obtenção, muitas vezes rasas, de uma informação para atender a uma necessidade pontual.

Decorrente da proposição anterior, o excesso de opinião é a segunda razão

desfavorável à experiência. A obsessão por opinar anula nossa capacidade de experienciar e, emitir opiniões acerca de qualquer coisa sobre a qual tenhamos alguma informação, não leva à produção de conhecimento. Desse modo, nos ambientes educativos pautados pela transmissão de informações, ou de conteúdos de forma superficial, os debates desembocam num excesso de opiniões. Esse fato pode ser observado nos discursos de alguns alunos, que mesmo sem um conhecimento aprofundado do assunto, arvoram-se no direito de emitir sua opinião, muitas vezes desafiando os professores a acatar suas ideias estapafúrdias.

Como terceiro ponto que impede as experiências ao sujeito contemporâneo, Larrosa (2016, p. 22) traz o tempo, ou a falta dele, pois “tudo que se passa passa demasiadamente depressa”. É a aceleração do tempo que reduz tudo a estímulos fugazes e instantâneos, imediatamente substituídos por outros estímulos ou “por outra excitação igualmente fugaz e efêmera”. Esses estímulos fragmentados impedem a conexão entre os eventos e, portanto, também impedem a memória, “já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio”. Assim, conclui que a velocidade e o que ela provoca (a falta de silêncio e de memória) são inimigos mortais da experiência, pois ao sujeito tudo lhe atravessa, tudo o agita e choca, mas nada lhe acontece.

O quarto motivo é o trabalho, visto como uma necessidade de o sujeito estar sempre produzindo, em uma constante hiperatividade. “E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece” (Larrosa, 2016, p. 23). Esse imperativo do fazer é mortal para a experiência, posto que esta requer uma ruptura na agitação, a criação de um espaço de certo *não-fazer*. Na educação isso se observa no apressamento da formação, baseado no aproveitamento do tempo e na organização dos currículos em pacotes cada vez mais curtos, corroendo a experiência, que demanda tempo e empenho.

Por sua vez, Agamben (2005, p. 23) aponta como um fator da crise da experiência, a mediação das tecnologias, como as câmeras fotográficas e videográficas, objetos que colocam a experiência fora de nós. Embora ele garanta que a experiência acontece, ela se dá fora do sujeito, fora do corpo, é, portanto, superficial. Vale observar que, apesar disso, Agamben postula com certa esperança, que essa negativa em experienciar, pode ter algum sentido positivo, pois “[...] talvez se esconda no fundo desta recusa aparentemente disparatada, um grão de sabedoria, no qual podemos adivinhar em hibernação, o germe de uma experiência futura”.

Agambem (2005) também chama a atenção para a perda da autoridade que se originava na experiência. Uma das características do tempo presente é a não aceitação da autoridade, principalmente se esta decorre do que o sujeito viveu, pois, agora, a autoridade se refere mais ao quanto de dinheiro ou bens ele conseguiu acumular. Por outro lado, a incapacidade da experiência, contribui para que essa forma de autoridade esteja cada vez mais escassa e, ainda que dela disponha, por não considerar legítima, o sujeito não a utiliza.

Concluindo este tópico e considerando a crise, ou a pobreza da experiência, percebo duas situações importantes em relação à educação: primeiro que a crise da experiência também é uma crise do conhecimento, visto que sem a experiência, ele se torna instrumental, utilitário, uma técnica a serviço de uma demanda. Segundo, agora por um viés mais positivo, acredito que a educação pode ser um espaço para a promoção das “experiências sintéticas”, como antevisto por Benjamin, ou seja, o reconhecimento de que experiência está afastada dos espaços educativos, pode ser um motivador para que novas experiências possam vir a ser buscadas por seus atores.

3.2 O saber da experiência

Larrosa propõe uma epistemologia da experiência como um saber distinto do saber específico e do saber da informação, também diferente da práxis da técnica e do trabalho. Isso é necessário porque o conhecimento hoje é essencialmente considerado como tecnologia, como algo infinito, cuja tendência é crescer. Por esse viés, o conhecimento é tido como universal, objetivo e, portanto, fora do sujeito, que pode dele se apropriar e acumular. Ainda, pelo seu caráter de utilidade, o conhecimento se torna mercadoria: “tão neutro e intercambiável, tão sujeito à rentabilidade à circulação acelerada como o dinheiro” (LARROSA, 2016, p. 31).

O saber da experiência, ao contrário, acontece na relação entre o conhecimento e a vida, mediados pela experiência. Para que aconteça, Larrosa propõe uma revisão do conhecimento e da vida pelo ângulo da experiência: o conhecimento não deve se revestir de um caráter instrumental e tampouco a vida pode ser reduzida ao seu viés biológico, porque se assim fosse, a experiência, como mediadora, seria meramente utilitária. Logo, o saber, como conhecimento advindo da experiência é o resultado daquilo que o sujeito passou e que se tornará parte de sua vida. Esse saber não se separa do sujeito e passa a configurar sua personalidade, sua forma de estar no mundo, através das dimensões ética (como conduzir-

se) e a estética (como seu estilo). O saber que se dá a partir da experiência é, em definitivo, o que permite o sujeito assenhorear-se da própria vida.

Segundo Larrosa (2016), o sujeito da experiência se constitui em um território de passagem, porque é nele que a experiência “se passa”. A experiência, portanto, não é da ordem da ação, mas da paixão e, por isso, faz parte da categoria do sofrimento ou do padecimento. Embora não seja um agente, o sujeito apaixonado não é totalmente passivo, pois assume sua paixão e fica disponível a ela, pode se tornar um agente. A passividade, portanto, não está inteiramente oposta à atividade, é mais como “uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (LARROSA, 2016, p. 24).

Assim, o sujeito da experiência não é definido pela ação, mas pela receptividade e pela disponibilidade. Para Larrosa (2016, p. 31), a experiência teria algo a ver com um *páthei máthos*⁶¹ da aprendizagem pelo padecer e por aquilo que nos acontece:

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.

Outro entendimento de Larrosa (2001, p. 32) acerca do saber da experiência é o seu caráter individual. Para ele, a experiência revela um saber finito, ligado a um indivíduo ou a uma comunidade. Logo, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal. “Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. [...] O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna”. Porém, ele deixa entrever a possibilidade de a experiência ocorrer com uma determinada comunidade, ou grupo, portanto, ela teria, também, uma dimensão coletiva. Assim, algo que tenha se passado com um grupo, pode ser narrado e sentido como uma experiência coletiva, ainda que cada um de seus membros a tenha sentido de forma individual.

Além disso, a experiência tem uma dimensão coletiva intrínseca na medida em que, ao sujeito que lhe passa, nada lhe passa sem um outro, por outro lado, a experiência pela narrativa também demanda, por óbvio, o outro.

⁶¹ Inserido no Agamênon, de Ésquilo, há uma passagem em que o ancião em diálogo com o coro, enuncia o modo como Zeus estipulou que se dê a aprendizagem dos mortais: pelo *páthei máthos*, expressão traduzível como aprendizagem (*máthos*) pela experiência da dor (*páthei*). Retirado de <http://www.dicpoetica.letas.ufrj.br/index.php/P%C3%A1thei>

Embora concorde com Larrosa (2001, p. 12) em muitos pontos, acredito que, ainda que não se possa garantir que a experiência aconteça, como ele afirma, (“não podemos fazer com que nos aconteça, porque não depende de nós, nem do nosso saber, nem do nosso poder, nem da nossa vontade”), podem-se criar mecanismos para provocá-la. Esse fato é bastante plausível nos espaços educativos, eis que as ações pedagógicas podem ser orientadas para a promoção da experiência. Para isso, a atuação dos agentes educativos com vistas a experiência é um fator preponderante, porém, essa postura implica desvestir uma roupa já colada à carne: a crença de que aprender é apenas entrar em contato com determinado assunto, ou conteúdo, de modo a reproduzi-lo ou usá-lo para algum fim prático. Obviamente que não assumo uma posição contrária à aplicação do conhecimento em seu viés prático, fato necessário até mesmo à manutenção da vida, o que questiono é que este tenha se tornado um dos objetivos principais da educação.

A educação como experiência, portanto, pode promover o contato com aquilo que é capaz de nos tornar sujeitos de nossa própria vida, de como nos portaremos diante do mundo. Ela não prevê um conhecimento vazio de sentidos, mas um conhecimento encarnado, no sentido de estar (*in*)corporado, fazendo parte do sujeito. Ao fim, acredito que pensar uma educação que se aproxime da experiência passa, necessariamente, por refletir sobre o sentido formativo que está estabelecido: o porquê e para que educamos. E para que esse giro pedagógico ocorra, a educação precisa resistir conscientemente ao que a racionalidade neoliberal preconiza.

Por último, ressalto que a opção por esse tema surgiu da minha formação inicial em artes visuais e da prática como professora de arte em várias etapas do ensino. Como educadora e eventualmente produtora de arte, observo não ser possível conceber o fazer e o fruir sem a experiência, uma vez que a relação com a obra é *per se* uma experiência. Esse andar paralelo da arte com a experiência educativa é defendido por Larrosa (2016, p. 12): “[...] pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com a arte do que com uma técnica ou uma prática”. Segue o autor:

Penso que, se a educação não quer estar a serviço do que existe, tem que se organizar em torno de uma categoria, poderíamos dizer, que não possa ser apropriada por nenhuma lógica operativa ou funcional. [...] E penso que nas artes acontece algo parecido. Tanto se pensamos na criação (e a criação é, ela mesma, uma categoria vazia, livre, quer dizer, um mistério) quanto na recepção (através, por exemplo, das diferentes elaborações de uma experiência estética).

3.2 A temporalidade da experiência educativa: uma relação com o tempo para além do tempo do capital

3.2.1 De que educação se trata?

Fazer soar a palavra “experiência” em educação tem a ver, então, com um não e com uma pergunta. Com um não a isso que é apresentado como necessário e como obrigatório e que já não admitimos. E como uma pergunta que se refere ao outro, que encaminha e aponta em direção ao outro (para outros modos de pensamento, e da linguagem, e da sensibilidade, e da ação, e da vontade).
Jorge Larrosa

Os espaços educativos são os únicos institucionalmente capazes de inserir os mais novos na cultura letrada e no conhecimento acadêmico, por conta disso, a racionalidade neoliberal (e antes dela outras formas de construção socioeconômica) dedica especial atenção à educação, pois impregnar os processos pedagógicos com sua ideologia é fundamental para se estabelecer como modo de vida. A educação representa, entretanto, um perigo para a consolidação de qualquer racionalidade, posto que é o espaço do pensar e do divergir e, justo por isso, acaba por sofrer ataques constantes.

Para este estudo, considero as instituições educativas como plurais, complexas e construídas a partir da lógica dos espaços educativos urbanos. Também trato os ambientes educativos públicos e privados sem fazer grandes distinções, pois acredito que, tanto um como o outro, embora de formas diferentes, estão atravessadas pela ideologia neoliberal: se a educação pública sofre com os reveses financeiros e a imposição de pacotes de medidas advindas das entidades neoliberais como a OCDE, a particular, gerenciada de modo empresarial, sofre com o corte de custos e a busca do lucro, que se reflete na precarização da função docente e no apressamento da formação, dentre tantos fatores.

Laval (2019) resume a escola de hoje a partir de dois referentes: primeiro, espera-se que ela se assemelhe a uma empresa, como lugar de produção, trabalho e rendimento, cuja finalidade é formar o trabalhador eficiente. Segundo, a escola deve ser vista como uma espécie de centro comercial, ou mesmo um *shopping center*, como um lugar de consumo, com valores de escolha e de satisfação hedonista dos desejos, nesse caso, ela passa a ter a função de iniciara socialização do jovem consumidor. Também Dunker (2020, p. 48-49) afirma que a escola mantém uma cultura que aproxima o aluno do consumidor:

Educação paperview, escolha você mesmo, pague você mesmo e não receba o serviço você mesmo (porque o sistema está fora do ar). Educação à distância, universidades reduzidas ao máximo na sua carga horária, mercado de títulos e desqualificação de doutores em universidades públicas são apenas um lado do golpe

pelo qual o saber tem que ter sua autoridade e excelência reduzida para que o negócio da educação prospere. São os ricos, bem estudados, que passaram anos em estudos teóricos, agora defendendo uma escolarização *maker*, mais prática e funcional para as massas.

O professor Alexandre Carvalho (2020, p. 86) aponta que a escola neoliberal vem sofrendo uma *desertificação* de seu valor simbólico e real: “No imaginário social, a escola continua sendo importante, mas, na realidade, as condições materiais, políticas e institucionais imprescindíveis para ela poder desempenhar seu papel são sequestradas”. Portanto, a escola, de uma instituição reconhecida e valorizada, passa a ser tratada como quase ilegal, pois a capacidade de exercitar diversas formas de pensamento foi suplantada pelo aparelhamento e a servilidade à doutrina neoliberal. A condição política da escola também é analisada: “ocultivo da escola como ambiente de socialização, de trocas de capitais simbólicos e culturais é ignorado pelos tecnocratas, justamente porque qualquer fecundidade de ação política autônoma, criativa, original e surpreendente não é útil ao sistema de precarização subjetiva” (CARVALHO, 2020, p. 98). Assim, a escola neoliberal se opõe ao bem comum e ao senso de coletividade, pois ao reforçar o individualismo e a competitividade, através da visão do outro como adversário, produz no tecido social esse afastamento do coletivo.

Por essa centralidade na formação dos jovens, a escola vem sendo bombardeada com as ditas reformas educacionais, propostas pelo neoliberalismo. Laval (2019, p. 286) pontua que, embora sejam percebidas com um retrocesso, essas reformas têm mais a ver com uma mutação, um modo de ver a partir do que a educação preconiza em sua base. A ideologia neoliberal não visa, portanto, “à diminuição generalizada dos conhecimentos e à desqualificação maciça da força de trabalho”, mas a eficiência tanto nos meios, como nos fins da escola, com o intento de usá-la como um recurso importante para desenvolver a competitividade. Assim, as reformas revestidas de combate às deficiências da escola têm por pano de fundo a transmissão de uma cultura útil e em consonância com as necessidades das empresas⁶².

Portanto, por se tratar de uma instituição potencialmente emancipadora, a escola é uma das que mais sofre a pressão do capital neoliberal. Apesar disso, Laval (2019) acredita

⁶² Obviamente, os empregadores não querem uma mão de obra com nível baixo, antes eles pretendem um trabalhador qualificado, por vezes com diploma superior, mas que serão sub-remunerados em postos aquém da sua capacidade. Para os menos qualificados existe a falsa expectativa de que a formação se dará ao longo da vida e as organizações os absorvem sem os estudos mínimos, em cargos insalubres e de baixíssima remuneração. Vale observar que tudo isso ocorre sob a ideologia do capital humano, ou seja, da ideia que a formação depende dos esforços de cada um e que seu resultado comporá seu capital pessoal.

que existem respiros, espaços de resistência no sistema educativo, assim como na sociedade em geral. Nesse sentido, Carvalho (2020, p. 96) cita como exemplo o movimento das ocupações que se iniciou em São Paulo em 2015 e que se estendeu para várias regiões do Brasil. Ele argumenta que a escola foi defendida por uma imaginação política: “A organização deflagrada a partir daí não apenas conseguiu rever a decisão final do comando burocrático do Estado, como também obteve sucesso em mobilizar partes importantes da sociedade civil em defesa da escola”.

Como conclusão deste tópico, reforço minha proposição de que a escola, ou os espaços educativos, são espaços privilegiados para buscar reverter essas condições e construir uma educação a partir da experiência. Essa experiência construída, sintética, como infere Gagnebin, a partir de Benjamin, pode ser promovida tendo por base o entendimento de que, assim como está, não existe possibilidade efetiva de que ela ocorra na escola.

3.2 Experiência educativa: uma temporalidade possível

Oração ao tempo

Caetano Veloso

*És um senhor tão bonito quanto a cara do meu filho...
 Tempo tempo tempo tempo, vou te fazer um pedido...
 Tempo tempo tempo tempo...
 Compositor de destinos, tambor de todos os ritmos...
 Tempo tempo tempo tempo, entro num acordo contigo...
 Tempo tempo tempo tempo...
 Por seres tão inventivo e pareceres contínuo,
 Tempo tempo tempo tempo, és um dos deuses mais lindos...
 Tempo tempo tempo tempo...
 Que sejas ainda mais vivo no som do meu estribilho,
 Tempo tempo tempo tempo: Ouve bem o que eu te digo...
 Tempo tempo tempo tempo
 Peço-te o prazer legítimo e o movimento preciso,
 Tempo tempo tempo tempo, quando o tempo for propício...
 Tempo tempo tempo tempo...
 De modo que o meu espírito ganhe um brilho definido,
 Tempo tempo tempo tempo, e eu espalhe benefícios...
 Tempo tempo tempo tempo...
 O que usaremos pra isso fica guardado em sigilo,
 Tempo tempo tempo tempo, apenas contigo e comigo...
 Tempo tempo tempo tempo...
 E quando eu tiver saído para fora do teu círculo,
 Tempo tempo tempo tempo, não serei nem terás sido...
 Tempo tempo tempo tempo...
 Ainda assim acredito ser possível reunirmo-nos,
 Tempo tempo tempo tempo, num outro nível de vínculo...
 Tempo tempo tempo tempo...
 Portanto peço-te aquilo e te ofereço elogios,*

*Tempo tempo tempo tempo, nas rimas do meu estilo...
Tempo tempo tempo tempo...*

Início este último capítulo retomando Harvey (2001), que postula que a facticidade do tempo e sua natureza social estão indissociavelmente entrelaçadas, pois, não apenas a medida do tempo, mas sua percepção e seus horizontes são culturalmente dependentes, modificando-se juntamente com as estruturas sociais. Por outro lado, são as construções objetivas que proporcionam o caráter funcional do entendimento do tempo, auxiliando na coordenação e na sincronização dos processos sociais.

Rosa (2019) também afirma que o ritmo, a velocidade, a duração e a sequência das nossas atividades e práticas, raramente são determinadas por nós mesmos individualmente, mas quase sempre pelos modelos temporais coletivos e pelas exigências de sincronização da sociedade. Sendo assim, tanto a medição do tempo, como a percepção, são culturalmente dependentes e se modificam conforme a estrutura social vigente⁶³. Esse fato é observável, por exemplo, na percepção conjunta que temos, em grande maioria, enquanto sujeitos contemporâneos, de que o tempo anda num ritmo acelerado.

Harvey (2001) ainda ressalta que o tempo escapa ao alcance humano à medida em que é compreendido apenas como um “dado natural”, como fato indiscutível e inexorável. Esse ponto interessa sobremaneira nesta discussão, pois ao manter essa concepção da realidade temporal, não se pensa e se discute sobre as implicações do tempo na vida das pessoas e no desenvolvimento do social.

Porém, antes de dar seguimento a essa discussão, considero importante fazer um parêntese: por me valer do termo “para além do capital” é imprescindível fazer menção a Mészáros (2008), pois, pensar uma temporalidade com essa disposição, retoma necessariamente suas prerrogativas. Para o teórico, não basta negar o capital e as formas como ele se estabelece nos modos de vida, mas é preciso ultrapassar a negação, posto que negar ainda é estar condicionado pelo objeto que se nega.

Com vistas à educação, postula Mészáros (2008, p. 27) que “é necessário romper com

⁶³ Para Rosa (2019), as sociedades simples dispõem de uma consciência de tempo “ocasional”, distinguindo entre “agora” e “não agora”. Nas sociedades que se diferenciam em segmentos e camadas predomina uma concepção temporal cíclica, com eventos que vem a se repetir infinitamente. Na sociedade moderna, o tempo passa a ser visto como uma linha contínua e irreversível, que vem do passado, atravessa o presente e se encaminha ao futuro (como no cristianismo e no marxismo). Na pós-modernidade, essa consciência linear mantém o futuro aberto, com um desfecho incerto, em uma experiência temporal de movimento ou aceleração continuados. Essas quatro formas de compreender a temporalidade se sobrepõem e não estão estabelecidas em uma sequência histórica definível, pode haver uma sobreposição do tempo linear e do cíclico, por exemplo, mas com diferentes pesos e impressões.

a lógica do capital para que se contemple a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”, pois, “da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação é agir como um cão de guarda *ex-officio e autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização” (2008, p. 55). Assim, se a educação se distanciar da lógica do capital e de suas imposições de conformidade e se mover em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas mais abrangentes, ela poderá “dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo” (MÉSZARÓS, 2008, p. 59).

A partir da modernidade se percebeu, de forma mais pontual, que as temporalidades são construídas através de práticas e processos que servem à reprodução de determinado projeto de controle social, logo, de poder. Obviamente, como já dito, a educação é produtora, mas também sofre as consequências desse fato. Porém, se nos espaços educativos se inserir uma temporalidade, ou uma relação com a temporalidade, *para além* dessa prerrogativa, podem brotar esperanças de que venha a se estender aos demais espaços sociais. E uma temporalidade que busque aproximar a educação da experiência, ainda que principie por negar o que está posto, precisa ultrapassar a negação, ir *para além*, no sentido de criar condições para subverter o tempo do capital, ou como diz o verso de Caetano na epígrafe, construir com o tempo *um outro nível de vínculo*.

Feito esse registro, volto a pontuar que o caráter normativo do tempo não pode ser ignorado ao pensar uma temporalidade para a educação, implicando em compreender que ela não estará liberta dos sentidos coletivos. Por conta disso, postulo a temporalidade da experiência educativa como uma espécie de fissura no tempo cronológico, um intervalo, um *entretempo* que, ainda que se coadune com a sincronia da coletividade, possa abrir espaço para outras relações temporais. Considero, então, que a experiência demanda uma espécie de aparição furtiva do pequeno deus *kairós*⁶⁴, tido pelos gregos como o tempo oportuno, o tempo propício, como afirma Marramao (2008, p. 15): *quizá la misma idea del tempus-kairós, del tempo oportuno de la templanza, de la mezcla propicia, del encuentro y la tensión productiva entre energías y potencias distintas, pueda devolver el sentido a nuestro corte evolutivo y, com éste, a nuestra existência*.

Para corroborar o entendimento e estabelecer uma relação da experiência com a

⁶⁴ Opto, seguindo Marramao (2008), a iniciar o nome de *kairós* em letra minúscula, eis que se tratava de um deus demenor importância no panteão grego, diferentemente de Cronos, pai de Zeus e governante, que aparece grafado com inicial maiúscula.

temporalidade, retorno à experiência artística, pois no fazer e no fruir estéticos, o exato momento, o “quando”, ou a duração, não se pode definir cronologicamente. A temporalidade da criação também se aproxima mais do tempo oportuno de kairós do que da objetividade de Cronos, pois o tempo pode se distender conforme a intensidade da ação, pode ser interrompido abruptamente, ou ainda subitamente encurtado conforme se desenvolva o processo do artista (o mesmo ocorre na relação obra/espectador). Neste ponto há uma similaridade importante com a educação: o ato educativo e o processo de aprendizagem também se afastam da medida cronológica do tempo, pois, ainda que haja predeterminações dos possíveis momentos em que deva ocorrer, não existe uma forma eficiente de precisá-los.

Portanto, a temporalidade capaz de aproximar a educação da experiência não pode ser reduzida a uma cronologia mecânica, não reflexiva, baseada nos números frios do relógio. A temporalidade da experiência, ou a possibilidade de *outros vínculos* com a temporalidade, ainda que inserida no tempo linear, precisa subverter o tempo educativo estabelecido, criando intervalos, irrupções de outra natureza. Pontuo que não vejo problemas que essa temporalidade seja da ordem das iniciais minúsculas, como kairós, desde que, como o pequeno deus grego, seja uma aparição significativa no *continuum* do tempo, capaz de alterar sentidos e possibilitar que algo nos aconteça.

Assim, estabelecidos os parâmetros iniciais e, a partir dos autores selecionados para o desenvolvimento da tese, estabeleço quatro categorias do tempo do capitalismo neoliberal às quais proponho um *para além*, a fim de aproximar o tempo da experiência educativa. São elas: o produtivismo/desempenho, a aceleração, o presentismo e a fragmentação/flexibilidade.

Início a discussão pelo tempo do desempenho, que decorre e mantém as características do tempo produtivista do capitalismo industrial. Considero, nesse caso, que a contraposição mais lógica é a concepção do tempo livre advinda da *scholée* grega, que é por excelência, o tempo desvinculado da produção. Nesse sentido, valho-me das considerações de Masschelein e Simons (2014, p. 160) para dizer que o “tempo livre não é nem o tempo de lazer nem o tempo da aprendizagem, desenvolvimento ou crescimento, mas o tempo do pensamento, estudo e exercício”. Embora os autores alertem que essas três ações sejam os fins da *scholée*, o que aparece, acontece, ou é feito dentro do seu espaço, não é determinado por um resultado definido ou com vistas a um produto:

Tempo livre como um tempo não destinado é um tempo em que o ato de se apropriar ou tencionar para um propósito ou fim é atrasado ou suspenso. Por isso, é também o tempo de descanso (de ser inoperante ou não ter o efeito normal), mas

também o tempo que resta ou permanece quando o propósito ou o fim está atrasado. Tempo livre [...] é o tempo que é separado da vida produtiva, é tempo em que o labor e o trabalho como atividades econômicas são colocados a uma distância (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, p. 161-162).

Sendo assim, dentre as condições para que a experiência educativa ocorra, a principal é a suspensão, ainda que interina, do tempo do desempenho e da produtividade. E, para isso, é preciso deixar que o tempo aconteça, que se desenrole sem estar engessado em objetivos para cada instante pedagógico. Diz Larrosa (2016, p. 69): “A experiência não pode ser antecipada, não tem a ver com o tempo linear do planejamento, da previsão, da predição, da prescrição, esse tempo em que nada nos acontece, e sim com o acontecimento do que não se pode “pre-ver”, nem “pre-escrever””. O tempo livre, portanto, é um tempo sem destino e, embora a escola seja o lugar para estudos e práticas, essas atividades podem alcançar um significado e um valor em si mesmas e não com vistas a algum “produto”, com isso subvertendo a lógica produtivista.

A temporalidade da experiência necessita, portanto, do tempo livre para que algo aconteça. Porém, vale uma advertência: se a temporalidade da educação não tem uma destinação específica, é possível operá-la para a experiência de modo que isso não se torne paradigmático de um novo esquema produtivo? Antes de mais nada, a experiência não é algo a ser alcançado como um fim, uma espécie de produto, obtida a partir de uma série de ações, pois, ainda que a intenção seja provocá-la, não há garantias que venha a ocorrer. Como bem alertou Larrosa (2008, p13): “não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia”. Sendo assim, propor a temporalidade da experiência como um *tempo para*, indica que o fundamento primeiro não foi compreendido adequadamente, pois, a experiência não tem outro fim que ela mesma. Desse modo, a temporalidade da experiência precisa ter um caráter de liberdade para que, assim, quiçá, algo venha a acontecer.

Retornando à *scholée*, vale ressaltar que ela funda o tempo livre também para aqueles cuja condição social não dava o direito de reivindicá-lo. O tempo da *scholée* era também um tempo igualitário e, conforme Masschelein e Simons (2017, p. 26), “a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do tempo livre”. Por conta disso a *scholée* foi tratada inicialmente com certo desprezo e hostilidade pelos gregos, justamente por proporcionar a quem deveria estar trabalhando, ou se preparando para tal, o tempo livre do aprender. Partindo desse pressuposto, a temporalidade da educação não pode estar baseada na desigualdade, fazendo com que a escola para os pobres tenha um tempo e a escola para a

elite, outro, mas deve ser capaz de estabelecer um tempo igual, comum, que possa se estender aos diversos espaços educativos.

Com base nessas considerações, a segunda categoria do tempo do capitalismo neoliberal à qual proponho um contraponto é o presentismo, aqui estabelecido como a impossibilidade de vislumbrar um futuro a longo prazo. Nessa temporalidade, o futuro resta encurtado em decorrência da intensa modificação do mercado de trabalho, que demanda uma adaptação constante dos indivíduos. Compreendo, por isso, que a temporalidade da experiência educativa não deve atender a uma formação com vistas à capacidade de adaptação às flutuações das relações de trabalho e de produção, a propalada resiliência. As ações estabelecidas nos espaços educativos precisam ser pensadas de modo a reconstruir a visão de longo prazo, de forma a permitir que educação não sirva para adaptar os sujeitos e prepará-los para não desistir diante das instabilidades de trabalhador contemporâneo⁶⁵.

Por outro lado, é preciso deixar posto que a experiência é intimamente ligada ao presente, já que acontece no agora, ainda, ela combate o encurtamento do futuro ao gerar um sentido que tende a se estender, contrapondo-se ao esvaziamento que impera a partir da modernidade. A experiência se dá como um momento de presença em uma fissura do tempo Cronos, da qual emerge a potência de que algo possa acontecer. Esse presente, reverbera no futuro como narrativa, como uma conclusão do acontecido e que acompanhará o sujeito em sua trajetória⁶⁶.

Masschelein e Simons (2014, p. 165) também postulam que na ideia de tempo livre, o presente não é o intervalo entre o passado e o futuro, mas é o momento da atenção, o tempo de considerar o mundo, “de estar presente nele, (ou estar em sua presença), um tempo de entrega para a experiência do mundo [...]”. Assim, a *scholée* não é o tempo do projeto ou da iniciação, da preparação, mas é o momento mesmo da atenção. Por sua vez, a experiência também não acontece em um presente sem presença, mas uma presença atenta, um *estar estando*, que implica na abertura à passividade, a uma “passividade passional”.

Também considero pertinente para esta discussão, a concepção de *durée* proposta por Benjamin e debatida por Pierre Missac (1998). A *durée* se traduz em um acontecimento que se dá no presente, mas que não mais escapa depois que surge. Ao analisar o poema

⁶⁵ Muitos jovens estão optando pelo não-trabalho, como podemos ver nas diversas partes do mundo, inclusive no Brasil. O movimento antitrabalho foi reforçado na pós pandemia. <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-60809765#:~:text=A%20ideia%20de%20%22ficar%20deitado,m%20ais%20e%20superar%20seus%20pares>

⁶⁶ Han (2021) entende que há conclusão quando o início e o fim de um processo formam um conjunto dotado de sentido, uma unidade.

“A passante”, de Baudelaire, Benjamin traz a narrativa do momento fugaz que uma mulher passa pela rua e, por instantes, interrompe o curso do tempo do poeta. Conforme Missac (1998), a mulher passante representa a efemeridade do tempo, de um tempo que não se mantém, um tempo fluido, típico da aceleração impetrada pela modernidade. Já a *durée* implica numa imagem-pensamento que se fixa, aparece num relâmpago, mas logo se vai: “*hic jacet lepus*”⁶⁷ animal que é preciso capturar e que não resiste à armadilha”. Porém, esse instante reverbera no poeta, é uma experiência que se estende e se transforma em narrativa, em poesia. Para Missac (1998, p. 22), Benjamin não pensava na *durée* como um momento único, uma passagem exata do passado ao presente, um instante que corta, separa um e outro, mas como “um disparador antinatural que escamoteia qualquer transição, corta o circuito daquilo que acabou de ser vivido e do que está por vir”. É como um salto no escuro, um intervalo de instantes que não se referem ao tempo, mas a um *entretempo*.

Logo, a temporalidade capaz de provocar alguma experiência é semelhante à *durée*, porque também é um instante que dispara algo, uma imagem, um pensamento que se mantém, algo que precisará ser dito. Durante os segundos que o poeta encontra o olhar da passante (que poderia vir a ser sua amada) nesse “agora”, ainda que toda a potência do acontecimento não tenha vindo a cabo, restará o poema, a narração daquilo que não chegou a ser. A temporalidade da experiência tem essa característica, pois ainda que se trate de um instante fugaz, efêmero em relação à continuidade do tempo cronológico, é repleta de sentidos. *Hic jacet lepus*, aqui está o animal selvagem, a potência, aquele que foge, mas que à sua passagem deixa um rastro vivo, que demanda ser constantemente revisitado.

Portanto, a temporalidade da experiência tem o caráter de presença no presente, de atenção, pois é o momento em que algo acontece e fica impresso, que produz significações compõe uma memória. Han (2021, p. 21) adverte que a memória hoje é desnarrativizada, pois se tornou um depósito de tralhas, entupido com todo tipo de imagens e símbolos desgastados. Esse depósito de imagens desordenadas, definido por ele como memória virtual, não traz a história e, portanto, não carrega um sentido: “toda a história do passado como utopia, revolução e mito, flui hoje para dentro da máquina de informação como para dentro de uma barragem, que expelle, então, relatos posteriores (*Nachgeschichten*) rapidamente consumíveis”.

Nesse sentido, Han (2021, p. 19-20) compreende que a memória virtual é produtora de informação e a memória narrativa, de conhecimento. Isso ocorre porque “o percurso

⁶⁷ Em latim, “Aqui está a lebre”.

narrativo é estreito, [...] seletivo e não produz nenhuma massa de informação. [...] Em oposição à memória (*Gedächtnis*), que aponta para uma estrutura narrativa, a memória virtual (*Speicher*) é sem história, ou seja, sem conclusão”. Logo, a informação, não é uma conclusão e, por isso, se distingue do conhecimento e da verdade. Para o filósofo, a narrativa é a conclusão do que aconteceu e, assim, seguindo seu pensamento, postulo que o tempo da narrativa é um tempo de conclusão.

Portanto, a experiência é capaz de produzir conhecimento, já a informação se distancia deste e também do saber e da verdade. A informação produz *relatos*, cuja característica é a efemeridade, já a experiência produz *narrativas*, que tem por mote a memória, a permanência. Vale lembrar que a narrativa, além de conclusão da experiência, ela mesma é uma experiência, pois, ao narrar também podem acontecer experiências nos ouvintes. Assim, a experiência se estende, compondo um futuro que tende a ser mais alongado.

Por esse caminho, a temporalidade da experiência educativa deve ter em vista a possibilidade de gerar significados que reverberam a longo prazo na vida dos sujeitos. Ao contrário do presentismo, que é uma sucessão de “agoras” vazios, o presente da experiência é potente de significações, de imagens que serão revisitadas ao longo da vida.

Tendo analisado inicialmente as categorias do tempo produtivista e presentista, agora sigo para o tempo acelerado, uma das características mais visíveis da temporalidade do capitalismo neoliberal. Através da educação voltada ao mercado, o sujeito precisa estar preparado para as constantes mudanças em um tempo muito próximo, de modo que se adapte, seja “resiliente”, capaz de encontrar formas de garantir sua renda, pois não existem garantias que uma boa formação resulte em um bom emprego. Com tudo isso, instaura-se uma temporalidade acelerada, presente nos espaços educativos através de ações pedagógicas rápidas, que atentam a problemas pontuais e imediatos sem vistas a uma formação integralizada.

Soma-se a isso o fato de estarmos, tanto como alunos, quanto como professores, constantemente envolvidos com a formação continuada, cuja velocidade de conhecimentos e informações nunca permite que estejamos “atualizados”, o que leva, segundo Larossa (2016), a uma reciclagem sem fim⁶⁸. Desse modo, a escola passa a ser habitada por sujeitos

⁶⁸ Vale observar a recente reforma do ensino médio, que traz uma tentativa de profissionalização apressada através dos chamados “percursos formativos”, impedem o estudante de ter contato com componentes alguns curriculares, reduzindo sua formação antecipadamente. Esse apressamento, reduz o tempo de estudo dos jovens, principalmente da classe trabalhadora, obrigando-os a aderir ao trabalho muito cedo e mantendo sob controle a possibilidade de ascensão de classe.

acelerados, que não perdem tempo com “coisas inúteis” e creem que “aproveitar” o tempo é preenchê-lo de informações rasas que possivelmente não se converterão em conhecimento⁶⁹. A pergunta “por que preciso aprender isso?” exemplifica muito bem essa concepção. Nesse sentido, trago Laval (2019, p.293):

À noção de “necessidade” do aluno corresponde o conceito corolário de um “serviço” que se presta a cada aluno e responde a uma necessidade específica. Esse esquema, adequado ao contexto econômico liberal, transforma a escolaridade numa espécie de *self-service* em que o aluno apresenta uma “demanda” pessoal e o professor responde com uma “oferta personalizada”.

Para embasar uma contraposição, considerando o tempo livre, postulo que a temporalidade da experiência educativa se aproxima mais do tempo do ócio do que do tempo da velocidade, pois a experiência não pode se dar no apressamento, de modo que ali mesmo é que ela escapa. Conforme Larossa (2006, p. 25):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Porém, a atividade sem trégua do modo de produção capitalista não tolera o tempo do ócio e, com a imposição do modelo da empresa à vida, o neoliberalismo reforça esse fato, levando o trabalhador a não desfrutar do tempo do repouso, do descanso. O ócio ganha o sentido de “matar o tempo”, ou seja, vivê-lo de modo a não construir significações. Por conta disso, Matos (2008, p. 57) considera que os sujeitos contemporâneos são levados à exaustão:

Difere a exaustão do cansaço. Se neste os indivíduos ainda são capazes de pensamento e imaginação, na exaustão não há possibilidade de pensar, apenas hiperatividade vazia e, com frequência, destrutiva. [...] O tempo monótono é preenchido por esportes radicais, obesidade mórbida, anorexias, bulimia, terrorismos e guerras. Essa “agitação permanente” é a expressão da perda de significado da vida [...] (MATOS, 2008, p. 57).

Assim, a temporalidade apressada, que opera hoje na velocidade da tecnologia, do toque na tela, não proporciona experiências, antes, o exato oposto, a antiexperiência. Esse fato se observa nos espaços educativos, nas aulas que preveem inúmeras atividades baseadas na quantidade de objetos a serem produzidos. São aulas das quais o professor sai satisfeito, com muitos exercícios, textos, produções das mais diversas em mãos, confiante que o tempo

⁶⁹ Insiro, nesta crítica, também os professores que buscam as últimas novidades pedagógicas sem se preocupar na reflexão sobre elas.

“rendeu”, mesmo que não tenha o mesmo significado para os estudantes.

Para Han (2021, p. 15), a aceleração advém da impossibilidade de demoramento do olhar a partir da profusão de imagens proporcionadas pelas tecnologias, as imagens digitais são sem silêncio e também sem música. “As imagens inquietas não falam ou contam, mas simfazem barulho. Frente a essas imagens ameaçadoras não se pode fechar os olhos [...]. A rápida alternância entre imagens torna impossível fechar os olhos. Este pressupõe um demorar-se contemplativo”. Han compara o tempo da narrativa ao tempo dos rituais e cerimônias, que também não podem ser acelerados: “Seria um sacrilégio apressar um ato de sacrifício. [...] A aceleração destrói suas estruturas próprias de sentido e tempo” (HAN, 2021, p. 12). Ainda, a aceleração leva a uma incapacidade de concluir, que faz com que o tempo continue selançando para frente, sem chegar a nenhum encerramento, pois o tempo acelerado não é capaz de fechar um círculo, ele não se completa.

Por sua vez, a experiência e a narrativa acontecem no instante que contenta e satisfaz, portanto, fechado em si próprio, como um círculo, uma conclusão. Esse instante “não tem, por assim dizer, nada à sua volta. Ele repousa em si mesmo e se satisfaz consigo próprio. Assim, ele é sem passado e sem espera, ou seja, sem “cuidado” (*Sorge*) no sentido heideggeriano” (HAN, 2021, p. 13).

Para tratar do ócio, também retomo Benjamin (2008, p. 839), que dedica nas Passagens um espaço para falar do ócio e da ociosidade, estabelecidos como diferentes: a ociosidade é a opulência ostentativa do burguês e o ócio faz parte da categoria da contemplação. Podemos ver isso nas representações das redes sociais, nas quais se exhibe uma ociosidade opulenta, através de fotos em lugares paradisíacos, regadas com drinques coloridos, mas o ócio enquanto espaço do conversar, do conhecer e do aprender, esse não rende *likes*: “A ociosidade possui poucos elementos representativos, embora seja muito mais exibida que o ócio. O burguês começou a envergonhar-se do trabalho. Ele, para quem o ócio não tem mais um significado em si mesmo, gosta de exibir sua ociosidade” (2009, p. 841).

Não é à toa que negar o ócio (*nec otium*), forma a palavra negócio, pois se crê que só escapando ao ócio, obtêm-se lucros e rendimentos. É, portanto, a busca da riqueza que priva os sujeitos dos benefícios do tempo do ócio. Para Benjamin, quem desfruta do ócio escapa da Fortuna, mas quem se rende à ociosidade, não lhe escapa. Porém, a fortuna que advém da ociosidade é de outra ordem, trata-se de uma deusa menor daquela do ocioso, esse sim é o verdadeiro afortunado.

Conversar e conhecer, Benjamin vale-se de Platão, para dizer que nisso consistia a felicidade da vida privada, mas que desapareceu (na França) à medida em que cada indivíduo

assumiu um ofício. O ócio foi aproximado da ociosidade e visto como uma indolência, como a preguiça tão combatida nos primórdios do capitalismo industrial. Assim, diz Matos, (2008, p. 26):

Contra o mundo do Capital que declara guerra à *flânerie*, o direito à preguiça revela que o ocioso é um *ludista* do tempo do consumo pois interrompe a lógica da produção, do hiperconsumo e do subconsumo, reabilitando o tempo próprio à produção de bens culturais, artísticos e espirituais, universo que se constitui segundo uma outra lógica do tempo, aquele que se aproxima das festas e comemorações, da imaginação criadora: jogo e prazer, felicidade e liberdade, sonho em estado de vigília constituem a imaginação[...]. Pela imaginação torna-se possível obter a harmonia, a reconciliação do desejo e da realidade, da felicidade e da razão, de Eros e Logos⁷⁰.

Sendo assim, o tempo acelerado, baseado na velocidade, também não é o tempo da experiência, tanto menos da experiência educativa. Esta, demanda o tempo livre, como o tempo do conversar, do conhecer e do aprender, tempo do ócio, que não pode ser apressado, encapsulado em uma visão de mundo focada no desempenho.

O último fator a ser considerado para a proposição de uma temporalidade da experiência educativa é o tempo flexível e fragmentado, que tomou essas características na contemporaneidade com a introdução das tecnologias e do teletrabalho, dentre outros fatores. A flexibilização pressupõe que o tempo do trabalho se interpõe ao tempo da vida, fato observável nas jornadas excessivas⁷¹, no teletrabalho e no empreendedorismo. Na educação, o flexitempo é bastante visível na modalidade Ead e na formação híbrida, nas quais o tempo da educação se mistura ao tempo da vida dos estudantes.

Nos espaços escolares há uma interrupção do tempo cotidiano, onde o próprio ambiente ajuda a estabelecer o tempo do estudo, da reflexão e do pensar. Ao contrário, no ambiente doméstico estamos regidos pelo tempo do ordinário e do descanso. Estar em casa é

⁷⁰ Ao tratar desse ponto, do ócio como preguiça, mas também como uma certa resistência, ocorre-me Macunaíma, o “herói sem caráter” de Mário de Andrade. Não à toa, o pano de fundo é a cidade grande, uma cidade ruidosa, tumultuada, veloz com seus bondes e carros, focada no trabalho e fragmentada, como a escrita do modernista. Dizem Sanchez Neto e Oliveira (2019, p. 10): “Ao vir para a cidade, a princípio em busca da pedra que simboliza o seu povo e o seu amor perdido, Macunaíma traz consigo os dois irmãos, mas também traz o tempo que separa o homem moderno do primitivo. Ele é um ser carregador de temporalidades. Assim, a viagem no espaço corresponde a outra muito mais radical, que é a viagem no tempo”. Macunaíma representa esse outro tempo, diferenciado do tempo da cidade. Ele não vê sentido na velocidade, na produtividade do trabalho. O bordão “ai que preguiça”, representa uma inadaptação a essa temporalidade que não lhe pertence.

⁷¹ Vale lembrar que, muito antes do fenômeno da pandemia, ou mesmo do trabalho remoto, o trabalhador da educação já estava habituado ao tempo flexível. Sua jornada de trabalho nunca encerrou ao som da sineta do último período, mas continua em casa à noite e aos domingos e feriados. Ainda hoje persiste a luta pelo pagamento das horas de preparação de aulas. Questionar o tempo da educação também precisa tratar do trabalho sem remuneração de profissionais tão caros à sociedade, principalmente quando se trata dos anúncios publicitários e dos discursos demagógicos.

habitar um espaço de constante desatenção e não completamente eficaz para a experiência formativa. Além disso, nas atividades à distância são os próprios alunos os responsáveis por fazer com que o tempo livre aconteça (o que não é sua especialidade), diferentemente, nos espaços educativos, os educadores agem sobre a opinião do tempo, são eles que têm como papel criar o tempo livre.

Novamente, valho-me de Han (2017), que trata da multitarefa, ou *multitasking*, como necessidade de realizar várias tarefas ao mesmo tempo. A multitarefa é o contrário da atenção, do aprofundamento naquilo que estamos fazendo no momento, pois é impossível estar presente em presença, quando não se tem um foco. Para Han (2017, p. 33), a atenção profunda que deu origem à filosofia, por exemplo, hodiernamente é deslocada para uma hiperatenção: “essa atenção dispersa se caracteriza por uma rápida mudança de foco entre diversas atividades, fontes informativas e processos”. A hiperatenção não tem a capacidade de gerar nada de novo, por refutar o tédio e a contemplação, reproduz e acelera o já existente. Esses fatores somados à desnarrativização do mundo, reforçam o sentimento de transitoriedade, gerando uma vida sem narrativa, eis que desprovida de duração e subsistência no tempo.

Han (2016, p. 9) ainda vai postular que o tempo mais que acelerado, encontra-se discrônico, pois falta a ele um caráter ordenador, fazendo com que perca o compasso, o ritmo. A dissincronia é provocada pela atomização do tempo (flexibilização a partir das múltiplas tarefas), culminando com a fugacidade e o efêmero. Essa condição temporal faz com os indivíduos também se tornem “qualquer coisa de radicalmente passageiro”, pois a atomização da vida leva a uma atomização das identidades. Essa dispersão temporal, ainda, não permite que haja experiências de tipo algum de duração.

Para contrapor esse tempo discrônico, flexibilizado, atomizado, Han (2016, p. 106) propõe uma revitalização da *vita contemplativa*, no sentido medieval, em detrimento da *vita activa*, que degrada a pessoa em *animal laborans*. O filósofo observa que na Idade Média, a contemplação e o trabalho não eram separados, pois o trabalho adquiria sentido a partir da contemplação. “O dia começa com orações e com orações acaba. Estas dão ritmo ao tempo.” O calendário medieval também era pautado pelos dias santos que não só dias sem trabalho, mas dias de oração e contemplação.

A partir dessa ideia e observando a flexibilização/fragmentação decorrentes da vida no mundo neoliberal, reforço a ideia de que o ócio e a contemplação são elementos importantes também para se contrapor a esse viver desordenado, multitarefa e, portanto, inadequado para estabelecer uma temporalidade que aproxime a educação da experiência.

Assim, com a análise da temporalidade flexível e fragmentada, encerro as quatro categorias às quais foram feitas as contraposições ao tempo do capitalismo neoliberal. A partir das reflexões realizadas até aqui, é possível perceber que o tempo no sentido cronológico e baseado em uma lógica que atende ao capitalismo neoliberal, não é, efetivamente, a temporalidade mais adequada à experiência educativa. Portanto, existe uma diferença entre a *hora-aula* e a *hora-relógio*. A hora da aula deve ser, tal como preconizado pela *scholé* grega, o tempo livre do aprender, o intervalo kairológico, que rompe com a lógica de Cronos, subvertendo-a, de modo a permitir que algo aconteça.

Desse modo e a partir das considerações elencadas, acredito que resta confirmada a hipótese de pesquisa: para que a educação se dê como experiência, ela precisa estar distanciada da temporalidade estabelecida pelo capitalismo neoliberal, aqui estipulada como produtivista, acelerada, fragmentada e presentista. Quanto ao objetivo geral, propor uma temporalidade que venha a aproximar a experiência da educação, ultrapassando os limites do tempo do capitalismo neoliberal, considero que a temporalidade da experiência educativa não deve negar o caráter sincrônico do tempo, posto que ocorre no curso dele, mas deve abrir uma fenda, uma fresta, de modo a estabelecê-lo como o tempo livre do aprender.

Concluindo, estabelecer o tempo livre, ou não produtivo no sentido do capitalismo neoliberal, é primordial para provocar a experiência educativa, pois esta se afasta dos propósitos baseados em alcançar metas, “vencer” conteúdos ou propor a formação para esta ou aquela função profissional. Somado a isso, a temporalidade da experiência educativa precisa de um demoramento, uma contemplação, da presença no presente, aproximando-se mais do ócio do que da aceleração e do desempenho. A temporalidade da experiência educativa dá-se como uma fenda no tempo Cronos para que kairós possa irromper, ainda que por instantes, mas cuja passagem deixará marcas, acontecimentos que demandarão ser narrados, compondo um futuro que tende a se alargar.

Com isso, penso que a configuração do tempo da educação com vistas à experiência não é impossível, embora seja complexa, pois envolve situações que não são ordinariamente discutidas nos espaços educativos, principalmente a ideologia neoliberal implícita nos seus processos. Considero, ainda, que os educadores podem estabelecer a temporalidade da experiência, pois eles agem sobre a opinião do tempo e podem instituir a suspensão, ainda que temporária, de um tempo definido ou destinado. Obviamente que também precisa haver uma consciência desses atores para perceber a necessidade de outra forma de relação com a temporalidade.

Portanto, a educação, pelos seus agentes, tem potência para criar lacunas no tempo do

capitalismo neoliberal. São os educadores, que têm a capacidade de trazer os alunos para o presente em presença, desvinculando-os da família e da sociedade, das imposições do mercado de trabalho, ou das necessidades criadas de saber sobre esse ou aquele assunto do momento. Obviamente, essa responsabilidade não pode recair somente sobre os ombros dos educadores, o sistema educacional como um todo precisaria ter de volta a dimensão da *scholé*.

Assim, tendo construído um contraponto às condições do tempo imposto pelo capitalismo neoliberal, produtivista, acelerado, presentista, e fragmentado, a proposição de que a temporalidade da experiência educativa está para além de suas características resta contemplada, porque faz-se necessário que os ambientes educativos possam ser um resistência ao sistema e ao tempo estabelecido pelo neoliberalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos ambientes de reflexão e debates sobre educação deparamo-nos com questionamentos acerca da ação educativa, suas dificuldades e desacertos na contemporaneidade. Nessas discussões, não cabe se voltar apenas ao pensamento tradicional, tampouco acatar o que se apresenta como novidade, apontando soluções simplificadoras e sem respaldo nas teorias que propõem um aprofundamento. Essas propostas que se dizem inovadoras valem-se de termos em língua estrangeira como *design*, *gamificação*, *STEAM*⁷², porém não se atém ao que é básico para a educação: a reflexão sobre si mesma como condição para rever seus processos, considerando seu caráter histórico, social, econômico e político. Sem essa reflexão, não há inovação que se torne perene, ou que ultrapasse o atendimento de mais uma competência exigida pelo mercado neoliberal. Nesse sentido, propor uma discussão sobre o tempo, pode ter algum sentido inovador, mas que perdure, além de levar uma reflexão sobre um tema dos fundamentos educativos.

Assim, nesta tese, busquei resolver a seguinte questão: qual temporalidade aproximaria a educação da experiência? Para tal, baseei-me na hipótese que, para que a experiência educativa aconteça é preciso uma temporalidade distanciada da estabelecida pelo capitalismo neoliberal. Também ative-me ao objetivo geral que era propor uma temporalidade que pudesse aproximar a experiência da educação, ultrapassando os limites do tempo do capitalismo neoliberal. Para dar conta dessas proposições, escolhi o viés do trabalho, por considerar um dos fatores pelo qual a ideologia capitalista e neoliberal se estabeleceu e se estabelece nos espaços educativos, principalmente os destinados às pessoas mais pobres.

Para atingir o primeiro objetivo específico - compreender as modificações sofridas pelo tempo a partir do capitalismo industrial e seus reflexos no sistema educacional - no primeiro capítulo, tratei do tempo, trabalho e da educação no capitalismo industrial. Para dar conta, trouxe no primeiro tópico a nova temporalidade do capitalismo industrial, buscando estabelecer as formas pelas quais, a partir do trabalho na fábrica, ela se instaurou na vida das pessoas em detrimento do antigo modo de vida camponês e artesão. Posteriormente, analisei as formas como essa nova temporalidade compôs os espaços educativos de modo a formar o

⁷² Sigla de *Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics*, proposta que se diz inovadora, mas que se baseia principalmente na interdisciplinaridade e no protagonismo do aluno, algo já amplamente utilizado e debatido nos meios educacionais.

operário adequado ao espaço fabril, chamado por Foucault de sujeito disciplinado. Para tratar da educação, no tópico “Tempo da fábrica, tempo da educação: a condição do sujeitodisciplinar”, espero ter demonstrado que a fábrica delinea a educação, de modo a formar o sujeitodisciplinar, cujo corpo precisa estar preparado para atuar posteriormente como operário. Finalmente, para tratar da influência desse tempo, trouxe o item sobre o tempo disciplinar e a educação, postulando que a formação do sujeito reflete a forma como a fábrica se estabelece.

O segundo e o terceiro objetivos específicos (investigar a relação entre a experiência e a educação no contexto neoliberal e compreender a condição do sujeito em relação ao tempo contemporaneamente), deram origem ao segundo capítulo: Tempo, trabalho flexível e formação do sujeito. Nele tecer considerações sobre o trabalho flexível baseado na fábrica toyotista e a relação com a temporalidade, bem como o estabelecimento dessa temporalidade como base da formação do sujeito neoliberal. Por conta desses pressupostos, acredito que confirmei a hipótese que a temporalidade neoliberal por suas características produtivista, flexível, acelerada e presentista, não é a temporalidade adequada à experiência educativa, posto que esta demanda um demoramento, andar em um intervalo diferenciado para que aconteça.

No terceiro capítulo, a intenção foi buscar condições teóricas para propor o redimensionamento do tempo educativo de modo a aproximá-lo da experiência. Desse modo, inicio com a definição da experiência e da crise da experiência desde Benjamin. Também nesse mesmo momento da escrita, deixo claro desde qual escola busco a temporalidade da experiência, tendo-a como plural, complexa e baseada no modelo urbano.

Finalmente, encontro no arcabouço estudado e tendo como base o contraponto às características do tempo neoliberal, a resposta da pergunta de tese: a temporalidade capaz de aproximar a educação da experiência se dá no curso mesmo do tempo cronológico, como um entretempo, uma espécie de ruptura, de fresta, na qual deve imperar uma relação com o tempo que se aproxime do ócio e da contemplação, do tempo livre do aprender postulado pela *scholée*.

Talvez a minha proposição de uma temporalidade educativa pareça simples à primeira vista, porém, para implementá-la é preciso que haja uma consciência da inserção ideológica do neoliberalismo nos processos educativos, o que não é tarefa simples, dado a forma como o sistema se impõe de modo a confundir-se com aquilo que é próprio da vida. Por outro lado, rever os sentidos do tempo de modo geral é uma tarefa hercúlea, eis que o temos como fato dado, ou ainda como complexo demais para sequer ser discutido. Para encerrar trago Han

novamente ao afirmar que estamos pobres de entremeios, de entretempos, de tempos intermediários, esses que são capazes de fazer com que algo nos aconteça.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. *Infância e história: Destrução da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- ANTUNES, R. *O Caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas de educação no modo de produção capitalista. *Germinal: marxismo e educação em debate*. Londrina: v. 1. n. 1, p. 24-33, jun. 2009.
- _____. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2015.
- _____. PINTO, G. A. *A fábrica da educação: da especialização fordista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Cortez, 2017.
- _____. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. *38ª Reunião da Anped*. São Luiz, 2017. Disponível em http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt11_textoricardoantunes.pdf. Acesso em jan. 2021.
- BARBOSA, M. C. S. *Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância*. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013.
- BATISTA, E. *Fordismo, taylorismo e toyotismo: apontamentos sobre suas rupturas e Continuidades*. Anais do III Simpósio Lutas Sociais na América Latina “Trabalhadore(a)s em movimento: constituição de um novo proletariado?” Londrina: 2008. Disponível em http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_iii.html#e. Acesso em 11 agosto de 2021.
- _____. *Capitalismo e vida social moderna: tempo e trabalho e tempo de trabalho*. Aurora, Marília, v. 7, n. 2, p. 17-34, Jan.-Jun., 2014.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. *Passagens*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.
- BOUFLEUER, J.P. *A especificidade da educação escolar nas sociedades republicanas e democráticas*. Espacios em Blanco, Revista de Educación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires: Tandil, Argentina. Vol. 2, Jul/Dec., 2019, p. 293-305.
- BOURDIEU, P. *Esboço de uma teoria da prática: precedido de três estudos da etnologia cabila*. Lisboa: Celta Editora, 2002.

_____. *Argélia 60: Estructuras económicas y estructuras temporales*. Madrid: Século XXI, 2006.

BRANDÃO, J. M., MAHFOUD, M. NASCIMENTO, I.F.G. *A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens*. Paidéia: Ribeirão Preto, nº 21, Ago 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/paideia/a/X8smHqGPJnV9jWTCYTmTmrx/?lang=pt> Acesso em setembro 2021.

CASTANHA, P. C. *A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia*. Anais IX AnpedSul, 2012. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12>. Acesso em 17 fev. 2021.

CHIAVENATO, I. *Introdução à teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

DATHEIN, R. *Inovação e Revoluções Industriais: uma apresentação das mudanças tecnológicas determinantes nos séculos XVIII e XIX*. Publicações DECON Textos Didáticos 02/2003. DECON/UFRGS, Porto Alegre, Fevereiro 2003. <http://www.ufrgs.br/decon/>. Acesso em 05 jan de 2021.

DUNKER, C. *Paixão da ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação*. São Paulo: Contracorrente, 2020.

EHRENBERG, A. *O culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa*. Aparecida: Ideias e letras, 2010.

ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FEDERICI, S. *El patriarcado del salario*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

_____. *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. São Paulo: Elefante, 2019.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 2010.

FRANCO, F. et al. O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. In: SAFATLE, V. SILVA JR., N. DUNKER, C. *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

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

FRIGOTTO, G. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *A produtividade da escola improdutiva: uma (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 2010.

GAGNEBIN, J. M. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva,

2013.

_____. *Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin*. São Paulo: Editora 34, 2014.

_____. *Walter Benjamin: os cacos da história*. São Paulo: n-1, 2018.

GALLEGO, R. C. *Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias e públicas em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)*. Tese, USP, 2008.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HAN, B. *Favor fechar os olhos: em busca de um outro tempo*. Petrópolis: Vozes, 2021.

_____. *Sociedade paliativa: a dor hoje*. Petrópolis: Vozes, 2021.

_____. *O aroma do tempo: um ensaio filosófico sobre a arte da demora*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2016.

_____. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARTOG, F. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 2001.

HOBBSAWM, Eric J. *Da Revolução Industrial Inglesa ao Imperialismo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1979.

JAY, M. *Cantos de experiência: variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

KAYSER, E. *Neoliberalismo e Temporalidade*. Anais 30º Simpósio Nacional de História ANPUH. Recife, 2019. Disponível em [https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564756249_ARQUIVO_Neoliberalismoetemporalidade\(Anpuh2019\).pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564756249_ARQUIVO_Neoliberalismoetemporalidade(Anpuh2019).pdf). Acesso em novembro 2021.

KONDER, L. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: aprendizagem flexibilizada. XI Anped Sul – Reunião Científica Regional da Anped: Curitiba, 25-27 jul. 2016 [Eixo 21 – Educação e trabalho: trabalho encomendado]. Disponível em <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf>>. Acesso em set. 2021.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

_____. *Contemporaneidades*. São Paulo: Lazuli Editora, 2009.

LE GOFF, J. *Para um novo conceito de Idade Média: tempo, trabalho e cultura no ocidente*. Lisboa: Editorial Estampa, 1979.

MARRAMAIO, Giacomo. *Kairós: apologia del tempo oportuno*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2008.

MASSCHELEIN, J. SIMONS, M. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MATOS, O. *Adivinhas do tempo: êxtase e revolução*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

MEINERZ, A. *Concepção de experiência em Walter Benjamin*. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado: Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MISES, L. *A ação humana: um tratado de economia*. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

MORAES, A. C. *Sobre as críticas à escola da regulação: algo a favor de sua abordagem crítica sobre as possibilidades do capitalismo*. PESQUISA & DEBATE, SP, volume 9, número2(14), p. 5-16, 1998.

OLIVEIRA, M. A. M. *Escola ou empresa?* Petrópolis: Vozes, 1998.

ROSA, H. *Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

ROSA, M. *Fordismo, pós-fordismo e educação*. Revista de políticas públicas, EDUFMA. Disponível em <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/issue/view/263>. Acesso em fevereiro 2021.

SAFATLE, V.; SILVA JÚNIOR, N.; DUNKER, C. *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANCHEZ NETO, M; OLIVEIRA, S. (Org.). *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter – Mario de Andrade*. Chapecó: Ed. UFFS, 2019.

SARAIVA, K. *Educação, espaço, tempo: conexões*. Em Aberto, Brasília, v. 31, n. 101, p. 23-40, jan./abr. 2018.

SEIXAS, M.M. *Walter Benjamin e a crise da experiência: educação em tempos de barbárie*. Dissertação apresentada ao PPGE da Universidade Federal Fluminense. Niterói: RJ, 2016.

SENNETT, R. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro, Record: 2019.

SILVA, J.P. *Três discursos, uma sentença: tempo e trabalho em São Paulo: 1906/1932*. São Paulo: ANNABLUME/FAPESP, 1996.

STANDING, G. *O precariado: a nova classe perigosa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

STEIN, Ernildo. *Aproximações sobre hermenêutica*. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

TAYLOR, F. W. *Princípios da administração científica*. São Paulo: Atlas, 1990.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

TRAGTENBERG, M. *Educação e burocracia*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

VAZ, A. F. Educação, experiência, sentidos do corpo e da infância (um estudo experimental em escritos de Walter Benjamin). In: Pagni, P. A.; Gelamo, R. P. (Orgs.), *Educação, experiência e contemporaneidade*. Marília: Poieses, 2010.

VILLAR, Pierre. A transição do feudalismo ao capitalismo. In SANTIAGO, THEO. *Do feudalismo ao capitalismo: uma discussão histórica*. São Paulo: Contexto, 1996.

WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.