

ABRIR UM BURACO NO PRESENTE

a aula de teatro
como experiência política

Filipe Brancalião Alves De Moraes
São Paulo
2023



FILIPPE BRANCALIÃO ALVES DE MORAES

ABRIR UM BURACO NO PRESENTE

a aula de teatro
como experiência política

Tese apresentada à Escola de Comunicações e Artes
da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Doutor em Artes.

Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas
Área de Concentração: Pedagogia do Teatro
Linha de Pesquisa: Teatro e Educação

Orientadora
Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Souza de Barros Pupo

São Paulo
2023



**Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho,
por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e
pesquisa, desde que citada a fonte.**

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Moraes, Filipe Brancalião Alves de

ABRIR UM BURACO NO PRESENTE – a aula de teatro como
experiência política / Filipe Brancalião Alves de Moraes;
orientador, Maria Lúcia de Souza Barros Pupo. – São
Paulo, 2023.
313 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Artes
Cênicas / Escola de Comunicações e Artes / Universidade
de São Paulo.

Bibliografia
Versão original

1. escola. 2. educação. 3. pedagogia das artes
cênicas. 4. neoliberalismo. 5. teatro. I. de Souza Barros
Pupo, Maria Lúcia. II. Título.

CDD 21.ed. – 792

Folha de aprovação

Nome: MORAES, Filipe Brancalião Alves de.

Título: **Abrir um buraco no presente – a aula de teatro como experiência política.**

Tese apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Artes.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora:

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento _____



Aos meus filhos João Gabriel, Joaquim e Pedro,
por alimentarem minha utopia
por um mundo melhor.
À Ana Sharp, por compartilhar comigo os sonhos
e as lutas diárias.



AGRADECIMIENTOS

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Pupo, pelo estímulo contínuo, a confiança rigorosa, o carinho e o cuidado ao longo desses vinte anos de parceria.

Ao Prof^o. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho, pelo diálogo franco e constante, pelo olhar atencioso e por despertar meu interesse pela Filosofia da Educação. E, claro, por compartilhar seu tempo comigo.

À Prof^a. Dr^a. Heloíse Vidor, pelas inquietações e trocas compartilhadas.

À minha família, pelo apoio e confiança ao longo desses longos anos de pesquisa. Em especial às minhas mães Olivia Brancalião e Rose Jellmayer, por sempre sustentarem meus sonhos.

Aos meus filhos, por compreenderem os momentos em que precisei de silêncio e solidão para escrever.

À minha incansável companheira Ana Sharp, por me apoiar sempre, pelas leituras quase diárias, por confiar e apostar em mim. E, sobretudo, por dividir comigo seu tempo, suas inquietações e seu olhar afiado para o mundo.

Aos meus amigos e amigas queridas que fazem parte de quem eu sou: Verônica Veloso, Luciano Gentile, Alessandro Toller, Suzana Aragão, Danilo Caputo e Cristiano Gouveia.

Aos professores que compartilham o seu dia a dia comigo: Mariana Manse, Fafi Prado, Sofia Fajersztajn, Roberta Carvalhal, Pedro Régis, Christian Martins, Mariana Pimentel, Larissa Oliveira, Thais Carone, Alex Pierce. Há mais de vocês neste trabalho do que possam imaginar.

Aos queridos e queridas professores e professoras, alunas e alunos que me receberam em suas salas de aula e compartilharam comigo as suas tão singelas e tão intensas experiências artísticas e pedagógicas.

À Pamela Regina, Vicente Latorre, Robson Alfieri, Juliano Sawa e Gerson Rodrigues, pelo carinho e disponibilidade.

À Amanda Duarte, pelo acompanhamento cuidadoso e provocante ao longo dos últimos meses.

Aos colegas do Grupo de Estudos em Educação e Pensamento Contemporâneo, da Faculdade de Educação da USP, pelas trocas e leituras intensas acerca da obra de Jacques Rancière.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia das Artes Cênicas, da Escola de Comunicações e Artes da USP, por sustentarem um debate tão importante para nossa área.

Às equipes de direção e coordenação das escolas públicas e privadas que pude visitar ao longo desta pesquisa.

À Carina Tiyoda, pela paciência, cuidado, carinho e criatividade na diagramação desta tese.



LISTA DE SIGLAS

CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
NASDAQ	National Association of Securities Dealers Automated Quotations
CEO	Chief Executive Officer
IPO	Initial Public Offering
SAS	Sistema Ari de Sá
SAE	Sistema de Apoio ao Ensino
BM	Banco Mundial
FMI	Fundo Monetário Internacional
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
CV	Criação de Valor
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
AVD	Avaliação de ciclo de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
MEC	Ministério da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
MEI	Microempreendedor Individual
VUCA	Acrônimo para Volatility, Uncertainty, Complexity e Ambiguity
CASEL	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
IAS	Instituto Ayrton Senna
PROUNI	Programa Universidade para Todos
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
OS	Organização Social
PPP	Parceria Público-Privada
ONG	Organização não-governamental
PL	Projeto de Lei
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
UPP	Unidade de Polícia Pacificadora
SUS	Sistema Único de Saúde
SEBRAE	Serviço de Apoio às pequenas e microempresas
GEEPC	Grupo de Estudos em Educação e Pensamento Contemporâneo
USP	Universidade de São Paulo
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo



RESUMO

MORAES, Filipe B. A. **Abrir um buraco no presente – a aula de teatro como experiência política.** 2023. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

A presente pesquisa propõe uma reflexão acerca das interdições e da potência de uma aula de teatro em promover uma experiência de caráter marcadamente político. Para tanto, investiga as tentativas de domar a escola e submetê-la à lógica do neoliberalismo, bem como descreve situações do cotidiano escolar em que a igualdade, como princípio democrático, é colocada em jogo. A partir de visitas realizadas em escolas particulares, públicas e em experiências vivenciadas no mundo corporativo, o autor estabelece um diálogo com as formulações de Christian Laval, Pierre Dardot e, sobretudo, com o pensamento do filósofo Jacques Rancière, relacionado noções como *skholè*, emancipação e subjetivação política às práticas específicas dos processos pedagógicos em teatro.

PALAVRAS-CHAVE:

escola; educação; neoliberalismo; teatro; pedagogia das artes cênicas.



ABSTRACT

MORAES, Filipe B. A. **To open a whole in the present – drama class as a political experience.** 2023. Tese (PhD in Arts – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023).

This research proposes a reflection about interdiction and power of a drama class on promoting an experience with clear political point of view. Therefore, it looks into the attempts of taming school and putting it under the neoliberalism logic, as much as describes school life daily situations in which equality, as a democratic game, is put at stake. Starting from visiting private and public schools and from experiences at corporate world, the author establishes a dialogue with formulations by Christian Laval, Pierre Dardot and, above all, Jacques Rancière's great ideas, connecting notions such as skholè, emancipation and the political subjectification to the specific practice of pedagogical procedures inside of drama.

KEYWORDS:

school, education, neoliberalism, drama, scenic arts' pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17

UMA PESQUISA EM CAMPO 24

O MÉTODO DA CENA 27

PARTE I - NO REINO DA DESIGUALDADE 32

A REVOLUÇÃO NEOLIBERAL 36

DAY ONE NO MUNDO CORPORATIVO 40

PRÁTICAS MODELADORAS DA
SUBJETIVIDADE NEOLIBERAL 52

A ESCOLA EMPRESA 70

AS REFORMAS EDUCACIONAIS 73

A BNCC 91

O MERCADO DA EDUCAÇÃO 93

EDUCAÇÃO PARA O MERCADO 100

A LINGUAGEM DA APRENDIZAGEM 102

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES 120

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL 134

ENTRE PARTES 156

GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA 161

DESPOLITIZAÇÃO E DESDEMOCRATIZAÇÃO 180

SUMÁRIO

PARTE II – CENAS DA IGUALDADE 187

DEMOCRACIA E ESCOLA: OS ESCÂNDALOS
DA IGUALDADE 192

SKHOLÉ E A CONQUISTA DO TEMPO LIVRE 204

PARTILHA DO SENSÍVEL 215

SUBJETIVAÇÃO POLÍTICA 227

TODOS PODEM APRENDER TUDO 243

O ESTUDO EM CONTRAPONTO

À APRENDIZAGEM 260

O JOGO – UM APARTE 268

PAIXÃO, PRESENÇA, POTÊNCIA 276

CONSIDERAÇÕES FINAIS 287

EPÍLOGO 300

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 303



INTRODUÇÃO

Nas três últimas décadas, o Brasil conheceu um amplo e contraditório processo de redemocratização. De um lado, houve significativos avanços com a entrada na agenda pública de questões outrora marginais: conquistas sociais aliadas ao combate às desigualdades marcaram a ampliação do acesso de setores menos favorecidos da população aos direitos civis, inclusive no que tange ao ingresso na educação formal e ao amplo espectro da produção e fruição cultural. No entanto, de outro lado, as políticas de inclusão se estenderam principalmente aos ciclos de consumo, fazendo com que o crescimento econômico e a distribuição de renda estivessem diretamente vinculados ao fortalecimento do mercado financeiro.

Em seu livro *Tempo Comprado: a crise adiada do capitalismo democrático* (2018), Wolfgang Streeck analisa o modo como, nas democracias liberais pós 2ª Guerra, a aliança entre setor financeiro e conquistas sociais não passou de uma ilusão temporária e que, após sucessivas crises, o que se coloca em curso é um divórcio brutal entre capitalismo e democracia. Em seus estudos, o autor aponta a inviabilidade da manutenção das políticas sociais. Segundo ele, os operadores do capital financeiro, vislumbrando um aumento das reivindicações sociais na luta por mais e mais direitos, trabalharam em prol da perda de legitimidade dos Estados de bem-estar social e cada vez mais perseguem apenas a reprodução desenfreada do próprio capital.

Ainda que Streeck desenvolva seus estudos com um olhar completamente voltado para as democracias ricas do hemisfério norte, é possível traçarmos paralelos com o contexto brasileiro. No início dos anos 2000, pudemos assistir a ascensão de governos alinhados a uma perspectiva socialdemocrata (Luiz Inácio Lula da Silva 2003/2010 e Dilma Rousseff 2011/2016) que, a despeito de promoverem uma ampliação massiva dos direitos sociais, o fizeram por meio da transformação de grande parcela da população em consumidores, favorecendo o mercado.

A redução do desemprego, o crescimento da renda e o poder de consumo vieram acompanhados do aumento das reivindicações por participação política e econômica, o que levou o próprio setor financeiro a instaurar uma espécie de “greve” de investimentos. A recessão gerada por essa greve, por sua vez, motivou mobilizações populares

contra o governo e suas medidas de inclusão social, tomadas como responsáveis pela estagnação e pela crise econômica. Assim, um pacto entre setores políticos alinhados à direita e os proprietários do capital promoveu o impeachment da presidenta eleita e a imediata implementação de uma agenda neoliberal (governo de Michel Temer/2016) de austeridade fiscal (teto de gastos) e reformas das mais diversas. As eleições de 2018 confirmaram essa disposição do mercado em romper com valores democráticos ao presenciarmos a coalizão entre o então candidato Jair Bolsonaro, conhecido por seus discursos marcadamente antidemocráticos, e Paulo Guedes, economista e representante do setor financeiro, formado na Universidade de Chicago, referência do pensamento econômico neoliberal. Eleito, Jair Bolsonaro empossou Guedes como Ministro da Economia e, juntos, radicalizaram a implementação de um amplo pacote de medidas de gestão que envolveram as reformas previdenciária e trabalhista, a precarização dos serviços públicos, os cortes de gastos sociais, a austeridade fiscal e uma intensa agenda de privatizações.

Ao longo do governo Bolsonaro (2019/2022), o aniquilamento dos direitos civis foi notável: negação da ciência, ataques ao funcionalismo público, às políticas redistributivas, às pautas igualitárias e às instituições democráticas – dentre elas, a escola. A sanha conservadora não admitia nenhuma perspectiva que pudesse colocar em xeque seus projetos de poder e a dimensão neoliberal de sua política econômica.

Foi nesse contexto que esta pesquisa teve origem. Ingressei no doutorado em Pedagogia das Artes Cênicas em 2018 e vivi, apreensivo, a ascensão da extrema direita conservadora e privatista. Como professor de teatro, eu me inquietava com o cenário político que se desenhava e me perguntava: como se mover diante dos retrocessos e do recrudescimento das desigualdades sociais? Poderia o teatro oferecer alguma forma de resistência aos ataques à democracia e preservar-se como espaço de manifestação da diferença e de experiência de alteridade? Mais ainda, como pensar as possibilidades de transformação social inerentes à área da Pedagogia do Teatro, em um contexto em que os atores sociais são contaminados por uma “paixão¹ pela desigualdade”?

¹ A expressão “paixão pela desigualdade” é muito utilizada pelo filósofo Jacques Rancière. Segundo o autor, na ordem social estabelecida, mais do que a indiferença diante das inúmeras desigualdades cotidianas (sejam de ordem social, econômica, política etc), os sujeitos afirmam a desigualdade como um valor desejável.

Na busca por equacionar tais questionamentos, resolvi analisar os processos formativos em teatro que aconteciam no interior de uma iniciativa de ação cultural, promovida por meio de programas públicos da cidade de São Paulo.

O que, naquele momento, eu ainda não conseguia enxergar era que meus questionamentos se alimentavam de uma expectativa ingênua de que o teatro, enquanto prática artística e pedagógica, poderia ser um operador de transformações sociais na ordem dominante. Meu horizonte estava em uma espécie de promessa democrática que poderia ser cumprida com a colaboração da formação teatral, como se o teatro fosse capaz de preparar os sujeitos para um exercício futuro de uma cidadania mais democrática e digna.

Mas como eu poderia acompanhar os efeitos da formação teatral fora dos processos de ensino e aprendizagem? Como eu poderia analisar as ações das pessoas que passaram por processos de formação teatral e, de algum modo, atestar as suas implicações políticas? O que me garantiria que a ação e o engajamento político de uma pessoa, tempos depois de sua experiência teatral, teriam sido por ela gerados? Mais do que isso: não haveria, nesse impulso de pesquisa, uma perspectiva reducionista da experiência teatral, como se ela fosse apenas um espaço de exercício de competências e habilidades do futuro cidadão democrático? Não haveria uma ideia distorcida da ação educativa, como se as práticas artísticas e pedagógicas propostas pudessem produzir determinados efeitos já previstos pelos professores?

Eis que o imponderável que eu mesmo desconsiderava me *acertou em cheio*: tive uma mudança radical em minha trajetória profissional e ingressei no mundo corporativo, mais especificamente no mercado de produtos educativos. A força dessa experiência foi tamanha que passou a figurar em minhas anotações e, ali, em meio a uma infinidade de planilhas e no contato direto com um universo completamente desconhecido, me vi convocado a reconhecer que minhas perguntas, a despeito de serem nutridas por um idealismo relativamente digno, compartilhavam da mesma lógica daqueles que enxergavam na educação uma função preparatória.

Na lida direta com a venda de produtos educacionais, pude reconhecer que uma linha muito tênue me distanciava da perspectiva instrumentalizadora desses

materiais, como se o ato pedagógico em si pudesse garantir e ainda, determinar, o que os sujeitos fariam com o conhecimento que a eles era oferecido.

Junto disso, de dentro da “barriga do monstro” neoliberal contra o qual eu lutava, pude perceber de forma mais evidente que um dos espaços preferenciais de sua ação política era justamente a escola. Comecei, então, a me questionar acerca de minhas escolhas: por que investigar uma iniciativa de ação cultural, se a escola tem sido palco de ataques tão violentos por parte da lógica que rege o capitalismo avançado? Qual a minha responsabilidade, como professor de teatro, em pensar a própria escola, suas potências, os ataques que sofre, suas interdições e contingências?

Tais questionamentos me levaram a reconhecer uma certa recusa por parte de alguns pesquisadores das Artes Cênicas (dentre eles, eu) em se debruçar sobre os processos formativos em instituições formais: a escola. Em decorrência da profusão de políticas públicas na área de Ação Cultural na cidade de São Paulo durante o início dos anos 2000, surgiram inúmeras iniciativas de educação não formal que resistiram às mudanças de governo e ainda hoje ocupam uma posição privilegiada como campo de trabalho e reflexão acerca dos processos artísticos e pedagógicos em teatro.

Mesmo que, desde minha graduação, eu sempre tenha me mantido dentro do ambiente da educação básica, em minha trajetória profissional as iniciativas de ação cultural, educação não formal e ensino profissionalizante sempre ocuparam a maior parte do meu tempo e de meus interesses de estudo. Ora, se eu havia optado por me dedicar à docência em teatro, por que essa resistência em “frequentar” a escola? Para além de mim, por que as pesquisas acadêmicas que se dedicam à escola são tão raras e esparsas na área de Pedagogia das Artes Cênicas?

Em uma conversa com um amigo, também professor de arte na escola, me deparei com uma expressão que, de algum modo, elaborava essa questão: “a música, o teatro, a dança e as artes visuais na escola estão sempre na tensão entre a liberdade e o abandono”, dizia ele.

De fato, professores de arte na escola padecem de um relativo abandono por parte da direção, da coordenação e mesmo de outros professores que, comumente,

enxergam nossas aulas como um espaço de recreação. O fato de a arte não figurar entre as exigências das avaliações oficiais de órgãos de regulação educacional ou mesmo ser tomada no vestibular apenas a partir de suas perspectivas históricas relega suas aulas a uma espécie de lugar de desimportância. Com isso, não só a atenção e a reflexão sobre os processos pedagógicos ficam em segundo plano, como também a estrutura para que as aulas aconteçam são, na maioria das vezes, bastante precárias. O pouco tempo dedicado à arte na escola e suas condições de precariedade, por sua vez, parecem restringir as possibilidades da pesquisa acadêmica nesse campo, fazendo com que, ao menos em São Paulo, haja uma quantidade relativamente pequena de pesquisas que mergulham no cotidiano escolar.

Por outro lado, a liberdade que os professores de arte têm em planejar e desenvolver os seus processos pedagógicos – sem pressão por parte de coordenadores ou dos mecanismos de controle sobre a educação – tornam o espaço da aula de arte um fértil terreno de invenção e reinvenção de práticas e investigações.

Assim, diante das possibilidades oferecidas justamente pelo limiar entre a liberdade e o abandono das aulas de arte, somado à percepção da escola como campo prioritário do projeto neoliberal, me vi impelido a mudar o rumo de meus questionamentos. Passei, então, a dedicar meus esforços em pensar a prática de teatro no ambiente da educação básica. A escola parecia me chamar. Parecia pedir para não ser abandonada mais uma vez. Ao mesmo tempo, apresentava-se como um terreno de possibilidades de pesquisa.

Nesse sentido, é importante destacar nominalmente o papel central de três professores em minha alteração de rota: de um lado, minha orientadora, a professora Maria Lúcia Pupo, que sempre se manteve atenta e aberta às possibilidades de recondução e reelaboração deste projeto de pesquisa; de outro, os professores José Sérgio Fonseca de Carvalho e Heloíse Vidor, que, em contextos muito diferentes, me chamaram a atenção para o papel indispensável e para a responsabilidade que nós, pesquisadores, temos com os espaços de educação formal.

Junto com a mudança de meu campo de investigação, me vi também convocado a reformular meus pressupostos. A rever minhas hipóteses. O diálogo com meu

principal interlocutor teórico, o filósofo franco-argelino Jacques Rancière, me provocava a pensar a escola a partir de outros parâmetros que não a sua função. Se, como diz Rancière, as escolas não poderiam ter efeitos diretos sobre a ordem social (RANCIÈRE, 2011b), pois sua lógica é distinta da produção, não caberia aos processos artísticos e pedagógicos em teatro preparar os futuros cidadãos democráticos. Mais do que pensar na formação teatral como uma promessa democrática, era importante pensá-la como experiência viva, presente, como uma experiência de atualização daquele que constitui o elemento central da democracia: a igualdade.

Foi no curso da presente pesquisa que me confrontei com a mudança radical em minhas concepções e anseios: do ideal macro político da mudança social, para a singeleza micropolítica dos atos e palavras em uma sala de aula. Fui, aos poucos, percebendo que a escola merecia ser valorizada, defendida e, ao mesmo tempo, ser narrada a partir de um outro ponto de vista. E percebi também que o teatro na escola precisava ser legitimado, também ele defendido. Mais ainda, que talvez as experiências teatrais pudessem contribuir para que essa outra narrativa sobre a escola pudesse ser tecida, para que uma outra “fábula escolar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013) pudesse ser contada.

Minha nova hipótese ainda era de que a aula de teatro teria uma evidente implicação política, mas esta, agora, não se daria em um futuro previsto, como promotor de uma pretensiosa “grande revolução”. Antes, poderia apenas, quiçá, acontecer no presente, por meio de iniciativas concretas e, ao mesmo tempo, despretensiosas de professores e alunos que, juntos, se dispunham a “viver enquanto iguais no mundo da desigualdade” (RANCIÈRE, 2015, p. 94). A questão então, passaria a ser buscar tais iniciativas, reconhecer e narrar, no cotidiano escolar, situações em que os efeitos futuros na ordem social estivessem em aberto, mas em que o direito de gozar, no presente, a condição igualitária estivesse sendo colocado em jogo.

As lutas nascidas de circunstâncias específicas (...) permitem “a tal ou qual categoria de ser humano inferiorizado por essa ou aquela razão (...) impor uma regra de igualdade”, e se efetuam fora da “ideia de fusão orientada por uma visão de história e do futuro”. Elas não visam nenhuma ‘Grande Noite’, mas são como as manhãs do mundo, pois permitem a cada vez desenvolver as “formas de secessão relativamente aos modos de percepção, de pensamento, de vida e de comunidade propostas pela lógicas inegalitárias”. Nós certamente pensamos diferente, antigamente, a “revolução”. Mas o tempo em que nós vivemos – onde o capitalismo, “mais que um poder”, se tornou “um mundo”

– não exclui em nada os ganhos de justiça e liberdade se, seguindo Jacques Rancière, nós concebemos a emancipação como *“a invenção aqui e agora de formas do comum”* e como *“maneira de viver no mundo do inimigo na posição ambígua daquele ou daquela que combate a ordem dominante mas que também é capaz de nele construir lugares à parte onde ele escapa da sua lei”* (MAGGIORI, 2017, s.p.).

Eis que a aventura começa!

UMA PESQUISA EM CAMPO

Como busquei descrever acima, o processo de investigação desta tese foi radicalmente modificado durante o seu percurso. Inicialmente, havia pensado acompanhar uma iniciativa de ação cultural específica – o Programa Vocacional –, mas, diante de meus novos questionamentos, percebi que deveria me voltar à sala de aula da educação básica, à escola. Tal empreitada me colocou, logo de partida, dois grandes obstáculos: de um lado, são raras as escolas em que professores de teatro atuam como os regentes da disciplina de Arte; de outro, no início de 2020, o mundo inteiro se viu obrigado a permanecer em isolamento social em decorrência de uma pandemia global, o que fez com que as escolas permanecessem fechadas para atividades presenciais por aproximadamente dois anos.

O interesse pela arte na escola sempre foi objeto de um amplo debate. Embora no Brasil, desde o século XIX, já houvesse iniciativas no sentido de transformá-la em uma disciplina regular dos currículos escolares, sempre houve resistência por parte das autoridades governamentais, bem como, é preciso reconhecer, um certo desprestígio social das atividades artísticas. Os motivos são inúmeros e refletem desde as desigualdades sociais e culturais brasileiras, até a interdição da experiência artística em função de seu caráter desafiador, provocativo e inadaptado ao utilitarismo.

No entanto, a partir das décadas de 1970 e 1980, o campo de estudos conhecido como Arte-Educação começou a se consolidar e a produzir seus efeitos nas políticas públicas educacionais do país. O esforço de artistas interessados pela escola criou uma

mobilização em torno da importância da arte na formação das crianças e jovens, dando origem à sua inserção oficial no cotidiano escolar. Inicialmente, a educação artística, como fora chamada, passou a fazer parte da escola como atividade complementar e não propriamente como disciplina. O marco legal de tal acontecimento foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971. Apesar desse papel secundário da arte na escola, cursos de Licenciatura nas áreas de Artes Visuais, Música e Artes Cênicas começaram a surgir a partir de 1973, formando profissionais que pudessem assumir a responsabilidade pela condução dessas atividades e fomentando investigações acerca dos processos artísticos e pedagógicos.

Ainda assim, a grande influência histórica das Escolas de Belas Artes, importadas da Europa com a chegada da família real ao Brasil, impôs uma tradição educacional ligada muito mais às perspectivas tecnicistas, principalmente aquelas vinculadas às habilidades motoras. Em decorrência disso, as Artes Visuais figuraram como a linguagem preferencial das instituições escolares. Tal tendência persiste ainda hoje nas escolas de todo o país, mesmo que profissionais das outras linguagens artísticas permaneçam em luta constante para legitimar seu espaço. A precariedade da arte na escola pode ser percebida, por exemplo, pela ausência de concursos públicos específicos para os profissionais de cada uma das linguagens. Enquanto nas ciências da natureza é comum encontrarmos vagas docentes relativas às diferentes especializações (Física, Química e Biologia), a área de arte conta, na maioria das cidades brasileiras, com uma perspectiva de um professor generalista, como se um único professor de arte fosse capaz de dar conta de toda a multiplicidade dos processos de criação artística.

Talvez o melhor momento das lutas relativas à Arte-Educação tenha sido na segunda metade dos anos 1990, com a promulgação de uma nova versão da LDB em 1996. A partir dessa nova versão, a Arte passou a ser considerada um componente curricular obrigatório na educação básica e a formulação de Parâmetros Curriculares Nacionais garantiu a compreensão de que essa área do conhecimento era composta pelas quatro linguagens artísticas: Teatro, Dança, Música e Artes Visuais. Contudo, os PCNs não evidenciavam a obrigatoriedade da contratação de professores especialistas. Foi apenas mais recentemente, em 2008, que a Lei Federal 11.769 tornou o ensino da música obrigatório, mas não exclusivo, fazendo com que as escolas tivessem que incorporar um professor de música especialista em seu corpo docente.

O mesmo não se deu em relação aos professores de teatro e de dança, cuja presença na escola ainda é muito mais restrita. Tal cenário vem sofrendo um agravamento no contexto das atuais reformas educacionais. Na Base Nacional Curricular Comum, promulgada em 2018, pode-se dizer inclusive, que houve um retrocesso com relação aos PCNs: as linguagens artísticas passaram a figurar como unidades temáticas do componente curricular Arte, favorecendo um entendimento equivocado do professor de arte como polivalente. As especificidades das diferentes linguagens artísticas perderam importância e o generalismo parece ser a nova regra das aulas de arte.

Assim, a busca por encontrar colegas de profissão, professores de teatro, que atuassem em escolas, foi uma tarefa árdua. Seja nas escolas públicas ou nas particulares, a grande maioria dos professores de arte têm formação e atuação específica em artes visuais. Os professores de teatro, em geral, atuam em cursos extracurriculares ou atividades livres, oferecidas no contraturno escolar.

Diante dessas dificuldades, não foi possível estabelecer uma lista de critérios muito fixos e rigorosos para que eu pudesse acompanhar esses professores em suas aulas e, assim, realizar minha investigação. Desde que o professor conduzisse processos teatrais na escola, ele estaria habilitado a participar da presente pesquisa. Tão logo consegui reunir um pequeno grupo de professores que desenvolvia trabalhos de teatro na escola, passei a estabelecer um diálogo a fim de entrevistá-los e, eventualmente, solicitar que abrissem seus processos para que eu pudesse acompanhá-los. Foram vinte os professores com quem estabeleci contato e, dentre eles, apenas dez trabalhavam diretamente nas atividades curriculares: seis em escolas particulares e quatro em escolas públicas.

Iniciadas as primeiras conversas e marcada a data para uma entrevista coletiva, o outro obstáculo que citei se apresentou. Fomos todos interrompidos pelo fechamento das atividades presenciais na escola em decorrência da pandemia de COVID-19. Naquele momento, toda a sociedade se viu diante do desafio de adequar suas atividades para o modo remoto, adaptando-as para os ambientes virtuais. Nas escolas não foi diferente. Diante de tal desafio, entendi que essa adaptação interferia demais nos elementos básicos que caracterizam uma aula de teatro e fazia emergir

problemáticas que fugiriam ao escopo de minha investigação. Em decorrência disso, atrasei o processo de início das observações, que só se mostrou possível a partir da flexibilização das regras de isolamento social no início de 2022.

Quando esse processo começou, resgatei o caderno de anotações que havia iniciado durante minhas experiências no mundo corporativo e esse passou a ser a minha principal ferramenta de investigação: um diário de campo, uma espécie de diário de bordo, onde eu registrava minhas percepções e reflexões acerca daquilo que via.

Alguns dos registros aparecem transcritos ao longo da tese e constituem o núcleo central das reflexões que busco aqui tecer. Essa escolha não é aleatória. Tributário de Rancière, compreendi que tais narrativas poderiam se aproximar das propostas do filósofo: “trata-se sempre de ver (ou ouvir), de dizer o que se vê (ou se ouve), de relacionar isso com o que já é sabido e de dizer o que se pensa sobre isso” (MASSCHELEIN; SIMONS, LARROSA in CARVALHO, 2022, p. 108).



Em uma obra recém-publicada, *O método da cena* (2020), o filósofo Adnen Jday estabelece uma espécie de conversa com Jacques Rancière e o interroga acerca de suas investigações sobre as noções de política, estética e educação. Logo na apresentação do livro, Jday afirma:

Nada é mais estranho ao pensamento de Jacques Rancière do que o princípio de uma divisão, não importa de qual gênero ela seja. Na base de sua busca, há um gesto duplo: questionar as adaptações entre os meios e fins ligadas às partilhas constituídas, e fazer justiça a uma inteligência sem privilégios (JDAY in JDAY; RANCIÈRE, 2020, p. 33)

De fato, ao entrar em contato com o pensamento de Rancière, é inevitável perceber o modo como ele se recusa a estabelecer análises definitivas sobre as questões que aborda. Mais ainda, o modo como ele evita estabelecer fronteiras entre seus campos de investigação e, principalmente, entre a ideia da divisão entre o

“sábio” pesquisador e o “alienado” objeto de estudo. Em seu contato com os arquivos operários, na narrativa que constrói acerca das aventuras intelectuais de Joseph Jacotot, em seu olhar para o teatro moderno ou para o cinema, Rancière procura não hierarquizar o pensamento, não estabelecer distinções entre as suas reflexões e as palavras daqueles com quem busca dialogar ou que pretende analisar. Para tanto, um elemento central ocupa os seus escritos: a ideia de cena.

Comum ao universo do teatro, a cena, para Rancière, não está diretamente relacionada à instituição teatral, mas ao princípio de uma narrativa, de uma construção textual que faz com que os eventos e as personagens possam aparecer. Ele se apropria da noção de cena à medida que reconhece que a “teatralidade está fortemente ligada (...) ao fato de saber que tudo se joga na apresentação daquilo que aparece” (RANCIÈRE in JDAY; RANCIÈRE, 2020, p. 82). É, portanto, a esfera da aparência que importa. Não há bastidores, mas acontecimentos que se colocam diante de nossa percepção, em toda a sua contingência, demonstrando a sua própria constituição.

A cena, assim, configura-se como o método pelo qual Rancière constrói a sua proposta filosófica, uma espécie de dramatização teórica em que um acontecimento é descrito e a construção de sua narrativa por meio de palavras pode estabelecer conexões com outras palavras, propondo “redefinições nas visibilidades e legibilidades que orientam as experiências subjetivas e coletivas” (JDAY in JDAY; RANCIÈRE, 2020, p. 38). A cena é, portanto, a aposta de Rancière para escapar da lógica de causalidade dos acontecimentos históricos, encontrando a articulação entre o particular e o universal na relação entre a experiência vivida e sua dimensão simbólica.

Partindo dessa ideia de cena, compreendi que as narrativas descritas em meu diário de campo poderiam funcionar como tal. Ao mesmo tempo, eu percebia duas perspectivas narrativas muito diferentes entre si. De um lado, eu tinha uma série de relatos acerca de minhas experiências no mundo corporativo e de minhas visitas a escolas particulares. De outro, eu tinha registros e reflexões sobre o acompanhamento de aulas de teatro em escolas públicas. Foram tais observações e percepções que me levaram a organizar o texto que aqui se apresenta em duas grandes partes.

Na PARTE I – “**No Reino da Desigualdade**” – busquei trazer à tona minhas reflexões acerca dos modos como o neoliberalismo tem se tornado mais do que apenas um sistema econômico, mas se apresenta, propriamente como uma racionalidade² que remodela a subjetividade humana. Os relatos apresentados partem da interlocução com teóricos da sociologia e da filosofia da educação para tentar traçar um panorama acerca dos impactos da racionalidade neoliberal na escola.

A escolha desse título se deve, evidentemente, aos temas tratados ao longo do texto e ao modo como a desigualdade é a origem e o destino da racionalidade neoliberal. No entanto, tal escolha também é uma homenagem à orientadora deste trabalho: a Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo. Ao longo de sua trajetória, Maria Lúcia foi responsável por pesquisas que constituem algumas das principais referências dos processos artísticos e pedagógicos em teatro. Dentre essas pesquisas, encontra-se o livro *No Reino da Desigualdade* (1991), no qual a autora reflete acerca do tratamento autoritário e discriminatório muito comum às produções teatrais voltadas ao espectador infantil. Embora as reflexões formuladas por Pupo em seu livro se voltem para as relações entre o público e os artistas do teatro infantil, me pareceu oportuna a apropriação do título de seu trabalho a fim de revelar outra dimensão e outras formas de manifestação da desigualdade nas práticas artísticas e pedagógicas em teatro.

A ideia de “reino” já carrega consigo uma certa imagem de ordenação social que não se pauta pela igualdade entre todos os seus integrantes. Assim, tal imagem apareceu como uma tradução cristalina das situações que me propus a analisar. São apresentadas as situações vividas por mim em uma empresa do mercado da educação, na tentativa de traçar um paralelo entre os processos de subjetivação empreendidos pelo capitalismo avançado e as medidas implementadas pelas reformas educacionais. Além disso, trago observações feitas em escolas privadas,

2 Ao longo dos estudos realizados para a presente pesquisa, foi possível identificar que a racionalidade neoliberal opera em diferentes aspectos da vida humana. Nesse sentido, os ataques empreendidos à escola também se relacionam a diferentes aspectos, dentre eles, as questões ligadas aos costumes. As análises acerca das relações entre neoliberalismo e escola, apontaram não apenas para impactos relativos a questões de ordem econômica, mas também, para a expressão de um conservadorismo que se manifesta na forma da religiosidade e do moralismo. Projetos como *Escola sem Partido*, ou atitudes como o *negacionismo* e o *homeschooling* também são demonstrações da racionalidade neoliberal. No entanto, para este trabalho, optei por me deter especificamente sobre aspectos relacionados à constituição da lógica do individualismo sob a forma do sujeito empreendedor.

espaços em que as práticas próprias à constituição de um sujeito empreendedor já estão mais avançadas.

Para tanto, optei pela metáfora da explosão de uma bomba como forma de aludir à gravidade dos efeitos das reformas educacionais no campo da educação. Bomba essa que não deixa ilesos nem os professores de teatro, que aos poucos vão sendo contaminados pela fumaça tóxica produzida pela explosão.

Na sequência do texto, proponho uma seção chamada ENTRE PARTES. Trata-se de uma extensão da PARTE I, mas que não conta com nenhuma descrição ou relato de meu diário de campo. Nesta seção, me detenho sobre uma lei recentemente discutida na câmara municipal de São Paulo (2021/2022), que versa sobre a gestão privada em escolas públicas. Tal projeto, embora tenha sido recusado em âmbito municipal, representa uma constante ameaça a rondar o sistema público de ensino.

Ao longo de toda a PARTE I e de sua extensão (ENTRE PARTES), a ficção desigualitária norteou a construção do texto, mas não é ela propriamente que corresponde ao que Rancière chama de método da cena. Para o autor, a cena coloca em curso o método da igualdade na justa medida em que desenha arranjos de personagens, gestos e palavras que, de algum modo, ao serem relacionados com outras palavras podem “produzir alterações no estatuto do visível, na maneira como olhamos as coisas e como nos movemos entre elas” (RANCIÈRE, 2019, p. 51, tradução nossa).

Assim nasceu a PARTE II de meu trabalho: **Cenas da igualdade**. Ali, apresento as situações que presenciei no cotidiano das aulas de teatro em escolas públicas e busco relacionar minhas palavras aos atos e palavras dos professores e dos alunos que tive o prazer de observar. Tais cenas não têm nenhuma pretensão estatística, nem sequer são abordadas a partir de um único território do saber. Elas convidam o leitor a verificar as desestabilizações provocadas em uma certa ordem estabelecida, relacionando minhas palavras às palavras de quem está na escola e às palavras e pensamentos de Jacques Rancière e de outros filósofos da educação e pedagogos do teatro.

Ao longo da PARTE II, tentei evidenciar a forma como os próprios alunos e professores elaboravam as ideias do filósofo, à medida que se vinculavam aos princípios de origem da escola. Tempo livre, suspensão do mundo da produção, desidentificação, reconfiguração da partilha do sensível, subjetivação política, igualdade e emancipação apareceram, assim, como possibilidades circunstanciais e intempestivas, contingentes e não fixáveis, mas que, pelo simples fato de terem existido, puderam dar o testemunho da possibilidade de sua existência.

Assim como Rancière descreve o trabalho do revolucionário Joseph Jacotot em *O mestre ignorante* (2011b) como uma aventura intelectual, gostaria de convidar o leitor e a leitora para se debruçarem sobre as próximas páginas como alguém que também se dispõe a uma aventura. Não se trata de buscar nas palavras aqui escritas nenhuma teoria totalizante ou um acervo de certezas, mas antes, confrontar tais narrativas como uma forma de não perder a consciência dos paradoxos que dão sentido à tarefa daqueles que escolhem se dedicar à educação e ao teatro.



PARTE I NO REINO DA DESIGUALDADE

Há uma expressão comum entre professores da educação básica que diz mais ou menos assim: “podem existir milhares de questões do lado de fora, mas quando eu entro em minha sala e fecho a porta, aí as coisas funcionam do meu jeito”. É fato que, para os professores, a sala de aula é um território seguro e que, de certo modo, as regras ali colocadas no momento de seu encontro com os estudantes, são sim as deles, professores. Ainda assim, creio que há uma grande dose de ingenuidade nessa afirmação.

Imagine a seguinte situação: você é professor, chega em sua escola e se encaminha para a sala de aula na qual irá conduzir seu processo cuidadosamente planejado. Ao atravessar o corredor, porém, você nota algo estranho no ar. O clima está tenso, outros professores também se encaminham para suas salas, mas trocam olhares preocupados. Os alunos estão estranhamente agitados e parecem, eles também, preocupados – há algo muito diferente naquele dia. Ainda assim, você segue sua rotina e, ao entrar em sua sala, fecha a porta. Esse simples ato parece ser capaz de deixar toda a estranheza lá fora. A partir desse momento, você se sente mais tranquilo e seguro, afinal, aquele espaço lhe pertence. As regras de convivência e a dinâmica dos encontros vêm sendo trabalhadas por você e seus alunos ao longo do ano. Tudo parece estar sob controle. Evidentemente, o controle possível diante do imponderável que pode vir a ser um processo pedagógico.

Eis que, então, algo alarmante acontece: uma bomba explode no corredor onde você acabara de passar. O imponderável que tomou o espaço não veio do processo pedagógico, mas de um elemento externo e estranho àquele ambiente. Todos se desesperam, inclusive você, mas uma decisão precisa ser tomada e, para a segurança de todos, você mantém a porta fechada. Antes de tentar entender o que está acontecendo, você acredita que aquela porta será capaz de mantê-los a salvo da violência externa. Os alunos compartilham dessa sensação e reforçam a segurança da porta com mesas e cadeiras. Entretanto, esse ato logo começa a demonstrar sua ingenuidade: pelas frestas da porta, a fumaça tóxica começa a invadir a sala de aula. Por mais que a porta sirva como uma barreira, ela não é capaz de conter completamente os malefícios que vêm de fora.

Esse pequeno trecho talvez possa parecer um tanto quanto dramático. No Brasil, são raros os casos desse tipo de violência no ambiente escolar. Ainda assim, busco me valer dessa situação hipotética não em seu sentido literal, mas como uma metáfora. A metáfora dessa certa ingenuidade que acomete a nós, professores, sobretudo de Artes e Teatro, quando entramos em nossas salas de aula. Ainda que enfrentemos diversos problemas em nosso cotidiano escolar (desde a precariedade dos espaços, até questões relativas aos problemas sociais que interferem em nossas aulas), é comum acreditarmos que, ao fecharmos as portas de nossas salas de aula, estamos, por assim dizer, “em nosso reino”. As regras do jogo, ali, são construídas por nós e por nossos alunos e, de algum modo, as demandas burocráticas das instâncias hierárquicas do mundo da educação poderiam ser mantidas do lado de fora.

Eis a credulidade irrefletida: tal qual a bomba e seu ar tóxico, a barreira da porta não é suficiente para impedir que as reformas educacionais atualmente em curso produzam seus efeitos mortais em nossas aulas. Por mais que tenhamos certa autonomia em nossas práticas pedagógicas ou que nos recusemos a aderir às propostas governamentais de mudanças no currículo, por exemplo, nossas aulas estão sob constante ameaça.

Em seu livro *Em defesa da Escola* (2013), Jan Masschlein e Maarten Simons nomeiam essas ameaças como tentativas de domar a escola (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). Ambos os autores buscam tratar de qual seria o princípio da experiência escolar e apresentam os riscos sob os quais encontra-se esse princípio. Segundo eles, “a escola está sob ataque agora mais do que nunca” (p. 156). E ainda que esses ataques não sejam novos, os autores reconhecem que, no século XXI os esforços para que a escola exerça outros papéis são mais mortais do que nunca.

Embora as professoras e os professores, familiarizados com o universo escolar, possam reconhecer em seu cotidiano inúmeras formas de ataque à escola e à educação, buscarei me concentrar, ao longo desta primeira PARTE de meu trabalho, no modo como a revolução neoliberal instituiu uma nova racionalidade em toda a sociedade e como esta racionalidade afeta a escola por meio das reformas educacionais, provocando uma crescente instrumentalização das relações pedagógicas, um significativo avanço nas

exigências por resultados e uma distorção da função e da atitude docente. Tal qual a bomba que explode no corredor, a revolução neoliberal tem encontrado frestas por onde contaminar nossas aulas e fazer com que a *educação menor*, como chamou Silvio Gallo (2002), seja constantemente afetada pelas novas regulações da *educação maior*.

A *educação maior* é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos.

Uma *educação menor* é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma *educação menor* é um ato de singularização e de militância. Se a *educação maior* é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a *educação menor* está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um (GALLO, 2002, p. 173, grifo nosso).

As categorias formuladas por Gallo (*educação maior* e *menor*) são um deslocamento conceitual das formulações de Deleuze acerca da produção de uma literatura menor. Ao provocar esse deslocamento, o autor se concentra em analisar de que modo o âmbito micropolítico das relações cotidianas em sala de aula pode oferecer resistência às insistências das políticas educacionais em determinar o que pode vir a ser o espaço de encontro entre professores e alunos, bem como o que deve ser a relação pedagógica. De certo modo, esta tese também procurará se debruçar sobre algumas práticas micropolíticas que podem oferecer alternativas à *educação maior*.

Ainda assim, minha hipótese nesta PARTE (expressa na metáfora apresentada acima) é a de que não podemos fazer uso dessas categorias acreditando que nosso trabalho de sala de aula está tão entrincheirado a ponto de não ser contaminado pelas instâncias macropolíticas. Mais do que isso, ao longo desta pesquisa pude verificar que a revolução neoliberal não apenas tem gerado novas formas de controle e determinação por meio das políticas educacionais: ela tem também sido responsável pela emergência de uma subjetividade outra, mais porosa e, por vezes, interessada, nas regulações “impostas” pela lógica do capitalismo avançado. Ou seja, não sejamos ingênuos a ponto de acreditar que nossas trincheiras nos manterão completamente a salvo e isentos das explosões macropolíticas. É preciso reconhecer que as frestas da porta permitem que o ar tóxico invada os nossos ambientes.

A REVOLUÇÃO NEOLIBERAL

Abrir a porta de uma sala de aula após a explosão de uma bomba no corredor é uma tarefa que exige coragem, mas, acima disso, impõe um difícil exercício de decodificação daquilo que se apresenta diante dos olhos. A explosão de uma bomba reconfigura toda a paisagem de um espaço já conhecido e identificar os elementos que já estavam ali presentes, diferenciando-os dos estranhos estilhaços externos, é tarefa árdua para todos aqueles que não estão habituados a conviver em cenários de guerra.

É assim que me vejo diante da tentativa de traduzir, nestas páginas, as questões relacionadas ao que significa a revolução neoliberal. Os termos e os estudos relativos a esse tema são majoritariamente produzidos pela sociologia, pela economia e pela filosofia, cujos vocabulários nem sempre nos são familiares na área da Pedagogia das Artes Cênicas. Neoliberalismo, Capitalismo Avançado, Realismo Capitalista, Capitalismo Absolutizado. Expressões que, em suma, tentam dar conta de uma nova etapa do modelo capitalista e se aventuram por caminhos que abordam certas especificidades desse modelo, segundo as diferentes correntes às quais pertencem seus autores.

Minha intenção aqui não será a de fazer distinção entre esses termos, nem me filiar de modo rigoroso a nenhum deles. Para as pretensões da presente pesquisa, procurarei tratá-los de maneira equivalente, mesmo que reconheça que há diferenças. O que me interessa especialmente é, acima dos termos, compreender as modificações provocadas nos modos de vida da sociedade contemporânea e, mais especificamente, seus impactos no campo da educação e de seus valores democráticos.

Para tanto, não bastaria observar atentamente o cenário catastrófico da explosão. Pareceu-me necessário investigar o lugar onde a bomba fora fabricada. Mas como fazer isso sendo um professor de teatro? É aqui que entra o acaso. Explico-me: o fato é que, antes mesmo de iniciar a pesquisa de campo em escolas de educação

básica (algo que só pôde acontecer após a diminuição da pandemia de COVID 19, em 2022) fui parar no mundo corporativo! Após anos em salas de aula e ensaio, em meados de 2019, me vi desempregado no meio de um semestre, com poucas perspectivas de assumir uma vaga como docente naquele momento. Foi então que, diante das buscas por emprego, me deparei com uma vaga de *consultor educacional*. Sem saber ao certo do que se tratava, me inscrevi, mas só na última etapa de um longo processo seletivo me dei conta de que estava prestes a entrar na barriga do monstro contra o qual eu havia lutado até ali. Tratava-se de um cargo de vendedor. O que, até então, era objeto de severas críticas de minha parte, apresentava-se como uma possibilidade de sustento. Mais ainda, naquele momento, apresentava-se como a única possibilidade de sustento.

E lá fui eu: engoli em seco minha angústia e assinei contrato como consultor sênior em regime de CLT em uma grande *holding*³, controladora de inúmeras *startups*⁴, com capital aberto na NASDAQ⁵ e cujo mercado era, nada mais nada menos, que a própria área da educação. Até aquele momento, eu sequer imaginava que a educação pudesse se configurar como mercado rentável. Sim, eu conhecia e já havia trabalhado em escolas particulares, bem como sabia da realidade da venda de materiais didáticos. De qualquer modo, eu não estava diante apenas de um negócio de pequena escala, com investimento direto de seu proprietário ou mesmo com uma dimensão de venda de livros como produtos. Tratava-se de algo muito maior e mais complexo, que contava com investimentos estrangeiros e multimilionários de pessoas não ligadas à área e cujo foco era apenas fazer com que seu capital – gerido pela especulação e pelos índices das bolsas de valores – rendesse.

Por algum tempo, mesmo que assombrado, me mantive apático diante de tal contexto, afinal, tinha estabelecido para mim mesmo que aquela situação duraria apenas até o final do ano. Sem ainda enxergar o que estava prestes a acontecer,

³ *Holdings* se configuram como empresas que detém a posse majoritária de ações de outras empresas. Trata-se de uma espécie de empresa centralizadora do controle e gestão de suas subsidiárias, mas que, de maneira geral, não produz bens e serviços, apenas administra os investimentos e rendimentos das empresas sob sua tutela.

⁴ *Startups* são pequenas empresas com baixo custo de manutenção, que experimentam modelos de negócios repetíveis e com potencial para um crescimento acelerado e em larga escala, em cenários de extrema incerteza de mercado.

⁵ Mercado de ações e capitalização automatizado norte-americano. É o segundo maior mercado de ações do mundo, atrás apenas da Bolsa de Valores de Nova Iorque.

me consolava dizendo que o salário, fruto da venda de minha força de trabalho, era uma necessidade iminente. Mas não demorou muito para que me visse realizando análises de conjuntura, dezenas e dezenas de anotações e mais: começasse a estabelecer as relações diretas entre o cotidiano do trabalho e os inúmeros estudos realizados nesta pesquisa. As páginas dos livros de minha bibliografia e mesmo as aulas frequentadas ao longo do doutorado pareciam se materializar em minhas atribuições e encontros diários. O que antes era apenas a condição de um trabalhador assalariado, passou a se configurar como um fértil estudo de caso e, eu, como meu próprio objeto de pesquisa. Mais ainda, como uma de minhas tarefas cotidianas era realizar visitas a escolas, tive a oportunidade de conhecer algumas dezenas de contextos educacionais, com seus discursos e suas práticas, intensificando ainda mais o estado de alerta de um pesquisador interessado em compreender e decifrar essa realidade.

Ainda assim, resisti em admitir o que se passava. Optei por refletir sobre o que via e vivia, mas não me ocorria, em hipótese alguma, a possibilidade de que essas experiências figurassem em minha tese. Talvez por achar que as observações que eu ali fazia fossem uma espécie de fuga do cotidiano “cruel” de um trabalho a contragosto, uma forma de suportar os dias naquele universo tão estranho a um professor de teatro. Talvez, por achar que qualquer narrativa que pudesse emergir dessa experiência fosse muito mais uma coleção de opiniões pessoais do que um exame cuidadoso de um contexto que merece ser analisado por sociólogos, cientistas políticos e economistas. Ou talvez, ainda, porque analisar aquela rotina pudesse soar como um desvio do que efetivamente se propunha esta pesquisa. No entanto, aos poucos, essas percepções foram sendo redimensionadas. Ora, se eu estava me propondo a pensar a aula de teatro como uma experiência potencialmente política e, em meus estudos vinha reconhecendo que as atuais reformas pelas quais a educação brasileira está passando operam no sentido da despolitização de seus participantes seguindo a lógica de uma racionalidade neoliberal, por que não me debruçar sobre as situações nas quais eu estava mergulhado e que davam vida àquilo que eu lia? Não seria a experiência no mundo corporativo exemplar para pensar “a fábrica das bombas que explodem nos corredores das escolas brasileiras”?

As questões que me atormentavam nos estudos começaram a ser respondidas no próprio ambiente de trabalho. Mais do que isso, funcionaram como um espelho em que pude verificar o que se passava comigo mesmo: apesar de minhas leituras e críticas ao mundo corporativo, eu estava sendo seduzido. Já não era um trabalhador que vendia sua força de trabalho e conseguia preservar sua consciência de classe – via possibilidades de crescer dentro da empresa, de aumentar minha renda com planos de comissionamento, de me tornar um guardião da “cultura corporativa”. Vi meu próprio vocabulário ganhar outros matizes, incorporando termos até então estranhos à minha forma de falar. *A nova razão do mundo*, como no título homônimo de Pierre Dardot e Christian Laval (2019), se impunha de maneira eficaz e revelava a produção de uma subjetividade não apenas dócil, mas convocada a aderir ao que aquele mundo tinha a oferecer. Junto disso, a premência e a necessidade de manter uma renda também eram ingredientes fortes que temperavam essas formas de sedução com altas doses de coerção.

O diálogo com meus pares reforçava essa percepção: a de que o mundo corporativo se apresentava como o “nosso” mundo ou como o “único” mundo possível, como se viver nele fosse uma alternativa muito mais viável do que dedicar esforços na luta por direitos e valores democráticos. O imperativo do sucesso individual apresentava-se com tamanha força que a ideia de uma coletividade interessada em algo em comum passava a figurar como algo distante. O espírito de competitividade reinava: se não entre os pares, ao menos para com os concorrentes.

Não se trata somente de políticas econômicas monetaristas ou de austeridade, de mercantilização das relações sociais ou de ditadura dos mercados financeiros. Trata-se mais fundamentalmente de uma racionalidade política que se tornou mundial e que consiste em impor por parte dos governos, na economia, na sociedade e no próprio Estado, a lógica do capital até a converter na forma das subjetividades e na norma das existências (DARDOT; LAVAL, 2019, s.p.).

O pensamento da empresa, ou, como lá se dizia, “o senso de dono”, começava a operar as suas transformações em mim mesmo e, não fosse o exercício constante da reflexão e o interesse pela coletividade oriundo de minha formação teatral, talvez eu cedesse às tentações que me seduziam. Até porque a necessidade de um trabalho faz com que nos deixemos levar por condições muitas vezes avessas aos nossos propósitos de vida.

A conversão da lógica do capital na forma das subjetividades evidenciava-se, então, como um elemento de estudo fundamental para a compreensão do problema desta pesquisa: meu interesse pela análise dos processos de subjetivação política viabilizados pela prática teatral decorre justamente da percepção de que há cada vez menos espaços para a experimentação de um sentido comum, de uma forma de existência alternativa àquela imposta pelo capital. E, nesse sentido, compreender o que ali se passava era adentrar no universo ao qual eu queria contrapor minha hipótese. Era, de fato, conhecer a fábrica de bombas da racionalidade neoliberal.

6 DAY ONE NO MUNDO CORPORATIVO

Meados de agosto de 2019.

Chego em um prédio na Rua Augusta, quase esquina com a Rua Oscar Freire. Uma região extremamente nobre da cidade de São Paulo. Eu já tinha meu crachá e a indicação de me dirigir a um dos oito andares ocupados por empresas do grupo Arco Educação. Era a semana de formação do Time Comercial e, ao longo de oito horas diárias, eu e mais 11 pessoas entraríamos em contato com temas como Cultura Corporativa, Estratégia de Vendas, Modelos de Negócios, Entendimento do Produto, entre outros.

Este recorte do diário de campo se refere ao meu primeiro dia de trabalho no mundo corporativo. Mas não é pelo meu *day one* propriamente dito que gostaria de contar essa história e sim por um vídeo que me foi sugerido no ato da contratação: trata-se de uma fala do fundador do grupo Arco, Ari de Sá Cavalcante Neto, a

6 A expressão em inglês é de uso corrente no mundo corporativo e refere-se não apenas ao primeiro dia de trabalho em uma nova empresa, cargo ou função, mas marca o início de uma trajetória de “sucesso” segundo as lideranças desse tipo de ambiente de trabalho.

uma plateia de empreendedores na Sala São Paulo, em um evento organizado pela Endeavor Brasil. Essa era a minha primeira tarefa no novo emprego e, seguindo as orientações de minha liderança⁷, lá fui eu conhecer o vídeo.

O evento, conhecido como *Day One*, é uma reunião anual de pequenos e grandes empreendedores que, em 2019, contava com o patrocínio *master* do Banco Santander, além de outros financiadores como Dell, Intel e Nestlé. Já a Endeavor, não era exatamente uma empresa nos moldes que eu conhecia até então. Trata-se de uma plataforma global de apoio a empreendedores, cujo produto não é algo concreto, mas uma causa: “Multiplicar o poder de transformação dos empreendedores” (ENDEAVOR, 2022, s.p.). Segundo seu site, a Endeavor apoia empreendedores de alto impacto e mobiliza o “poder público para pavimentar um ambiente de negócios mais favorável para as *scale-ups*”⁸ (ENDEAVOR, 2022, s.p.).

Antes mesmo de assistir ao vídeo, já me dei conta do quão estrangeiro eu era nesse universo. Termos em inglês, eventos de grande porte, patrocínio do mercado financeiro e empresas cujo produto é um serviço de mentoria e orientação para captar investimentos. Tudo aquilo me soava, no mínimo, estranho.

E então, o vídeo. Logo de início, o CEO⁹ do grupo que me empregava começou a contar sua trajetória. Em apenas 20 minutos, Ari de Sá Neto descreveu o modo como, a partir de uma escola no Ceará, construíra um império financeiro orçado atualmente em mais de US\$ 2,4 bilhões (ABRIL, 2019, s.p.). Ele contava como havia sido o seu day one em sua caminhada como empreendedor, aproveitando uma janela de oportunidades que se abriu no momento em que um diretor de escola lhe pediu que vendesse as apostilas da escola de seu pai – o Colégio Ari de Sá (CE). Foi assim que nasceu o SAS – Sistema de Ensino Ari de Sá – e que hoje atende a milhares de

⁷ No jargão corporativo, os superiores imediatos, como chefes, coordenadores e gerentes são chamados de líderes.

⁸ Segundo a OCDE, as *scale-ups* são empresas que sustentam um rápido crescimento e podem fazê-lo por um longo período de tempo e de forma escalonada.

⁹ Sigla em inglês (*Chief Executive Officer*) que significa *Diretor Executivo*. No mundo corporativo esse termo é bastante utilizado pois caracteriza certa diferença com relação aos diretores que são os donos de empresas, fundadores ou presidentes. O CEO é a pessoa com maior autoridade na hierarquia operacional de um negócio, mas pode, ele também ser um “contratado” ou “sócio” minoritário de um grande empreendimento. Nesse caso, o CEO estará sujeito a executar as propostas e orientações do Conselho Administrativo, este sim, formado pelos investidores.

alunos pelo país em mais de 780 escolas da rede particular de ensino.

O SAS foi a primeira empresa de Ari de Sá Neto que, em 2014, mobilizou recursos da *General Atlantic* (um fundo de investimentos) (2022, s.p.) para crescer e adquirir outras empresas da área de educação, transformando-se, aos poucos, em uma sociedade gestora de participações sociais (uma *holding*): a Arco Educação. Anos mais tarde, em 2018, a Arco abriu um IPO¹⁰ na NASDAQ, captando os recursos que a tornaram uma empresa bilionária e que adquiriu o Sistema Positivo – o maior sistema de ensino do país – em 2019, assim como os sistemas COC e Dom Bosco, em 2021.

Hoje, a Arco Educação é a maior empresa na área, sendo sócia majoritária de cinco sistemas de ensino (POSITIVO, SAS, SAE, COC e Dom Bosco), além de soluções complementares, como ensino bilíngue (*International School, Pearson Education*), educação socioemocional (Programa Pleno, Escola da Inteligência, Mentas do Amanhã), cultura *maker* (Nave à Vela) e tecnologia educacional (Escola em Movimento, *Geekie*), entre outros.

Esse era o mundo no qual eu estava ingressando, mais especificamente pelas portas de um de seus programas de educação socioemocional. E aquele vídeo me convocava a uma nova atitude. Seu tom motivacional e, mais ainda, seu discurso cheio de propósito e amor pela Educação – “A oportunidade de impactar 1,2 milhões de jovens através da educação de excelência é motivo de muita alegria e responsabilidade” (CAMPOS, 2019, s.p.) – eram portadores de um senso de urgência e comprometimento que me faziam pensar sobre o que estaria por vir.

Segundo Ari, sua empresa se construíra a partir de sua resiliência e seu foco em resultados, mas também, como consequência do empenho de inúmeros colaboradores voltados a uma mesma missão. Ali, se declarava o objetivo a ser perseguido, o perfil de profissional que eu deveria incorporar: eu seria um colaborador da empresa na nobre missão de aumentar a qualidade do ensino no país, levando soluções inovadoras e conteúdo de excelência a toda extensão do território nacional.

¹⁰ Oferta pública inicial de ações em uma bolsa de valores. É o processo pelo qual uma empresa se torna uma empresa de capital aberto.

Apesar do desconforto, só mais tarde, em contato com os autores com os quais dialogo aqui, é que pude entender de fato o que se passava. O discurso de Ari de Sá não poderia ser outro: responsabilização individual, metas a serem perseguidas, enunciados psicológicos, mudança atitudinal – essas eram suas sugestões para desenvolver o capital humano de seus interlocutores e, por trás de cada uma delas, havia ingredientes indispensáveis para a forja do sujeito neoliberal.

O neoliberalismo repousa sobre a dupla constatação de que o capitalismo inaugurou um período de revolução permanente na ordem econômica, mas que os homens não se adaptam espontaneamente a essa ordem de mercado cambiante, porque se formaram num mundo diferente. Essa é a justificação de uma política que deve visar à vida individual e social como um todo [...]. Essa política de adaptação da ordem social à divisão do trabalho, é uma tarefa imensa,

[...] consiste em ‘dar à humanidade um novo tipo de vida’.

[...]

Mais ainda, a política neoliberal deve mudar o próprio homem. Numa economia em constante movimento, a adaptação é uma tarefa sempre atual para que se possa recriar uma harmonia entre a maneira como ele vive e pensa e as condicionantes econômicas às quais deve se submeter (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 90–91).

O intuito de me fazer assistir aquele vídeo antes mesmo do início de meus trabalhos era estratégico: um professor de formação, habituado a um mundo distante do universo corporativo, precisaria se adaptar (e rapidamente) a um novo tipo de vida que pudesse render os resultados esperados. O que fundamentava o discurso do CEO daquela grande holding não era nada diferente de outros discursos presentes no mesmo evento. Nada distante de falas recorrentes em matérias jornalísticas sobre os mais diversos empreendedores, sendo mesmo um discurso bem próximo a um novo perfil de políticos que temos visto emergir no cenário brasileiro, os eficientes “gestores” públicos. Invariavelmente, discursos que operam no sentido da inspiração de novos empreendedores para assumirem uma outra postura diante do mundo do trabalho. Decifrar o que estava por trás daquela fala pretensamente entusiasmante e de seu relativo humanismo e nobre propósito, não foi, porém, tarefa simples.

Em um longo e cuidadoso estudo acerca dos mecanismos de funcionamento do liberalismo e do neoliberalismo, os sociólogos Pierre Dardot e Christian Laval fazem uma crítica profunda sobre um certo consenso que parece instaurado em diversos campos de análise. Segundo eles, há uma visão equivocada de que o capitalismo

assiste às suas derradeiras crises e de que a radicalização neoliberal pode levar esse sistema à falência.

Para os autores, tal perspectiva deriva de uma abordagem ortodoxa do marxismo que tende a compreender, ainda hoje, o capitalismo como o mesmo sistema de acumulação de capitais, fechando os olhos para as mutações históricas promovidas pelas sucessivas crises financeiras desse sistema. Dardot e Laval afirmam que, mais do que um esgotamento das formas de reprodução do capital ou do reajuste de mecanismos para sua manutenção, o que está em curso, desde o final da década de 1970, é a instituição de um sistema normativo que estendeu a lógica do capital a todas as esferas da vida, incluindo as relações sociais e a percepção do sujeito sobre si mesmo.

Nesse sentido, a história das metamorfoses do capitalismo deu origem a uma racionalidade própria que, mais do que uma ideologia, pode ser definida “como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17), permitindo, assim, o triunfo do capitalismo neoliberal.

O que o vídeo de Ari de Sá Neto fazia, portanto, era me apresentar a um discurso que, pouco a pouco, seria complementado com práticas e dispositivos específicos na rotina de trabalho. Mas desde já ecoava de maneira exemplar o que Dardot e Laval chamam de racionalidade neoliberal. Como dito anteriormente, ao entrar em contato com esse discurso, eu, novo funcionário, compreendia de maneira límpida a postura que deveria assumir e que me seria requisitada a seguir.

Seguindo a trilha aberta por Michel Foucault, os autores explicitam o que seria uma nova governamentalidade neoliberal, entendida aqui como uma racionalidade que tende a estruturar tanto a ação dos governantes, quanto a própria conduta dos governados. Enquanto para os liberais do século XVIII o mercado é um espaço de trocas, regido por leis naturais e que deve ser deixado à sua própria sorte, sem nenhuma intervenção, o neoliberalismo entende que a base da economia é a concorrência. Mais do que isso, para o conjunto de textos e medidas que organizam

o pensamento neoliberal, a concorrência é um valor supremo e, portanto, é elemento constitutivo de uma sociedade em que os homens devem ser livres para concorrer entre si. Entretanto, a concorrência não funciona tal qual no pensamento liberal, segundo leis naturais. Pelo contrário, ela deve ser garantida por uma série de ações governamentais sobre a sociedade, a fim de realizar-se plenamente.

O interesse de Foucault recai justamente sobre o fato de que, visto por esse ângulo, o neoliberalismo configura-se como uma forma de governo, não apenas no que tange às formas de um governo estatal sobre os seus governados, mas também sobre o modo como se dão as relações entre os indivíduos na sociedade, as relações entre os indivíduos e os governantes e as relações do indivíduo consigo mesmo. Para Foucault, o que está em jogo quando falamos de governo são, portanto, relações de poder que podem determinar, voluntariamente, a conduta dos indivíduos em função de certos objetivos específicos (DARDOT; LAVAL, 2016).

Nesse sentido, para que a lógica concorrencial se institua, o neoliberalismo convoca tanto o Estado, quanto os donos do capital a produzirem modos de intervir no meio ambiente social, alterando o princípio da sociedade como mercado de trocas para um espaço em que empresas concorrem entre si. Mas não só as empresas ocupam o espaço social, também os indivíduos o compõem e, por isso mesmo, também eles deverão comportar-se como empresas. O neoliberalismo preconiza, assim, que a conduta dos indivíduos deve ser guiada na direção de que se portem como empresas de si mesmos, inseridos no jogo da concorrência do mercado. Isso só pode acontecer a partir de uma alteração nos modos subjetivos de como o sujeito compreende a si mesmo. Trata-se, então, de inocular o espírito concorrencial que rege o neoliberalismo nas formas de governo do Estado e no governo de si por parte dos sujeitos, em todas as suas dimensões da vida.

Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo de mercado, obriga a justificar as desigualdades mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como empresa. Há quase um terço de século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

De modo diferente da crítica vigente, o neoliberalismo não é concebido como um retorno ao livre-mercado e ao *laissez-faire*. Não é uma rejeição completa e absoluta ao intervencionismo estatal, mas antes uma virada de chave no modelo da socialdemocracia que promoveu, na Europa, os anos dourados da democracia liberal, mas colapsou nos anos 1970, em uma crise financeira global. Trata-se, na realidade, de uma série de contingências históricas, orientações teóricas e medidas governamentais que alteraram o modo como os próprios governos intervêm na economia e, no limite, revela-se como um projeto de construção de uma sociedade em que a forma da empresa é estendida à coisa pública e à condução da vida individual.

Se retomamos o exemplo do vídeo acima citado, podemos dar uma forma concreta a esse argumento: a fala de Ari de Sá faz parte de um evento organizado pela Endeavor, cuja missão envolve “mobilizar o poder público para pavimentar um ambiente de negócios mais favorável”. Ou seja, de um lado, assistimos a um empreendedor narrando sua trajetória de sucesso como um grande estrategista no mercado concorrencial e, de outro, vemos uma empresa que atua diretamente junto ao poder público no sentido de instituir formas de gestão e medidas político-econômicas que possam potencializar o próprio mercado, patrocinando essa fala como estímulo a novos empreendedores.

Mas a Endeavor é apenas a ponta de um iceberg muito mais robusto, constituído por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Foi por meio desses órgãos supranacionais que os Estados se viram obrigados a assimilar a governamentalidade empresarial. Após a sequência de crises financeiras da década de 1970, o neoliberalismo apareceu como uma resposta política ao regime fordista de acumulação do capital.

A onda de privatizações, regulações fiscais, abertura de mercados e a precarização de condições trabalhistas, inclusive de salários e direitos legais, foram as primeiras ações concretas dessa virada neoliberal, levadas adiante pelos programas políticos de Margareth Thatcher no Reino Unido e de Ronald Reagan

nos Estados Unidos. Tão logo quanto possível, os modelos britânico e americano foram imitados por outros tantos governos europeus e continuados pelos órgãos citados acima. No caso dos países subdesenvolvidos (ou países do Sul), a situação foi ainda mais drástica, pois os ajustes estruturais políticos e econômicos foram uma imposição do FMI para condicionar a entrada desses países no mercado mundial. E é evidente que a educação não ficou de fora dessa remodelação das relações sociais: as reformas educacionais começaram a ser uma urgência ao redor de todo o mundo, sob a bandeira da inovação e da melhoria da qualidade de ensino sustentada (e exigida) também pelos organismos internacionais.

Foi por meio desse conjunto de regras impostas que se estabeleceu um sistema disciplinar mundial que deu origem à grande revolução neoliberal.

A intervenção do FMI e do Banco Mundial visava impor o quadro político do Estado concorrencial, ou seja, do Estado cujas ações tendem a fazer da concorrência a lei da economia nacional, seja essa concorrência dos produtores estrangeiros, seja a dos produtores nacionais.

De maneira mais geral, as políticas seguidas pelos governos tanto do Norte como do Sul consistiram em buscar no aumento de suas parcelas de mercado em nível mundial a solução para seus problemas internos. Essa corrida à exportação, à conquista de mercados estrangeiros e à captação de poupança criou um contexto de concorrência exacerbada que levou a uma ‘reforma’ permanente dos sistemas institucionais e sociais, apresentada à população como necessidade vital. As políticas econômicas e sociais integraram essa ‘adaptação’ à globalização como dimensão principal, tentando aumentar a capacidade de reação das empresas, diminuir a pressão fiscal sobre os rendimentos e os grupos mais favorecidos, disciplinar a mão de obra, baixar o custo do trabalho e aumentar a produtividade (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 198–199, grifo nosso).

No Brasil, especificamente, a implementação dessa nova ordem político-econômica passou por três momentos diferentes: inicialmente, logo após a redemocratização, as ações do Governo Collor, no início da década de 1990, foram responsáveis pela abertura dos mercados brasileiros às empresas internacionais. Já os governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994–1998/1998–2002), responderam pela regulamentação de medidas alinhadas à lógica neoliberal. Os ajustes econômicos promovidos na era FHC trouxeram a estabilidade da moeda e um novo modelo econômico que submeteu o país às intervenções do FMI e do Banco Mundial. Por fim, nos governos Lula (2002–2006/2006–2010), a despeito dos avanços nas políticas públicas ligadas ao estado de bem-estar-social, houve a continuação do modelo econômico de FHC e, com isso, a consolidação da hegemonia

do capital internacional.

Mais recentemente, assistimos à quarta e quinta fase deste processo: com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016, a ascensão de Michel Temer ao executivo nacional radicalizou as medidas neoliberais, iniciando o desmonte das políticas de bem-estar social e adotando, de uma vez por todas, a agenda neoliberal: teto de gastos, reforma trabalhista e reforma educacional. Em 2018, com a eleição de Jair Bolsonaro, um legítimo representante do mercado financeiro e da racionalidade neoliberal assumiu a economia do país. Paulo Guedes, economista formado na Universidade de Chicago – referência do pensamento econômico neoliberal –, foi empossado como Ministro da Economia e, ao longo dos quatro anos do governo Bolsonaro, conseguiu radicalizar ainda mais a agenda iniciada por Temer – reforma previdenciária, ataques ao funcionalismo público, cortes de gastos sociais, austeridade fiscal e uma intensa agenda de privatizações.

Atualmente, com o resgate de um projeto democrático e progressista no terceiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva (2023), há algumas expectativas que o cenário político e econômico retome as premissas das medidas distributivas e reverta as reformas radicalizadas no governo anterior. Ainda assim, a pressão dos mercados, dos investidores e do discurso da responsabilidade fiscal têm oferecido resistências e apontam para uma conduta de conciliação do novo governo com o capital financeiro.

Dardot e Laval chamam essas medidas econômicas, implementadas na Europa, nos Estados Unidos e recém adotadas no Brasil, de terapias de choque (DARDOT; LAVAL, 2016). Trata-se de uma liberalização financeira que, indo além das medidas restritivas de austeridade fiscal e abertura ao capital estrangeiro, se afasta das políticas monetárias clássicas e submete as economias nacionais à volatilidade dos movimentos dos capitais. Em nível mundial, essa liberalização financeira somou-se à globalização tecnológica para resultar no que hoje conhecemos como capitalismo financeiro, ou seja, mais do que um mercado de trocas de mercadorias, essa nova fase do capitalismo constitui-se a partir da administração de créditos, do financiamento de dívidas públicas e privadas, de investimentos de capitais estrangeiros e de criação de valor acionário. Os efeitos dessa mudança resultam em uma sensível

modificação das regras de controle das empresas e suas conseqüentes alterações de comportamento:

uma das principais mudanças do capitalismo foram os objetivos perseguidos pelas empresas sob pressão dos acionistas. [...] Segundo essa lógica, a ‘criação de valor acionário’, isto é, a produção de valor em proveito dos acionistas como determinam os mercados de ações, torna-se o principal critério de gestão dos dirigentes. O comportamento das empresas é profundamente afetado. Elas desenvolverão todos os tipos de meios para aumentar essa ‘criação de valor’ financeiro: fusões-aquisições, recentralização no foco do negócio, terceirização de certos segmentos da produção, redução do tamanho da empresa (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 200).

A trajetória da Arco Educação, mais uma vez, pode ser evocada e a literalidade do exemplo chega a ser quase risível: dentre as empresas que compõem o grupo Arco, há uma, em especial, cuja missão é pura e simplesmente estabelecer a relação entre os acionistas e investidores com as outras empresas do grupo, sendo responsável, inclusive, pelo setor de aquisições e novos negócios. Conhecida como CV – ou, em seu nome próprio, Criação de Valor – esta empresa não possui site ou prospecto de apresentação, a não ser o sistema de management – gerenciamento de dados e informações – da própria Arco. Na entrada desse sítio, restrito a colaboradores, a CV é definida da seguinte forma: “A CV reúne setores que não estão diretamente ligados ao *core-business* das empresas-clientes, mas cujas atividades são fundamentais para lhes garantir [...] o atingimento de resultados”. Vale destacar que as empresas-clientes às quais o texto se refere são as outras empresas do próprio grupo Arco.

Mas as semelhanças com a citação de Dardot e Laval continuam.

Como dizia Ari de Sá no tal vídeo, a história da Arco Educação foi construída pelo investimento de acionistas da General Atlantic, que viabilizou a aquisição de outras empresas para, após a oferta pública de ações na bolsa de valores eletrônica de Nova Iorque, promover a incorporação dos Sistemas Positivo de Educação, COC e Dom Bosco, aumentando, assim, seu valor financeiro. As fusões e aquisições tornam-se um dos grandes recursos da Arco na busca pela criação de valor acionário.

Já no que se refere ao foco dos negócios, o grupo mantém as suas unidades/empresas com autonomia e gestão próprias, promovendo, desse modo, a dedicação

integral de cada empresa específica ao seu produto único. E mais, as estruturas dessas unidades de negócio são exemplarmente enxutas, uma vez que, mesmo sendo empresas que oferecem materiais didáticos, tanto a produção de conteúdo quanto a impressão das apostilas são, em sua maioria, terceirizados. Como consequência, as empresas têm um tamanho reduzido cuja principal tarefa é vender seus serviços.

O caso da Arco não é um exemplo isolado, podendo ser comparado a inúmeros outros setores das economias nacionais: alimentação, energia, telecomunicações, tecnologia etc.¹¹ Com tamanha extensão, as repercussões desse avanço do capitalismo financeiro são inúmeras, principalmente no que tange aos seus efeitos sociais, políticos e individuais: concentração da renda, deflação salarial, endividamento familiar, queda na participação política e capitalização da vida individual. Apesar da gravidade e da interferência direta da maior parte desses efeitos sobre nossa vida cotidiana, convém destacar aquilo que nos interessa diretamente e que Foucault (e, posteriormente, Dardot e Laval) caracteriza como um segundo conceito fundamental ao neoliberalismo: a ideia de capital humano.

Para a economia política clássica, no modelo de mercado do século XVIII, um dos princípios fundamentais é a ideia de trabalho como mercadoria. A fim de garantir as trocas no mercado, não apenas a produção de bens materiais precisa encontrar o seu valor de troca, mas também o trabalho envolvido nessa produção. Desse modo, o trabalho é reduzido ao tempo envolvido na produção desse bem ou à força de trabalho empregada nessa produção, de modo que o trabalho se torna uma abstração, apartado de sua concretude, de sua qualidade e da relação do indivíduo com o bem que produz. Já para a doutrina neoliberal, esse modo de compreender o trabalho é um equívoco da economia política. Sua orientação será guiar a economia no sentido de uma ciência do comportamento humano, regida pela seguinte questão: como obter mais ganhos a partir dos recursos disponíveis?

A resposta vem a partir da responsabilização individual, em que a escolha de cada um no sentido de alocar seus recursos para gerar maiores ganhos transfere

¹¹ Segundo matéria da Revista Forbes, além das instituições financeiras, estão entre as 20 maiores empresas de capital aberto do mundo, empresas como SAMSUNG, APPLE, SHELL, TOYOTA, AT&T. Disponível em: <https://forbes.com.br/listas/2019/05/global-2000-as-maiores-empresas-de-capital-aberto-do-mundo-em-2019/>. Último acesso: 22/04/2022.

o valor de troca para o próprio indivíduo. O que está em jogo, desse modo, não é a venda da força de trabalho por parte do assalariado, mas o emprego de suas capacidades e habilidades físicas, psíquicas e emocionais como meio de gerar renda, portanto, capital. O salário deixa de ser uma retribuição pelo tempo/força de trabalho e se transforma na renda gerada a partir do investimento individual.

Daí a radicalização da ideia do indivíduo como empresa de si mesmo. E a ideia de aprendizagem expandida por toda a vida, ou seja, para muito além do período escolar. Retornando ao vídeo: a resiliência, a diligência e o foco em resultados, enaltecidos por Ari de Sá, somam-se a incentivos em formação e investimentos em si mesmo proporcionados e exigidos pela própria empresa. Assim, os trabalhadores assalariados deixam de ser empregados para se tornarem empresas colaboradoras que assumem conjuntamente a missão de um bom desempenho no mercado concorrencial. E o que poderia resultar em uma recusa, devido à acentuação das condições de exploração, é, no entanto, minimizado pela humanização das operações contábeis.

A empresa é considerada em toda parte um lugar de realização pessoal, a instância onde finalmente se podem conjugar o desejo de realização pessoal dos indivíduos, seu bem-estar material, o sucesso comercial e financeiro da 'comunidade' de trabalho e sua contribuição para a prosperidade geral da população (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 328).

Aspectos da vida humana até então não relacionados a uma perspectiva econômica passam a ser guiados por uma racionalidade econômica, suavizada pela percepção de que o sujeito é sua própria fonte de crescimento e satisfação pessoal. Em paralelo, a aprendizagem por toda a vida convoca os indivíduos a investirem em si mesmos e a buscarem experiências de aprendizagem fora das instituições escolares, em momentos que se encaixem em sua rotina de trabalho e que se prestem à aplicação direta na criação de valor para si. Por fim, retomando o vídeo de Ari de Sá, o nobre propósito de impactar a vida de milhares de estudantes e melhorar a qualidade de educação no país funciona como um atrativo que agrega respeitabilidade e gera adesão dos colaboradores à missão da empresa.

PRÁTICAS MODELADORAS DA SUBJETIVIDADE NEOLIBERAL

Até aqui, busquei me valer de minha experiência no mundo corporativo a fim de traçar um panorama amplo acerca da chamada racionalidade neoliberal e dos valores e crenças que sustentam sua lógica própria. Ainda assim, verifico que há alguns outros exemplos, mais diretos e concretos, de como essa lógica se manifesta cotidianamente e, assim, pressiona o sujeito a remodelar sua subjetividade. Retomo minha primeira semana no mundo corporativo, a fim de esmiuçar o que aqui nomeio como práticas modeladoras da subjetividade neoliberal.

Agosto de 2019.

Ao longo da primeira semana de trabalho, todos os novos colaboradores estavam envolvidos processo de formação cujo principal foco era dar um *onboarding*¹² da empresa. De um modo geral, o discurso predominante nesse período foi o de que estávamos diante de uma possibilidade concreta de mudança de paradigmas em nossa vida profissional. A partir daquele momento, não éramos mais simples executores de uma tarefa, mas empreendedores que deveriam agir com criatividade, estratégia, diligência e senso de dono¹³ à procura de escolas parceiras que quisessem impactar a vida de seus alunos.

¹² O *Onboarding* é o jargão corporativo para a integração organizacional, quando os novos funcionários adquirem os conhecimentos necessários para suas funções de trabalho, bem como são treinados em suas habilidades e comportamentos para se adequarem às necessidades e exigências da empresa. Uma rápida pesquisa em um site de buscas revela uma quantidade infindável de blogs e sites de consultorias falando da importância do onboarding para 'adaptar' as pessoas à empresa.

¹³ "O senso de dono é uma atitude. É ter responsabilidade sobre seus atos, pró-atividade e sempre colocar o interesse da empresa como foco. Os colaboradores que têm essa aptidão ajudam a empresa e sempre estão buscando formas de encontrar a melhor saída para problemas ou impasses. Os profissionais com espírito de dono são aqueles que identificam o problema, planejam uma solução e a executam, sem ficar esperando a ordem de alguém para tal. Ou ainda são aqueles que conseguem priorizar suas ações de acordo com os objetivos da empresa" (LEITE, 2021, s.p.).

/ /

Não éramos “vendedores de sapatos”¹⁴, mas consultores educacionais que deveriam estar prontos e com a escuta ativa para oferecer assessoria às escolas atendidas. Logicamente, essa assessoria sempre culminava no oferecimento de nossa solução educacional, que seria a grande resposta a todos e quaisquer problemas da escola. Nesse sentido, a semana de formação envolveu um intensivo treinamento para a criação de um *pitch*¹⁵ de vendas matador¹⁶, cujo objetivo central era nos deixar preparados para tal missão. Mas um dos elementos mais importantes na construção desse *pitch* era que não fosse um discurso pronto, fechado em si, porém que tivesse nossa marca pessoal, argumentos próprios e que pudessem ser adequados às reais necessidades da escola que estivéssemos atendendo.

A marca da personalização, aliás, evidenciou-se para além da formação. Cada consultor ali presente pertencia a uma classe específica (júnior, pleno e sênior), tendo faixas salariais, metas e planos de comissionamento diferenciados. Além disso, cada um de nós recebeu uma carteira de clientes que deveria ser administrada de maneira autônoma, incluindo a compra de passagens aéreas (muitas dessas car-

¹⁴ Essa era uma das expressões recorrentes no cotidiano da Arco para justificar que os produtos que oferecíamos às escolas possuíam um valor agregado muito além da concretude dos materiais que o compunham. Esse discurso revela a consonância entre a percepção do que seria um produto próprio ao novo capitalismo ou capitalismo financeiro: não mais um objeto concreto, produzido e comercializado no mercado de trocas; mas um serviço específico, cuja compra seria muito mais um investimento do cliente no sentido de agregar valor a si mesmo ou ao seu negócio.

¹⁵ Termo que se popularizou no universo das startups e que é oriundo das práticas de criação de roteiros de séries de televisão. Trata-se de uma rápida apresentação cujo objetivo é vender uma ideia, produto ou negócio para um investidor, cliente, sócio ou parceiro.

¹⁶ Expressão corrente nos corredores da empresa e que se referia à assertividade com a qual deveríamos construir nossos discursos diante dos clientes. Como veremos adiante, o uso excessivo de expressões que remetem a lutas, batalhas ou desafios está diretamente relacionado aos processos de subjetivação neoliberal em que o sujeito é responsabilizado individualmente pelo sucesso dos negócios e deve operar segundo a lógica concorrencial como se estivesse em um campo de guerra



teiras envolviam outros Estados da Federação), a reserva de hospedagem, locação de veículos, a prospecção de clientes e o agendamento de visitas.

Por fim, ao término dessa semana, todos nós seríamos submetidos a uma banca de avaliação, em que outros integrantes da empresa fariam o papel de diretores/coordenadores de escola numa simulação de vendas em que estaríamos sendo avaliados.

Nas semanas consecutivas, com a entrada na rotina de vendas a formação ainda se manteve em nosso dia de base – nas segundas-feiras todos os consultores estariam no escritório-sede da empresa. Além das pautas formativas, com temas que direcionavam melhor nosso trabalho de campo (as visitas às escolas), os dias de base contavam ainda com a chamada batida de bumbo, uma reunião com as lideranças (coordenadores e gerentes comerciais) em que a carteira de cada um era acompanhada com orientações específicas a partir de um escrutínio *público*¹⁷ das estratégias de cada consultor na abordagem de sua carteira. Por fim, as oito horas de trabalho diário se encerravam com o *overview* (visão geral) do crescimento dos negócios e das expectativas de faturamento e déficits orçamentários.

Todas essas etapas de trabalho eram minuciosamente descritas e acompanhadas por planilhas, tabelas e um sistema de gerenciamento de dados online, em que cada con-

¹⁷ O uso do termo público aqui é controverso, já que não diz respeito a um bem comum ou reunião em que toda e qualquer pessoa poderia participar – só apenas integrantes da empresa. Ainda assim, optei pela utilização do termo em itálico, em função das conversas com os outros funcionários, que entendiam que esta reunião, por ser realizada diante de todos os membros da equipe (e não de forma individualizada), nos submetia a um alto grau de exposição, revelando as potências e insuficiências de cada um e, inevitavelmente, alimentando comparações entre os consultores – algo que, sem dúvida, faz parte da estratégia de implementação de uma lógica concorrencial.



sultor preenchia detalhadamente seu cotidiano, comunicando aos outros membros da empresa suas ações, seus próximos passos e o avanço de suas negociações – ou, no jargão corporativo, o avanço no funil de vendas. A banca que vivemos na última semana de formação também seria retomada mensalmente, num processo de avaliação e *feedbacks*¹⁸ constantes.

Evidenciava-se, assim, desde a formação até as rotinas semanais e mensais de trabalho, uma série de práticas de cunho disciplinador, cujo objetivo não poderia ser outro senão o de cooperar para a produção de um novo sujeito. Formação e avaliação se aliaram no sentido de seduzir e coagir os indivíduos a comportarem-se segundo a lógica empresarial. Todos deveríamos ser autônomos o suficiente para gerir nossa atividade comercial e, para tanto, seríamos sistematicamente acompanhados. As diferenças de faixas salariais já instauravam, desde o princípio, a concorrência entre os pares que, à medida que cumprissem suas metas, poderiam ser reconhecidos por isso e, assim, ter um *upgrade* de carreira.

Ao propor uma formação com caráter de integração organizacional em um ambiente extremamente caloroso e receptivo, a empresa nos havia deixado à vontade e extremamente suscetíveis às suas orientações. Confesso que, mesmo que eu tivesse chegado com certa desconfiança, os vários momentos que precederam a apresentação de regras ou a construção dos discursos de venda eram descontraídos e desarmavam minhas críticas. Além disso, o discurso do produto, muito bem elaborado, somava-se a um interesse legítimo por parte das lideranças em ouvir genuinamente cada um dos novos colaboradores. Dúvidas, questionamentos e inquietações, receios e

¹⁸ Os *feedbacks* são uma prática semanal de orientação e retorno das percepções dos líderes sobre o desenvolvimento do comportamento e trabalho dos liderados. Ou, sem utilizar os jargões corporativos, são as avaliações constantes dos chefes para com seus subordinados.

anseios eram acolhidos de maneira muito generosa e endereçados aos responsáveis pelas respostas. Eu mesmo, como professor, fui extremamente valorizado nessa primeira semana, tendo sido convocado, inclusive, a compartilhar conhecimentos e práticas de minha experiência teatral tanto quanto cada um de meus colegas, que eram valorizados em suas especificidades e naquilo que foi chamado de “marca pessoal”.

Na verdade, o ambiente corporativo se apresentara de modo muito menos perverso do que eu o imaginava em minhas leituras. Toda essa receptividade era acrescida de *coffee breaks* deliciosos e de uma arquitetura lúdica: salas coloridas, pufes confortáveis, televisores de última geração, mesas de pebolim e apresentações repletas de *meme*¹⁹. E, como não poderia deixar de ser, a sensação de um ambiente de trabalho promissor era favorecida pela perspectiva de bons rendimentos financeiros. O sucesso nas vendas seria recompensado por meio dos planos de comissionamento extremamente lucrativos.

Os recados eram dois – e bem diretos, por sinal:

1) A empresa nos oferecia um agradável ambiente de trabalho, estimulava nossa atitude empreendedora, investia em nossa formação continuada e, em contrapartida, avaliaria constantemente nosso desenvolvimento e adequação às suas expectativas de comportamento e estratégias de trabalho: do cumprimento de metas de visitas, relacionamento com os clientes, ações de vendas, até a nossa curva de aprendizagem e capacidade de assimilar os discursos corporativos;

2) Nós deveríamos performar bem, trazendo os resultados esperados, atingindo as metas de vendas e faturamento e, conseqüentemente, seríamos financeiramente recompensados a partir de nosso desempenho individual.

Havia, sem dúvida, uma coerência por trás dessas estratégias. Parecia lógico. Eu seria bem avaliado desde que me dedicasse às formações e seria recompensado desde que utilizasse minhas capacidades de execução e autogestão para realizar meu trabalho.

¹⁹ A expressão refere-se a um recurso virtual que envolve vídeos, imagens ou animações de caráter cômico, extremamente atual e são largamente utilizados na internet, redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas.

Mas o que estava em jogo, na verdade, era o conjunto de práticas, discursos e dispositivos dos quais nos falam Dardot e Laval. Não que houvesse uma perversidade por parte das pessoas com as quais trabalhava e que eram hierarquicamente superiores. Elas não eram falsas em suas intenções e interesses pelo nosso ambiente de trabalho voltado ao desenvolvimento pessoal e às recompensas justas. Pelo contrário: elas apenas reproduziam uma lógica construída pelos modelos de governança empresarial que ditam os interesses do mercado e identificam a lógica do capital à lógica dos sujeitos. Esses interesses se impuseram ao longo da história, como fruto de inúmeros confrontos e experimentações práticas que tentaram (e conseguiram), pouco a pouco impulsionar a sociedade na direção de seu objetivo estratégico. Assim, o que eu vivenciava na Arco Educação era um caso exemplar de uma lógica que vem sendo construída desde os anos 1970 por medidas institucionais, políticas e jurídicas que formam a rede de atitudes e práticas de fabricação de um novo sujeito.

A racionalidade por trás desse ambiente favorável de trabalho e do binômio desempenho/recompensa diz respeito a um objetivo muito bem definido que já citei anteriormente: o sujeito como empresa de si mesmo.

Em contraponto ao sujeito produtivo da sociedade industrial, para o qual importava apenas o aumento de sua produção material, o sujeito neoliberal é tido como um colaborador da empresa, cujos mecanismos de formação e avaliação buscam, cada vez mais, gerar a identificação entre os seus propósitos individuais e os objetivos de seu empregador. O *fator humano*, representado pelo funcionário, passa a ser um indicativo de resultados, positivos ou não, e por isso mesmo precisa ser objeto de investimento.

A constante oferta de formação e posterior avaliação faz com que o trabalhador tenha que intensificar seus esforços na direção de si mesmo, de seu aprimoramento pessoal. Com um detalhe: supostamente essas formações não oferecem saberes necessários apenas para o mundo do trabalho, mas se apresentam como indispensáveis à vida. Na Arco, invariavelmente, ouvi expressões do tipo: “Os aprendizados desse dia podem ser usados não apenas em nosso cotidiano profissional, mas, sem dúvida,

podem ser levados para a vida”. Desse modo, tudo que possa ampliar as faculdades desse sujeito tende a agregar valor à sua colaboração. O antigo assalariado passa a ser, agora, um empreendedor portador de capital humano, uma empresa de si mesmo que oferece seus serviços às empresas parceiras, que lhe exigem dedicação, engajamento, criatividade e constante processo de aprendizagem.

A ética de seu trabalho deixa de ser, então, apenas a de um funcionário que cumpre ordens, mas passa a ser de um sujeito cuja liberdade criativa na resolução de problemas deve ser mobilizada. A autogestão administrativa da carteira de clientes e a autonomia para a criação de estratégias, por exemplo, são indicativos de um sujeito-empresa colaborador de sua empresa empregadora. O resultado é que os desejos pessoais passam, cada vez mais, a confundir-se com os desejos desse empregador. Ainda mais quando o sistema de recompensas entra na conta. Com um salário-base relativamente baixo diante da dedicação exclusiva exigida pela empresa, o benefício financeiro relativo ao trabalho está intimamente ligado à comissão resultante das metas de faturamento. Desse modo, atingir as metas da empresa e privilegiar seus lucros significa, também, aumentar as próprias possibilidades de rendimento. A eficiência, a maximização dos esforços e a utilização de meios os mais diversos para alcançar esses objetivos passam a ser a tônica da ação dos sujeitos-empresas.

Contudo, acreditar que apenas os atrativos do enriquecimento seriam suficientes para converter as subjetividades poderia soar um tanto quanto primário. Em paralelo aos mecanismos de estímulo e de recompensa estão os dispositivos de sanção e de punição exercidos pelas constantes avaliações.

Serão construídos sistemas de controle e avaliação de conduta cuja pontuação condicionará a obtenção de recompensas e a evitação de punições. A expansão da tecnologia avaliativa como modo disciplinar repousa sobre o fato de que quanto mais livre para escolher é supostamente o indivíduo calculador, mais ele deve ser vigiado e avaliado para obstar seu oportunismo intrínseco e forçá-lo a conjuntar seu interesse ao da organização que o emprega (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 217).

Exposto a uma medição diária de seu desempenho, tanto no que se refere à entrega de resultados concretos, quanto no que tange às alterações de suas atitudes e comportamentos, o sujeito passa a ser inteiramente responsabilizado pelo seu sucesso profissional. Essa ética da responsabilização em nada tem a

ver com a responsabilidade pública, em que o sujeito responde por suas ações e discursos perante uma coletividade. Pelo contrário, trata-se da instauração de uma ética individualista, em que sucessos ou fracassos são todos colocados sobre os indivíduos.

Voltemos à minha experiência.

Caso 1 – a banca, a AVD e o PDI

No último dia da semana de formação, houve a tal banca. O nome, por si só, já impunha uma situação de tensão, afinal de contas estávamos na empresa há apenas uma semana e já seríamos submetidos a uma avaliação colegiada. Embora a simulação de vendas pudesse ser considerada, também ela, parte de nossa formação, não foi essa a maneira como as lideranças a apresentaram. Após a banca, só aqueles que obtivessem uma nota maior do que seis poderiam iniciar suas visitas a escolas. Aqueles que não atingissem a média estabelecida deveriam construir um plano de estudos que suprisse as principais carências apontadas pela avaliação da banca.

De modo bastante diferente do ambiente acolhedor dos primeiros dias, todo o escritório (incluindo as outras equipes que não faziam parte do time comercial) lidava com o dia da banca como uma prova. No final do dia anterior, recebemos as informações necessárias para a visita simulada que faríamos. Todos deveriam se preparar: estudar as informações da suposta escola, as características dos participantes da reunião, além de dominar aspectos do produto e das técnicas de negociação. No dia específico, todos deveriam estar uniformizados, com seus kits de vendas e,

em hipótese alguma, poderíamos falar entre nós trocando informações sobre a experiência da banca. Cada consultor tinha seu horário agendado e, ao entrar na sala, se deparava com três lideranças (incluindo o diretor executivo da Unidade de Negócios) que faziam os papéis do coordenador pedagógico, do diretor geral e do diretor financeiro da escola. Por aproximadamente uma hora, cada um de nós deveria apresentar o produto e amarrar os próximos passos de uma negociação. No entanto, essa apresentação era invariavelmente interrompida pelos "representantes" da escola, que dificultavam o cumprimento de nossos objetivos ali. Só depois de começar minha rotina de visitas de campo em escolas é que pude perceber o quanto as questões levantadas na banca eram muito mais complexas do que a realidade e o tom assumido pelas "personagens" era muito mais hostil do que encontraríamos no dia a dia. Essas percepções foram endossadas pelos meus colegas de trabalho, que também notaram a mesma pressão. Ou seja, em grande parte o intuito daquele exercício era nos expor a uma situação de grande tensão e dificuldade, mantendo nossas expectativas alinhadas às da empresa.

Dentre os 12 novos colaboradores, três não obtiveram a média necessária e o tratamento dado a cada um deles foi motivo de estranheza de minha parte. Todo o cuidado e atenção da formação se tornaram uma cobrança sistemática para "recuperar" o tempo investido, com atitudes geradoras de estresse.

Após a banca, cada um de nós teve um retorno individual em que os pontos positivos foram destacados em para-

lelo às fragilidades demonstradas. Nossa tarefa, a partir dali, seria projetar um plano de desenvolvimento individual (PDI) em que listássemos ações para o desenvolvimento das carências apontadas, bem como os prazos e critérios de aferição das melhorias. Esse dispositivo do Plano de Desenvolvimento Individual era uma forma de acompanhamento sistemático utilizado pela empresa, não apenas no caso das bancas/simulações de venda.

Semestralmente, TODOS os colaboradores são submetidos a uma avaliação de ciclo (AVD), em que tanto o desempenho em termos de resultados (entregas relativas a metas, faturamento, visitas), quanto o alinhamento cultural do colaborador com a empresa são analisados. Essa avaliação envolve uma reunião presencial de mais de duas horas entre o colaborador e seu superior direto e é mediada por um instrumental (planilha de avaliação) em que o colaborador e seu líder tabulam a performance do avaliado com notas de 0 a 5.

Dentre os critérios que servem de base para esse instrumental de avaliação, estão pontos como os seguintes:

- O colaborador é humilde e preocupa-se em reconhecer seus erros e evoluir;
- O colaborador preocupa-se com os gastos, evitando desperdícios e preservando a capacidade de investimento do grupo;
- O colaborador atinge resultados significativos e bate sua meta do jeito certo;
- O colaborador termina suas tarefas no prazo determinado;
- O colaborador realiza suas atividades de forma pro-



positiva e autônoma.

Ao final dessa avaliação de ciclo, cada colaborador recebe uma nota de 1 a 9 e, por meio dela, tem definido o seu futuro profissional. Aqueles que tiram notas 8 ou 9 têm a chance de uma promoção; já os que tiram notas abaixo de 5 entram em um plano de reversão, ou seja, devem reverter essa nota em um prazo de 45 dias sob pena de serem desligados da empresa. Colaboradores que tiram notas abaixo de 3 são imediatamente desligados. É aqui que entra o PDI - plano de desenvolvimento individual -, uma vez que, para que haja chances reais de movimentação de carreira, cada colaborador cria o seu plano de desenvolvimento, após as avaliações, estabelecendo para si, com o conhecimento de seus superiores, as metas a serem alcançadas e os prazos para que isso aconteça.

Para que o exemplo fique mais palpável: em minha avaliação de ciclo, um dos pontos de minha atuação profissional que deveria ser desenvolvido era a capacidade de responder rápido a contrapropostas de negociação. Para tanto, me foi sugerido que eu colocasse em meu PDI tanto um rol de cursos específicos sobre negociação, quanto o exercício diário de contabilidade. Em cada um dos pontos de desenvolvimento, éramos orientados não apenas a estabelecer um prazo, mas também éramos designados a um tutor que acompanharia a efetiva execução de nosso plano.

Esses mecanismos funcionam tal e qual as coerções do próprio mercado, em que as empresas disputam entre si a preferência de seus clientes. Isso, na prática, gera nos indivíduos um senso de urgência por desenvolver a capacidade de cálculo individual, pesando as atitudes do dia a dia e as resultantes econômicas dessas atitudes. Fora isso, radicaliza-se o temor pelo desligamento da empresa, o que, diante das altas taxas de desemprego mundial, encerram o indivíduo numa conjuntura de medo constante. O sujeito é, então, levado a governar a si mesmo com responsabilidade por suas entregas e pelo cumprimento de suas metas, assumindo, simultaneamente, os riscos por suas escolhas.

A corrosão progressiva dos direitos ligados ao status de trabalhador, a insegurança instalada pouco a pouco em todos os assalariados pelas “novas formas de emprego” precárias, provisórias e temporárias, as facilidades cada vez maiores para demitir e a diminuição do poder de compra até o empobrecimento de frações inteiras das classes populares são elementos que produziram um aumento considerável do grau de dependência dos trabalhadores em relação aos empregadores. Foi esse contexto de medo social que facilitou a implantação da neogestão das empresas. Nesse sentido, a “naturalização” do risco no discurso neoliberal e a exposição cada vez mais direta dos assalariados às flutuações do mercado, pela diminuição de proteções e solidariedades coletivas, são apenas duas faces da mesma moeda. Transferindo os riscos para os assalariados, produzindo o aumento da sensação de risco, as empresas puderam exigir deles disponibilidade e comprometimento muito maiores (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 329).



A consonância entre políticas de governo estatal – que retiram direitos trabalhistas, desregulam a economia e diminuem as proteções sociais – e práticas disciplinadoras que modelam os indivíduos a, cada vez mais, suportarem condições mais duras e perenes, estimula o sujeito-empresa a aperfeiçoar-se de modo contínuo, a aceitar as recorrentes mudanças impostas pelo mercado, bem como a amplificar sua capacidade de oferecer resultados com eficiência.

E convém destacar um outro dado, ratificado pela minha percepção concreta na experimentação dessas avaliações: ainda que os critérios sejam tabulados e que haja uma série de instrumentais concretos para a realização das avaliações, as perguntas citadas acima revelam o caráter predominantemente subjetivo dessa análise. Mesmo que o rendimento esteja contabilizado, os critérios ligados ao alinhamento cultural para com a empresa inserem uma dimensão impalpável aos mecanismos de medição. O poder dessa lógica consiste, assim, em fazer com que os indivíduos funcionem de acordo com os termos do jogo que lhes foi imposto. Ele torna-se um centro de resultados e uma empresa que também deve mostrar seu valor acionário: por

meio de sua capacidade em ser especialista de si mesmo e potencializar recursos (experiências de vida, códigos de conduta, flexibilidade, motivação, empatia), ele deve agregar valor à sua marca pessoal.

Caso 2 - sucesso e fracasso

Já iniciada a nossa rotina de visitas, retornávamos todas as segundas-feiras para nosso dia de base. Nesse dia, como já mencionei, havia uma rotina intensa de reuniões, que culminavam numa visão geral dos contratos fechados e perdidos, assim como no resultado numérico da empresa em termos de faturamento. Em uma dessas reuniões com todo o time comercial, uma das consultoras foi questionada acerca do andamento das negociações com uma escola em Minas Gerais. Apesar de todo o atendimento de excelência e dos inúmeros elogios que os responsáveis pela escola haviam feito a essa consultora, o negócio foi perdido. A escola fechou com uma empresa concorrente e era mais do que declarado que o motivo de tal decisão havia sido a diferença nas condições comerciais. O preço do concorrente estava muito abaixo do que qualquer desconto que a consultora pudesse obter e que fosse autorizado pela gerência comercial. Ou seja, as motivações estavam evidenciadas e não diziam respeito à performance da consultora. Não foi nossa surpresa, no entanto, quando, na reunião de resultados, diante de todos os colaboradores, a gerente comercial responsabilizou individualmente a consultora, expondo sua ineficácia na tarefa de convencer a escola a pagar mais pelo nosso produto. O fracasso da negociação fora atribuído a ela.



Nessa mesma reunião, outro consultor que havia fechado um contrato fora louvado de maneira efusiva, sem que se considerasse o fato de que a escola em questão conseguira um patrocínio de seu sistema de ensino (por sinal uma empresa integrante do grupo Arco), que pagaria pela implementação de nosso programa. Toda a equipe da empresa foi reunida no escritório e, diante de todos, esse consultor tocou um sino em comemoração ao fechamento do contrato.

Os exemplos denotam a falta de interesse por observar as condicionantes específicas de cada negociação e a evidente prática de responsabilização individual pelo sucesso ou insucesso do negócio. O que está por trás desse desinteresse, no entanto, é uma lógica que reconhece as indeterminações da economia globalizada e do mercado concorrencial, dos desejos soberanos do cliente, mas não aceita o conformismo como regra do jogo. “Em outras palavras, quando não se pode mudar o mundo, resta inventar-se a si mesmo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 344). Se a empresa e o mundo do mercado são intangíveis, cabe ao sujeito exigir mais de si para obter suas conquistas. Opera-se, aí, uma dinâmica de infinita responsabilização do indivíduo perante seus resultados, que não podem mais ser atribuídos a uma autoridade externa: são os seus argumentos de venda, sua tecnologia pessoal, seus métodos de persuasão que poderão lhe conferir sucesso em sua missão. Ao chefe caberá contribuir no plano motivacional para que o sujeito encontre os recursos psíquicos de superação de si ou, de outro lado, exerça sobre si mesmo a *culpabilização* pelos maus resultados. Ser bem-sucedido é sinônimo da introjeção do espírito competitivo em que o compromisso do indivíduo consigo seja mirar em ir além, inclusive das próprias possibilidades.

“We are the champions” [Nós somos os campeões] – esse é o hino do novo sujeito empresarial. Da letra da música, que a sua maneira anuncia o novo curso subjetivo, devemos guardar sobretudo esta advertência: “No time for losers” [Não há tempo para perdedores]. A novidade é justamente que o loser é o homem comum, aquele que perde por essência.

(...)

De fato, a norma social do sujeito mudou. Não é mais o equilíbrio, a média, mas o desempenho máximo que se torna o alvo da “reestruturação” que cada indivíduo deve realizar em si mesmo. Não se pede mais ao sujeito que seja simplesmente “conformado”, que vista sem reclamar a indumentária ordinária dos agentes da produção econômica e da reprodução social. Não só o conformismo não é mais suficiente, como se torna suspeito, na medida em que se ordena ao sujeito que “se transcenda”, que “leve os limites além”, como dizem os gerentes e treinadores. A máquina econômica, mais do que nunca, não pode funcionar em equilíbrio e, menos ainda, com perda (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 356).

Vale aqui fazer referência a um outro momento de nossas reuniões comerciais.

Trata-se de um outro vídeo, exibido para toda a equipe na reunião de apresentação das metas de faturamento do ano de 2020. O vídeo, de tom motivacional, chamado “Hora de acordar” , é uma referência explícita ao universo esportivo, em



que a competição é um dado natural. Segundo Dardot e Laval, os esportistas são encarnações perfeitas do empreendedor de si e foi esse discurso dos esportes de competição que permitiu a difusão e a naturalização do dever de bom desempenho e da normatividade centrada na concorrência generalizada entre as massas (DARDOT; LAVAL, 2016).

Dezembro de 2019.

Chegamos para a reunião de planejamento do próximo ciclo. A gerente comercial nos espera com um sorriso no rosto e um telão montado. Nos dá bom dia e diz: "Vamos ao cinema". Sem nenhuma introdução, as luzes se apagam e um vídeo começa.

No vídeo, um narrador descreve os conflitos internos de uma pessoa que tem de enfrentar muitos desafios em seu dia e se debate contra os obstáculos impostos por suas vozes interiores (a vontade de ficar na cama, a dificuldade em acordar cedo, a rejeição em lidar com as dores musculares etc.). A fala é explicitamente direcionada ao espectador, como se nós, que assistíamos ao vídeo, fossemos a pessoa à qual o narrador se refere. Enquanto ele fala, uma sequência de imagens de esportistas de alto desempenho vai sendo exibida, ao passo que o sujeito que está sendo descrito ESCOLHE não dar ouvidos às dificuldades e opta por enfrentar os seus desafios. O narrador, então, nos dá as boas-vindas, dizendo, "Bem-vindo ao Triturador".

A partir desse momento, é como se abandonássemos o conforto e a segurança, correndo em busca de nossa superação na luta diária pela sobrevivência. Então, a música de fundo faz uma pausa e retoma em um tom excitante. A partir daí, a voz do narrador se acelera e, a todo o tempo,



há referências a um rival que está em nosso encalço. Esse rival somos nós mesmos, com nossos medos e inseguranças, prontos a nos retirar da batalha. Mas a motivação continua e o narrador nos estimula dizendo que nosso “pelotão de fuzilamento pessoal” não é invencível e que precisamos ter forças para o combate “tritador”: a batalha entre nós mesmos e a nossa mente. Basta que digamos SIM e que estejamos preparados para lutar contra nosso inimigo interno, que seremos como um leão pronto para a vitória, que podemos jogar um pouco mais duro e que ganhar não é um acaso, mas uma ESCOLHA que, portanto, resta-nos fazê-la. No ápice da música, as imagens desaparecem e rapidamente o símbolo de uma empresa de calçados (NIKE) se projeta no escuro, quando o despertador toca: “É hora de acordar”, termina o narrador.

Esse vídeo, inserido no *Powerpoint* de apresentação das metas, tinha um intuito muito claro: éramos nós os responsáveis por superar as expectativas e atingir os resultados. Mais ainda: a apresentação delineava os valores de faturamento esperados e os valores desejados, que correspondiam a uma SUPER META. Assim, tal qual a consultora que havia fracassado em sua negociação, se a empresa fracassasse no ano de 2020, a responsabilidade seria nossa - corresponderia à nossa incapacidade em superar os desafios, em agir com diligência e espírito de competição, em nos comprometermos com a vitória, mesmo que isso significasse renunciarmos aos nossos limites e crenças.

Uma imensa literatura de revistas, uma enxurrada de programas de televisão, um teatro político e mediático non-stop e um imenso discurso publicitário e propagandista exibem incessantemente o “sucesso” como valor supremo, sejam quais forem os meios para consegui-lo. Esse “sucesso” como espetáculo vale por si mesmo. O que ele atesta é apenas a vontade de ser bem-sucedido, apesar dos fracassos inevitáveis, e um contentamento por tê-lo conseguido, ao menos por um breve momento de vida (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 361).

O sujeito, aqui, é compreendido como uma síntese de paixões, desejos e afetos e deve ser estimulado a partir de uma “ortopedia psíquica” (DARDOT; LAVAL, 2016) que harmoniza o microcosmo das suas aspirações pessoais ao macrocosmo das transações econômicas nas quais a empresa se insere. O sucesso passa a ser tido como valor supremo e vencer, mais do que uma possibilidade, se torna um dever.

Essa significativa alteração nas relações de trabalho afeta diretamente a conduta do indivíduo para consigo e a busca por formas de ampliar o valor de seu capital humano, a fim de ser um “ativo” interessante no mercado concorrencial, inscrevendo os parâmetros das novas práticas de subjetivação. Com isso, o neoliberalismo inaugura um conjunto de valores, imaginários e práticas sociais aos quais Foucault, Dardot e Laval vão chamar de racionalidade neoliberal.

Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição. Todas as suas atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custos. A economia torna-se uma disciplina pessoal. Foi Margaret Thatcher quem deu a formulação mais clara dessa racionalidade: “Economics are the method. The object is to change the soul” [A economia é o método. O objetivo é mudar a alma] (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 331).

E qual a instituição mais vocacionada a promover uma “mudança nas almas” senão a escola?

Até aqui, cuidei de trazer exemplos de minha experiência no mundo corporativo a fim de ilustrar o modo como as práticas cotidianas no mundo do trabalho operam na produção de uma subjetividade neoliberal. Mas o leitor e/ou leitora mais habituado ao cotidiano escolar poderia reclamar do distanciamento que esse panorama apresenta com relação ao campo da educação.

A despeito dos exemplos que tratei terem sido de uma empresa que vende produtos educacionais (o que, como veremos, se vincula diretamente à agenda das reformas educacionais), eles ainda se circunscrevem à atividade comercial e pouco parecem se relacionar com o dia a dia dos corredores da escola. Essa também era a minha percepção, até que, em 2022, durante o trabalho de campo da presente pesquisa, tive a oportunidade de me aproximar de algumas escolas que operam na mesma lógica do mundo corporativo.

O exemplo da Arco Educação como empresa do mercado educacional ligada ao setor financeiro não é único. São crescentes os conglomerados de grupos econômicos que respondem por produtos educacionais à venda para escolas particulares e públicas em todo o país. Há as editoras de materiais didáticos e as empresas de sistemas apostilados de ensino que concorrem pelas mensalidades dos alunos das escolas privadas e pelas verbas das secretarias de educação, no setor público. No entanto, desde meados da década de 2010, um novo mercado educacional vem se ampliando: o das redes de ensino regidas pela lógica da empresa. São conhecidas, no Brasil, as redes de ensino confessionais, mantidas por instituições religiosas. No entanto, essas novas redes operam em uma outra lógica e seu surgimento não está ligado a nenhuma missão de manutenção de dogmas e valores religiosos. Foram as condições políticas e econômicas de abertura ao capital financeiro que impulsionaram as tais *holdings* a abrirem um mercado educacional, fazendo surgir um outro modelo de negócios: a escola empresa.

O Grupo Bahema é um exemplo bastante representativo desse novo modelo.

Em seu site, seu histórico é apresentado de maneira bastante explícita:

Nascida em 2016, oriunda de um grupo com mais de 70 anos de história, a Bahema Educação é uma **empresa** de ensino básico que viabiliza a construção de um grupo brasileiro de escolas que são referência de qualidade pedagógica.

Com pensamento alinhado ao projeto pedagógico dessas escolas, de formação de pessoas críticas e autônomas, a Bahema Educação acredita que tem muito a contribuir para a **revolução que a educação no Brasil e no mundo está passando**.

[...]

Sua atestada competência em tornar a **gestão administrativa mais eficiente** e sua capacidade para testar e medir fazem da Bahema o sócio ideal para que as escolas atualizem seu ambiente educacional a partir de seu DNA e perenizem seus projetos pedagógicos.

A Bahema foi fundada em 1953, em Salvador, Bahia, por Afranio Affonso Ferreira, como uma **empresa de comercialização de implementos agrícolas**. Mais tarde tornou-se representante da Caterpillar para todo o Nordeste brasileiro.

Na década de 80 a demanda pelas máquinas da Bahema S/A era enorme e a companhia tinha caixa em excesso. Incentivada pelo então Diretor Financeiro, Guilherme Affonso Ferreira, passou a aplicar esse caixa investindo em participações em empresas abertas e negociadas em bolsa de valores.

Esta atividade de investimentos em participações ganhou força e se tornou o principal negócio da Bahema. Casos como Unibanco, Manah e Metal Leve, entre outros, geraram retornos excepcionais, superiores a 50% ao ano em dólares.

Após a fusão do Unibanco com o Itaú em 2008, a empresa fez seguidas reduções de capital e distribuiu a maioria de seus ativos.

Em 2016, com o aval do Conselho de Administração, uma nova diretoria da Bahema assume a companhia e passa a analisar oportunidades de investimentos em Educação Básica. Em 2017, surgem as primeiras participações no setor: Escola Balão Vermelho/Colégio Mangabeiras, em Belo Horizonte/MG, Escola Parque, no Rio de Janeiro/RJ e Escola da Vila, em São Paulo/SP. Ainda em 2017, a Bahema passa a investir e torna-se sócia da Escola Mais.

Em 2018, a empresa realiza uma colaboração com a Escola Viva (São Paulo/SP), adquirida pela Bahema em 2020. Ainda em 2018, cria o grupo “Critique”, que promove o intercâmbio de boas práticas e fomenta a produção de conhecimento entre as escolas.

Em 2019, a Bahema fica sócia do Centro Educacional Viva, no Recreio dos Bandeirantes, no Rio de Janeiro/RJ, e anuncia a aquisição do Fórum Cultural, em Niterói/RJ.

O Brazilian International School, na Zona Sul de São Paulo/SP, começa a compor o núcleo de escolas na Bahema em outubro, sendo a primeira instituição bilíngue do grupo. Além do BIS, o Colégio Apoio, instituição sócio construtivista de Recife/PE, começa a integrar o corpo de escolas da Bahema Educação e o grupo Critique.

Em 2020, a Companhia anuncia a compra da Escola Autonomia, em Florianópolis/SC, uma instituição também sócio construtivista, que compõe o grupo Critique.

Em 2021, a EIU – Escola Internacional de Blumenau e Florianópolis (SC) entram

para o grupo Bahema Educação, integrando o núcleo de escolas internacionais e bilíngues da Companhia junto com o Brazilian International School de São Paulo (SP)²⁰ (BAHEMA, 2022, s.p., grifos nossos).

Na descrição da companhia, é possível identificar o nome de algumas escolas paulistanas que ficaram conhecidas por seus projetos arrojados e ligados a uma perspectiva democrática (Escola da Vila e Escola Viva), bem como escolas de outros estados brasileiros, tradicionais e reconhecidas em suas regiões.

A compra dessas escolas as transformou em unidades de negócios de uma empresa que migrou do setor agrícola para a área educacional e cuja relação com o mercado financeiro vem possibilitando a ampliação de sua rede. Assim como as escolas do Grupo Bahema, outros grupos têm crescido no Brasil: o Grupo SEB, a Rede Decisão de Ensino, Vereda Educação, Lumiar Educação e a Camino Education. Essas duas últimas são também ligadas à produção de material didático vendido em larga escala para escolas de todo o país e que possuem as suas respectivas escolas modelos (Escolas Lumiar e *Camino School*).

Em todos esses casos, as empresas são responsáveis por comprar e administrar escolas sob a justificativa de melhorar a qualidade da educação brasileira. Mas por que esse argumento haveria de interessar ao setor privado? Por que o capital financeiro estaria interessado em investir na educação, a princípio uma área não ligada à produção de nenhum bem de consumo imediato?

Chegamos aqui à primeira e mais direta relação entre os exemplos apresentados anteriormente e o cotidiano escolar: tal qual a Arco Educação cuja missão é impactar a vida de milhões de estudantes, os conglomerados de educação privada têm surgido por conta da necessidade de investimentos no capital humano das futuras gerações. Como na frase lapidar de Thatcher: “é preciso mudar a alma das pessoas”. E a escola seria um dos espaços privilegiados para essa empreitada.

Na lógica do capitalismo avançado, com a radicalização da acumulação de capitais, é necessário que as novas gerações estejam “preparadas” para ingressar

²⁰ Retirado do site: <https://www.bahema.com.br/a-companhia/historia/>. Último acesso: 23/04/2022.

no mercado de trabalho já *adaptadas* à dinâmica de instabilidade, alta concorrência, responsabilização individual e foco em resultados. E não só as escolas particulares estão envolvidas nesse processo: a própria educação pública também se torna um foco de atuação da iniciativa privada a fim de sofrer as modificações necessárias para a qualificação do *capital humano das novas gerações*.

Peço paciência ao leitor e à leitora, pois pretendo trazer mais adiante, alguns exemplos concretos dessa adaptação no dia a dia das salas de aula que observei. Esses exemplos são, aliás, a tal fumaça tóxica da metáfora da bomba que explode nos corredores. No entanto, antes de mergulhar no exame desses exemplos, gostaria de propor uma digressão: que possamos analisar o modo como a racionalidade neoliberal provocou mudanças na própria concepção da escola e como essas mudanças têm sido operadas por meio das *reformas educacionais*.

AS REFORMAS EDUCACIONAIS

Na nova ordem neoliberal, a escola é um território de disputas e a sua missão de formação para o mundo do trabalho vem sendo cada vez mais exaltada. É em seu interior que o “*capital humano*” começa a ser desenvolvido a fim de forjar, nos jovens, os princípios que regem a economia global. Nesse sentido, “a educação não dá apenas uma contribuição fundamental à economia, (...) mas é entendida como fator cujas condições de produção devem se submeter plenamente à lógica econômica” (LAVAL, 2019, p. 30).

Em primeiro lugar, a acumulação do capital depende cada vez mais da capacidade de inovação e da formação da mão de obra, portanto, de estruturas de elaboração, canalização e difusão de saberes ainda largamente a cargo dos Estados nacionais. Se a eficiência econômica pressupõe um domínio científico crescente e um aumento do nível cultural da mão de obra, ao mesmo tempo, e em razão da própria expansão da lógica da acumulação, o custo permitido pelo orçamento público deve ser minimizado por uma organização interna ou por uma transferência do ônus para as famílias. Acima de tudo, o gasto com a educação deve ser “rentável” para as empresas usuárias do “capital humano”.

A globalização da economia fortalece e altera o rumo dessa primeira tendência. A educação – da mesma forma que a estabilidade política, a liberdade de circulação financeira, ao sistema fiscal favorável às empresas, a fragilidade do direito social e dos sindicatos e o preço das matérias-primas – tornou-se um “fator de atração” de

capitais cuja importância vem crescendo nas estratégias “globais” das empresas e nas políticas de adequação dos governos. (...) As reformas liberais na educação são, portanto, duplamente orientadas pelo papel crescente do saber na atividade econômica e pelas restrições impostas pela competição sistemática entre as economias.

As reformas que levam mundialmente à descentralização, à padronização de métodos e conteúdos, à nova “gestão” das escolas e à “profissionalização” dos docentes são fundamentais “*competitiveness-centred*”. A escola, que tinha como centro de gravidade não só o valor profissional, mas também o valor social, cultural e político do saber – valor, aliás, que era interpretado de forma muito diferente, conforme as correntes políticas e ideológicas –, hoje é orientada, pelas reformas em curso, para os propósitos de competitividade prevaletentes na economia globalizada (LAVAL, 2019, p. 18).

Uma rápida análise dos materiais produzidos pela Arco Educação, por exemplo, já nos permite afirmar que a sua sedimentada cultura corporativa está presente nas formulações que chegam aos alunos. Aliás, nos corredores de seu escritório da Rua Augusta ou na primeira página de seu site da internet, é possível ler a frase “educar é criar valores”. Quais valores seriam esses? Estaria a empresa interessada nos valores democráticos, humanistas, igualitários? Ou seus objetivos estariam voltados à criação de valor acionário para o sujeito–empresa atendido pelos seus serviços?

Como Laval nos aponta em seu livro *A escola não é uma empresa* (2019), o interesse da iniciativa privada pela escola reflete uma necessidade de inovação e formação de mão de obra. Nesse sentido, operam-se dois movimentos: de um lado, a educação torna-se “fator de atração” do capital financeiro, o que justifica a profusão dos conglomerados educacionais (Arco Educação, Grupo Bahema, dentre outros) – sejam aqueles que trabalham na produção do material didático (como veremos, já adequados à nova lógica neoliberal), sejam aqueles que compram e gerenciam escolas a partir de um modelo de negócios pautado na eficiência de gestão; por outro lado, há a orientação das reformas educacionais que são requisitadas aos governos, a fim de que a própria “gestão” pública da educação seja mais eficiente, bem como que os princípios da racionalidade neoliberal possam ser difundidos. Por meio das reformas, vão surgir desde novos parâmetros curriculares (como a BNCC, por exemplo), até medidas expressas de administração dos recursos públicos por parte dos ministérios, secretarias e pelas próprias direções das escolas.

Um exemplo concreto da gestão da educação pode ser encontrado no *Planejamento Estratégico para o século 21* (2019), elaborado pelo Governo do Estado

de São Paulo, a fim de estabelecer metas em diversas frentes de sua Secretaria de Educação. Dentre as metas e estratégias estabelecidas, além daquelas relacionadas aos processos de aprendizagem (relativos às avaliações de larga escala), chamam a atenção as frentes de **Gestão e Governança e monitoramento**. Na primeira frente, encontramos expressões como “eficiência operacional e melhoria do gasto público para ampliar investimentos, sobretudo na infraestrutura física e tecnológica das escolas” (SÃO PAULO, 2019, s.p.). Já a segunda se refere à adoção de “um modelo de gestão e monitoramento dos projetos (...) para dar agilidade aos processos [com] um sistema informatizado de gestão estratégica de projetos em tempo real” (SÃO PAULO, 2019, s.p.).

É possível perceber, assim, que não se trata de uma especificidade da Arco Educação. A materialização da racionalidade neoliberal, que aparece nas falas de Ari de Sá e consta nas soluções educacionais de sua empresa, faz parte do complexo sistema de normas que avançou com as discussões neoliberais e que, inscrito nos estilos gerenciais, é também percebido e instituído pelas práticas governamentais e pelas políticas institucionais.

E aqui chegamos a um ponto central: Estado e iniciativa privada atuam juntos na implementação desse sistema de normas que institui a lógica empresarial como concepção de escola e de educação, assim como modelo de subjetividade. A racionalidade neoliberal, desse modo, chega à escola não pela ação de uma empresa específica que vende seus produtos ou que gerencia uma rede de escolas, mas por meio de um amplo pacote de reformas educacionais alinhado com os princípios da concorrência global, do capital humano e do empreendedor de si. É preciso diminuir os custos para que a educação, inclusive pública, seja rentável ou, no mínimo, eficiente, bem como é indispensável que os grandes objetivos dos meios econômicos estejam no controle da formação básica e profissionalizante das novas gerações.

O discurso que sustenta essa pauta reformista reitera um argumento recorrente em voga no campo da educação: a escola está em crise. A justificativa para tal crise recorre aos insucessos obtidos pela massificação da oferta de escolarização; a prometida coesão social e a superação das desigualdades não estão sendo

alcançadas. Os ideais republicanos de emancipação política e desenvolvimento pessoal vêm sendo desacreditados. E, por fim, a escola também não estaria dando conta da inserção dos jovens no mercado de trabalho contemporâneo.

No fundo, se tomamos alguma distância, fica evidente que a escola republicana não é capaz de cumprir sozinha, mesmo que de forma aproximada, a promessa de desenvolvimento das aptidões de cada um e de igualdade de chances para todos. [...] A solução para essa situação prejudicial para todos está na empresa, tanto por seus valores como por seus recursos (ÉDUCATION–ECONOMIE *apud* LAVAL, 2019, p. 90).

A dinâmica reformadora passa, então, a se apresentar como algo urgente e inescapável, um modo de superar as crises e encontrar, na forma da empresa, a melhor maneira de sanar os problemas educacionais: “o neoliberalismo se apresenta à escola, e ao restante da sociedade, como solução ideal e universal para todas as contradições e disfuncionalidades” (LAVAL, 2019, p. 21).

Dentre as soluções reformistas, aquela que responde pela **inovação** é a que encontra mais eco na sociedade que, por sua vez, nutre uma desconfiança constante por uma suposta improdutividade própria à escola. É preciso inovar a escola, bem como permitir que as experiências por ela oferecidas estejam em consonância com as inovações do mundo. O avanço tecnológico precisa estar presente e, mais do que isso, precisa estar no centro das relações pedagógicas. Os problemas do mundo contemporâneo precisam ser transformados em matéria de estudo e as metodologias precisam dar conta de provocar os jovens a serem protagonistas na resolução desses problemas. A profusão de informações disponíveis no mundo contemporâneo exige que a escola não mais se volte para a difusão de conteúdos, mas permita que as crianças e os jovens possam **aprender a aprender**, desenvolvendo competências e habilidades que os capacitem a viver a complexidade das transformações de seu tempo.

Há, sem dúvida, certa coerência nesse discurso. E é fato que as transformações da sociedade demandam mudanças na escola. No entanto, sem que nos perguntemos sobre os objetivos dessa reforma – “para construir que tipo de escola e escola para que tipo de sociedade” (LAVAL, 2019, p. 16) –, as mudanças apenas mascaram as implicações políticas da racionalidade neoliberal.

E essa racionalidade, como já vimos, tem como traço mais marcante a transformação do próprio vínculo social em uma relação mercantil. A primazia da concorrência passa a reger as interações sociais, educacionais e pedagógicas, de modo que as relações de consumo passam à frente das possibilidades de instrução que seriam oferecidas pela escola. “O gozo da mercadoria se torna a forma social dominante do prazer dos sentidos e do espírito” (LAVAL, 2019, p. 21) e o universo do conhecimento e dos bens simbólicos começa a ser confundido com prestação de serviços e bens de consumo.

As soluções oferecidas pelas reformas correspondem, assim, a uma crescente descaracterização de quaisquer traços igualitários e democráticos a que a escola poderia se propor. Com a erosão do Estado de bem-estar social e a ascensão da agenda neoliberal pelos diversos países do mundo, a emergência da lógica concorrencial impõe um interesse muito mais ligado à criação de valor acionário para o próprio indivíduo. A relação entre sujeito e escola passa, assim, por uma crescente e progressiva transformação dos princípios e imperativos educacionais em termos de valor econômico. O estudante transforma-se em usuário de um serviço educacional e, mesmo na rede pública, a sua relação passa a ser pautada por uma atitude de consumo utilitário, em que aquilo que se aprende deve ter uma aplicabilidade prática, deve torná-lo competente em determinadas tarefas. Ou seja, o consumismo que passa a reger a relação educacional não necessariamente refere-se à compra dos serviços educativos de uma escola privada ou mesmo da compra de materiais didáticos. É no interior da própria sala de aula que a relação de consumo se estabelece: o professor deve oferecer ao *usuário* do serviço educacional um produto que possa agregar valor à sua empresa individual. A forma empresa é alçada a modelo normativo, colocando em foco a função econômica a que a escola deve passar a corresponder.

Esse modelo normativo teve a imensa contribuição dos organismos internacionais multilaterais para se implementar por todo o globo. Mais ainda, nos países do Sul, a adesão às reformas educacionais foi colocada como condição para que as nações pudessem entrar no mercado de concorrência global e, assim, manter viva sua economia.

A inteligência, valorizada agora pela educação, ou seja, “o capital humano”, está rapidamente se tornando um recurso econômico primordial, e pode ser que esse “imperativo” aos poucos dê lugar a um modelo educacional internacional. *Os países-membros das OCDE esperam que seus sistemas educacionais e diversos programas de formação profissionalizante contribuam em peso para o crescimento econômico, e estão realizando reformas para que isso aconteça* (GUTHIER apud LAVAL, 2019, p. 30, grifo nosso).

Essa citação pertence a um documento da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 1996 e demonstra, de forma límpida, o modo como os organismos internacionais foram responsáveis pela disseminação do modelo educacional neoliberal e reformista por todo o mundo. Ser um país-membro da OCDE implica ter no horizonte de expectativas a contribuição de peso dos sistemas educacionais para com o crescimento econômico.

São inúmeros exemplos aos quais poderíamos recorrer para verificar o modo como os diferentes organismos internacionais (OMC, OCDE, Banco Mundial, FMI) implementaram plataformas de construção de um novo modelo para a educação. Carregadas de um profundo valor ético – a contribuição pela melhoria da qualidade da educação –, essas plataformas se apresentam na forma de relatórios, comparações, constatações e orientações, produzindo um discurso global de normatização simbólica, concretizado nos mecanismos de avaliação de larga escala aos quais os países passam a aderir e que respondem pela excelência ou não de seu sistema educacional.

Para os ultraliberais, a educação se reduz essencialmente a um insumo econômico. Não é à toa que a régua para medir a qualidade desse insumo, padronizado internacionalmente, é determinada pelo resultado médio do país no Programme for International Student Assessment (Pisa). O Pisa é uma iniciativa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), organização internacional pautada na economia de mercado, que fornece uma plataforma para comparar e padronizar programas econômicos, propor soluções liberalizantes e coordenar políticas públicas domésticas e internacionais (CARA, 2019, p. 28).

O PISA é um dentre os diferentes mecanismos de avaliação que, segundo os reformistas, produzem os índices de desempenho que mostram que as coisas estão avançando e, desse modo, possibilitam que a educação possa receber mais investimentos. No entanto, o foco exclusivo desse tipo de avaliação estandardizada recai exclusivamente sobre a proficiência dos estudantes naquilo que está sendo mensurado, sem considerar a realidade objetiva na qual acontecem os processos pedagógicos.

Para resolver o problema do baixo desempenho, movimentos, institutos e fundações empresariais que atuam com lobby na área [educacional] elaboram todo tipo de estratégia para a melhoria dos resultados brasileiros nos testes padronizados – como a Prova Brasil, que é parte integrante do Ideb, e o Pisa. Ao cobrarem resultados de “aprendizagem” de estudantes e de sistemas públicos de ensino, sem reivindicar, na mesma proporção, escolas públicas dignas e condições adequadas de trabalho para os educadores, os movimentos, institutos e fundações empresariais tornam-se, na prática, “inimigos íntimos da educação” (CARA, 2019, p. 29).

O desempenho do estudante é o que importa, a sua aprendizagem objetiva. Assim, a linguagem da educação, compreendida aqui no amplo espectro das relações que acontecem na escola (socialização, aquisição de conhecimentos, produção de saberes, vínculo professor–aluno, processos de ensino) vai sendo substituída pela linguagem da aprendizagem.

O que se percebe é que o direito à educação foi se transformando em uma “Aprendizagem para Todos: Investir nos 10 Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento”, conforme preconizado nas orientações globais da Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial – Resumo Executivo” (Banco Mundial, 2011), que preconiza que os “sistemas educacionais deveriam ser ressignificados e entendidos como o conjunto de situações e estratégias de aprendizagem ofertadas pelo setor público ou privado” (Adrião e Peroni, 2018, p. 51). Logo, para que os sistemas possam receber o financiamento do Banco Mundial, as situações e estratégias de aprendizagem “deverão ser monitoradas por indicadores de desempenho e de impacto” (GUILARDUCI, 2019, p. 9–10).

No Brasil, essa dinâmica vem sendo introduzida aos poucos, desde o período da redemocratização, mas ainda assim é possível dizer que seu principal marco é o ano de 2014, quando tiveram início as discussões sobre a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

São Paulo, 19 de janeiro de 2019

sala dos professores de uma escola particular de bairro de classe média alta.

Os professores se reencontram após o período de férias e conversam sobre suas atividades durante os dias de descanso. Dentre passeios e viagens surge, aqui e ali, um relato sobre algum curso ou leitura realizada. Todos, sem exceção, ligados à área de educação.

O diretor já estava na sala, confraternizando com seus colegas. Até alguns anos antes, esse diretor também fazia parte do grupo de professores, mas agora, em seu novo posto, era chamado de "chefe". Após o tempo do cafezinho e da oração de abertura (trata-se de uma escola confessional católica), o "chefe" toma a palavra e começa a apresentar o cronograma da semana de planejamento. As reuniões irão girar em torno de um tema um tanto quanto desconhecido: a implementação da BNCC.

Homologada no final de 2017, a Base Nacional Curricular Comum não fora, naquela escola, tema de nenhum encontro em 2018. No entanto, como o ano de 2020 era o prazo limite para a sua implementação, o currículo de cada uma das disciplinas deveria se adequar à Base e isso deveria ter início ainda em 2019.

Dentre as atividades previstas pelo calendário, dois momentos chamavam a atenção: uma formação sobre a adequação curricular promovida pelos assessores do sistema de ensino utilizado pela escola; e um workshop sobre metodologias ativas, promovido por uma consultoria especializada, contratada pela direção do colégio especificamente

para a implementação da Base.

Durante a discussão, foi possível ouvir algumas críticas e também elogios ao documento, embora as resistências tenham prevalecido. Diante disso, o “chefe” foi categórico: “Não há o que fazer! A Diretoria de Ensino já exigiu que nossos planejamentos anuais estejam adaptados. Portanto, nós iremos nos adaptar e ponto”.

O diretor sempre fora conhecido por contemporizar conflitos e por não promover embates, muito menos atitudes tão impositivas como as daquela manhã. Diante de sua fala, um silêncio estranho passou a dominar a sala de reuniões. Exceção feita a dois comentários, um da professora de matemática e outro do professor de arte.

A professora de matemática, que também é diretora em uma escola pública no mesmo bairro, disse que, de fato, as diretorias regionais de ensino já vinham pressionando as escolas a se adaptarem o mais rápido possível. No entanto, dizia ela, não havia nenhuma orientação sobre como fazer isso. Os professores da rede pública estavam bastante perdidos, o que só começou a mudar quando o governo do estado contratou uma empresa especializada em consultoria educacional que, desde então, passou a coordenar cursos de formação de professores.

Já a fala do professor de arte foi um pouco mais polêmica. Contou que havia participado de um congresso de pesquisadores em artes cênicas no ano anterior e que lá ouvira comentários sobre as contradições do processo de formulação da Base. Disse, ainda, que, nesse mesmo congresso, alguns professores universitários que haviam sido con-



vidados pelo MEC (Ministério da Educação) para participar da formulação do documento denunciaram a participação ativa de setores da iniciativa privada e sua influência na escrita de um texto que servia aos seus próprios interesses.

Apesar da fala polêmica, não houve discussão. O silêncio voltou a imperar na sala enquanto o “chefe” passava os slides apresentando o documento.

Esse breve relato refere-se à minha atuação como professor da educação básica e descreve meu primeiro dia letivo de 2019²¹. Embora singular do ponto de vista das personagens que atuam nele, representa de modo bastante significativo um rol de experiências relatadas por outros professores²² das redes pública e privada de ensino desde o ano de 2018, logo após a homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Fruto de um complexo processo participativo que ocorreu ao longo de dois anos, a BNCC foi o ponto de chegada de um conjunto de reformas educacionais que vinham sendo implementadas desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996. Ainda assim, pode-se dizer que é na Base que encontramos as evidências mais explícitas de um processo de construção e de um resultado concreto de princípios alinhados à lógica do neoliberalismo.

Oficialmente homologada no dia 20 de dezembro de 2017, em uma cerimônia que reuniu um grupo multipartidário de políticos, o então Ministro da Educação Mendonça Filho e o então Presidente da República Michel Temer, a consagração da BNCC na forma de lei também contou com inúmeros representantes do setor privado. Apesar da complexidade de seu processo de formulação, merece destaque o fato de que apenas três anos separam o início das discussões acerca de um novo padrão curricular nacional do momento de sua legitimação como política pública de caráter normativo – sobretudo, se considerarmos que as discussões acerca da Base Nacional atravessaram um dos momentos mais conturbados da história recente do país.

No ano de 2016, após inúmeras manifestações populares e diante de uma crise econômica grave, a então presidenta reeleita Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores, foi destituída do cargo em um processo de impeachment levado a cabo pelo Congresso Nacional. Esse processo, a que muitos cidadãos brasileiros e alguns analistas políticos chamam de golpe jurídico-parlamentar, em razão da ausência de crimes de responsabilidade, levou à cadeira da presidência o vice-presidente Michel Temer, que reverteu inúmeras políticas públicas encabeçadas pelo governo anterior e

²¹ Ainda que eu tenha adentrado no mundo corporativo, me mantive em sala de aula como professor da educação básica. Nesse relato, recorro a essa experiência para pensar o processo de implementação da BNCC no Brasil.

²² Esses relatos referem-se às entrevistas concedidas para a presente pesquisa.

paralisou uma série de programas governamentais em curso. A BNCC, no entanto, foi um ponto fora da curva: continuou sendo redigida e a publicação de sua versão final (a 3ª versão) foi saudada como “uma política de estado iniciada em 2014 que perpassa governos e políticas partidárias. (...) um passo importante para o avanço da educação brasileira” (GUIMARÃES, 2017, s.p.).

É no mínimo curioso perceber que a Base – mesmo estando fora dos debates sobre políticas para educação até o ano de 2014 – se tornou a mais importante iniciativa do MEC (Ministério da Educação) durante os governos Dilma e Temer, sobrevivendo às crises políticas, ao impeachment e à transição dos projetos de governo. Ainda assim, uma simples leitura das diferentes versões nos permite perceber que, entre a 2ª e a 3ª versão, justamente durante a transição de governo, mudanças significativas foram operadas.

Segundo Gerson da Silva Rodrigues, um dos integrantes da comissão de especialistas redatores do documento na área de Arte, após a assunção do novo governo, houve uma mudança de rumo na condução dos trabalhos. A comissão foi dispensada e a Base foi recolhida para uma revisão técnica. Nesse momento, a etapa do Ensino Médio foi retirada do documento final e seria objeto de um debate paralelo, que resultaria no Novo Ensino Médio, cuja homologação se daria quase um ano depois, em 14 de dezembro de 2018. Rodrigues afirma ainda que, a partir do desligamento da comissão de especialistas, a participação da iniciativa privada na elaboração do currículo nacional tornou-se mais intensa e evidente²³.

Apesar de Rodrigues atribuir o aumento da participação do setor privado à mudança de governo, os estudos das professoras e pesquisadoras Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller nos revelam que sua origem se confunde com o próprio início das discussões acerca de uma Base Nacional Curricular Comum. Em artigo publicado em 2020, as autoras atribuem a celeridade das discussões e a rápida aprovação do

23 Essas falas foram apresentadas na live “A BNCC e o ensino da Arte”, promovida pela UFRJ em 22/10/2020, no evento de extensão universitária “Artes, Educação e Culturas: tensões e desafios na contemporaneidade”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=doh3AS0gw6g>. Último acesso: 20/09/2021. Cabe destacar que Gerson da Silva Rodrigues também concedeu entrevista para a presente pesquisa na data de 21/09/2021, ocasião na qual reforçou essas afirmações.

documento, acima de quaisquer diferenças partidárias, ao que chamaram de consenso por filantropia.

Segundo Tarlau e Moeller, a iniciativa privada teve um papel fundamental na formulação e no desenvolvimento dos debates da Base Nacional, permitindo que houvesse um consenso em torno do tema por meio da transformação de uma discussão política em uma questão técnica. Foram as fundações e os movimentos sem fins lucrativos os representantes dos entes privados que disponibilizaram

recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais (...) para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 554)

Assim, se levarmos em consideração esse rápido processo de aprovação, não estranhamos o fato de que, no relato de meu diário de campo, a maior parte do corpo docente daquela escola específica desconhecia os debates sobre a Base, bem como os professores da rede pública, representados na fala da diretora de uma escola estadual do bairro e também professora de matemática presente naquela reunião. Além disso, os estudos de Tarlau e Moeller confirmam a afirmação do professor de arte, ao dizer que a BNCC tinha uma forte influência do setor privado e era por ele caracterizada.

Nesse sentido, convém nos questionarmos sobre a efetividade do processo participativo de construção do documento. Ainda que ao longo de sua elaboração tenham ocorrido alguns fóruns regionais e consultas públicas online sobre a formulação da Base, a reunião descrita no relato não atesta a ampla participação docente. Tanto Tarlau e Moeller, quanto Rodrigues confirmam os grandes números de contribuições às diferentes versões da Base apresentadas pelo governo²⁴, entretanto eles também afirmam que essa participação se deu quase que exclusivamente por meio das consultas públicas virtuais. Essas, por sua vez, não contavam com a participação espontânea de docentes interessados em contribuir com a construção do documento. Antes, eram resultado do preenchimento de formulários entregues pelas secretarias dos Estados e Municípios, sem que houvesse uma discussão efetiva.

²⁴ Segundo Rodrigues (2020), o governo falava em 12 milhões de contribuições na consulta pública online.

Em entrevista concedida para a presente pesquisa, Joana²⁵, professora de arte de uma escola estadual da zona norte de São Paulo, conta que a discussão sobre a Base aconteceu em apenas uma reunião no ano de 2016, em um sábado de manhã. Os *links* dos formulários foram entregues pela direção no início da reunião, por volta das 8hs, e deveriam ser preenchidos até a hora do almoço. Com um prazo tão apertado, de fato não havia espaço para o aprofundamento e a discussão sobre o que constava no documento, assim praticamente não havia sugestões de modificação, apenas uma resposta burocrática dos professores aos itens de múltipla escolha.²⁶

As outras entrevistas realizadas para a presente pesquisa caminham na mesma direção: dos vinte professores entrevistados, dezesseis também não tinham tomado conhecimento do documento até o momento de sua implementação. Já entre os outros quatro, três entrevistados apresentam relatos bastante similares ao de Joana. Apenas um dos entrevistados participou ativamente das discussões da Base, justamente o professor Gerson Rodrigues, que além de professor da rede pública estadual foi um dos redatores que atuaram na escrita das 1ª e 2ª versões do documento.

É nesse ponto que o tal consenso por filantropia começa a ganhar corpo de maneira mais explícita. Para além dos números de contribuições registrados nas consultas públicas, a ampla participação na elaboração do documento propagada pelos representantes do poder público se deu por meio de entidades representativas da sociedade civil. No entanto, um detalhe merece ser observado: não eram os sindicatos ou entidades de classe que estavam ali representando os professores e os estudantes, mas as instituições filantrópicas que congregavam diferentes atores sociais na luta por uma educação pública de qualidade.

Detentoras de recursos financeiros fartos, com trânsito entre setores do poder público e capacidade logística de promover debates acerca das perspectivas de melhoria da educação, foram essas entidades filantrópicas que direcionaram a construção da Base, financiando seu processo e grande parte dos debates acerca dela, operando, assim, um consenso em torno da legitimidade do documento.

25 Trata-se de um pseudônimo utilizado a fim de preservar a identidade da entrevistada. A entrevista aconteceu setembro de 2021.

26 Informação Verbal obtida em entrevista concedida para a presente pesquisa em 23/09/2021.

Como ousei dizer na reunião de 19 de janeiro (o relato descrito acima), havia, de fato, uma participação ativa do setor privado. Mas seus interesses não estavam explícitos. Pelo contrário, faziam parte de uma agenda das empresas conduzida sob a bandeira da melhoria da qualidade da educação. A lógica da empresa entrava, dessa maneira, na agenda pública por meio das supostas boas intenções éticas dos grandes detentores do capital, de forma desinteressada, na forma de filantropia.

A maior representação dessa participação pode ser encontrada no principal movimento pela reforma curricular do Brasil: aquele que ficou conhecido como Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (ou só Movimento pela Base), “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” (MOVIMENTO PELA BASE, 2022, s.p.)²⁷. Apesar de seu texto de apresentação, um olhar mais detido sobre a composição do movimento nos revela que seu conselho consultivo é composto quase que exclusivamente por integrantes da Fundação Lemann e de outras entidades filantrópicas ligadas à iniciativa privada (Instituto Unibanco, Instituto Natura, Itaú Educação e Trabalho, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Ayrton Senna e Instituto Fernando Henrique Cardoso). São, assim, as empresas, por meio de suas fundações, que se articularam como representantes da sociedade a fim de ampliar seu processo de participação na formulação da BNCC.

E embora os estudiosos do neoliberalismo afirmem que não se trata de buscar os responsáveis pela implementação da revolução neoliberal, talvez a nossa herança colonial e patrimonialista, ou ainda a breve história de nossa democracia faça com que, no Brasil, muitas das relações de poder possam ser *fulanizadas*. Ou seja, é possível identificar diretamente as personagens que atuam e empreendem a nova agenda empresarial, com nome e sobrenome. É o caso do empresário Jorge Paulo Lemann.

Dono de um patrimônio multibilionário, Lemann é dono de empresas como a ImBev (*holding* do setor de bebidas, tais como Brahma e Antártica), a rede de *fast food* *Burger King*, além de ser investidor de empresas do mercado de capitais, como a Gafisa e, evidentemente, acionista majoritário de uma empresa de educação – a Eleva

²⁷ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Último acesso: 28/05/2022.

Educação, *holding* controladora de inúmeras escolas além de sistemas de ensino.

Foi Lemann quem, nos anos 1970, inaugurou um novo modelo de negócios em seu Banco Garantia. Os exemplos apresentados na minha breve trajetória na Arco Educação devem seu pioneirismo a Jorge Paulo Lemann. Ambientes amplos e sem paredes para dividir salas, sistemas de meritocracia e recompensas, comissionamentos, ciclos de avaliação – todos esses mecanismos típicos para a forja do sujeito neoliberal entraram no Brasil por uma empresa de Lemann e seu modelo de negócios, disseminando-se na medida que o empresário se tornava o acionista majoritário de inúmeras outras empresas. Em diversas ocasiões, ouvi, nos corredores da Arco, o quanto as empresas do Grupo ImBev eram exemplares no que se refere à metodologia de vendas e aos mais inovadores modelos de gestão de pessoal e criação de valor.

Foi também Lemann quem, ao ampliar seu capital para a casa dos bilhões, radicalizou, no Brasil, a parceria das entidades filantrópicas com o poder público na agenda das reformas educacionais. Por mais que a Fundação Lemann não tenha sido a primeira organização não governamental a levantar a bandeira por uma educação de qualidade (o Instituto Ayrton Senna, por exemplo, é bem mais precursor nesse caso), foi essa fundação que deu a tônica das relações entre entidades filantrópicas e os governos municipais, estaduais e federal por meio de iniciativas de consultoria e gestão, trazendo as plataformas dos organismos internacionais (avaliações em larga escala, modelos de gestão eficiente, ensino por competências e habilidades) para o cotidiano brasileiro.

O propósito inicial era melhorar a gestão e a avaliação na educação. Como afirma o relatório anual de 2002 da Fundação Lemann, a entidade foi criada para se concentrar ‘na melhoria da metodologia gerencial na educação, ou seja, o aperfeiçoamento de uma cultura de avaliação de resultados’. O relatório justifica o foco como extensão lógica de boas práticas de negócios à esfera da educação pública: ‘Advindos da área empresarial e sabendo da importância da avaliação de resultados, acreditamos que um foco similar, mas adaptado à educação, trará grandes benefícios’. Assim, nos relatórios anuais da própria Fundação Lemann, o objetivo era melhorar os sistemas de gestão e criar uma cultura de avaliações e auditorias (Au 2011; Shore & Wright 2000; Strathern 2000; Trujillo 2014). Essas políticas estavam alinhadas com a crescente mudança global para avaliações de alto impacto, como no caso do programa No Child Left Behind nos Estados Unidos (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 561–562).

Mas foi mesmo entre 2010 e 2013 que a Fundação Lemann teve uma importante mudança de trajetória: um aporte de investimentos por parte de Jorge Paulo na casa

dos milhões e a contratação de um novo CEO – Denis Mizne²⁸ –, tornaram possível que uma nova equipe se dedicasse exclusivamente a “uma agenda de política pública mais coesa e de grande escala” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 564).

Com um poder econômico crescente e uma agenda para transformar a educação pública brasileira, a Fundação Lemann começou a buscar uma nova iniciativa de política pública ‘baseada em evidências’, que poderia ter um impacto nacional e de longo alcance. A Base Nacional Comum Curricular logo se tornou o mais importante projeto filantrópico da Fundação Lemann (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 565).

Faço aqui uma pequena observação que pretendo discutir mais adiante: nos exemplos do cotidiano escolar que observei, a nova iniciativa baseada em evidências não é apenas um dos tópicos centrais para o desenvolvimento das políticas públicas. *A aprendizagem baseada em evidências* já passa a dominar o vocabulário das salas de aula e está presente na própria Base, textualmente. Essas evidências, vindas do mundo corporativo, no entanto, não se parecem em nada com as percepções que nós, professores, podemos ter dos processos de aprendizagem e de produção do conhecimento por parte de nossos alunos. Trata-se, antes, de uma infinidade de dados que comprovem a eficiência e a eficácia dos processos que estão sendo conduzidos, seja em uma sala de aula, seja na orientação de uma política pública de nível nacional. Ter trabalhado por um período no mundo corporativo me permitiu reconhecer essa fusão entre as duas lógicas (empresarial e educacional) e verificar o modo como um novo discurso foi sendo construído para dar conta de necessidades que não são propriamente pedagógicas.

Uma das principais solicitações das lideranças na Arco, por exemplo, era que todos os nossos argumentos para uma negociação fossem baseados em fatos e dados, todos tabulados e organizados em infinitas planilhas. As evidências eram, desse modo, aquilo que dava suporte para o cumprimento das metas e a recondução dos trabalhos em caso de dificuldade de vendas. Quando ouço a expressão “aprendizagem baseada em evidências”, retorno a esse cotidiano na Arco e penso o quanto não estamos assistindo a uma tabulação dos próprios processos pedagógicos, retirando a singularidade dos sujeitos que os compõem e valorizando exclusivamente os índices

28 Descrito por Tarlau e Moeller como “um líder carismático que havia fundado e dirigido o Instituto Sou da Paz, organização paulista sem fins lucrativos, com foco em segurança pública” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 564).

de qualidade, o cumprimento de metas por meio de evidências que comprovem que um estudante chegou lá. Mas, afinal, o que significa chegar lá? Que evidência de aprendizagem seria essa? A simples habilidade de executar algo que antes ele não sabia? Ou, de fato, o desenvolvimento de sua compreensão como sujeito capaz de agir no mundo? É possível encontrar, ainda na escola, evidências do desenvolvimento dessa capacidade?

Findo o aparte, voltemos *ao mais importante projeto filantrópico da Fundação Lemann*: a Base Nacional Comum Curricular. Seu início se deu por volta de 2013, mais precisamente em abril daquele ano, quando Lemann deu o pontapé inicial: organizou o seminário *Liderar reformas educacionais: fortalecer o Brasil para o século XXI*, na Universidade de Yale. Nessa ocasião, a Fundação financiou os palestrantes e convidou não apenas representantes das outras instituições, mas, principalmente, funcionários governamentais, secretários de Educação e altos funcionários do Ministério da Educação. O *Common Core* estadunidense foi o eixo central do seminário e, segundo Tarlau e Moeller, os próprios participantes (políticos e empresários) reconheceram ali o ato inaugural da BNCC.

No entanto, o protagonismo de Lemann à frente de uma discussão de tamanho impacto nas políticas públicas do país gerava certo desconforto por parte da classe política e, ainda que realizado como uma ação filantrópica, poderia gerar certos questionamentos e baixa adesão às reformas pretendidas. Assim, a fim de amenizar essa percepção e criar um senso de coletividade na luta pela educação, surgiu o Movimento pela Base.

Encabeçado pela Fundação Lemann, mas tendo o apoio e o respaldo de outras instituições filantrópicas (Instituto Unibanco, Instituto Natura, Itaú Educação e Trabalho e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Ayrton Senna, Todos pela Educação), o Movimento pela Base pautou a formulação da Base Nacional Comum, conseguindo a adesão dos representantes do poder público em torno de princípios pedagógicos que se apresentam como uma inovação técnica para as deficiências da educação no país: melhorar o desempenho dos estudantes, garantindo os direitos de aprendizagem.

Mas, afinal de contas, para que serve uma Base Nacional Comum Curricular?

A ideia de um currículo nacional já estava presente na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), sob o princípio de redução das desigualdades regionais que acometem um país como o Brasil, de grandes dimensões territoriais. Nesse sentido, a formulação de um currículo nacional equalizaria os conhecimentos a serem difundidos em todo o território brasileiro, ampliando a igualdade de condições.

Essa é uma tese que suscita inúmeras reflexões e já foi objeto de largas críticas e análises ao longo da última década. A primeira delas, como acabei de descrever, diz respeito ao consenso por filantropia, que permitiu que empresas privadas pautassem a implementação de uma reforma educacional realizada sem um efetivo debate público, centralizando as discussões em aspectos ligados à avaliação de desempenho dos estudantes – que, na verdade, mascaram os interesses dessas empresas na formulação das políticas públicas. É curioso pensar que, no Brasil, a principal instituição que levou adiante esses interesses foi justamente aquela que leva o nome do empresário que difundiu em nosso país a racionalidade neoliberal. Sem dúvida, não foi Jorge Paulo Lemann o único responsável por fabricar as bombas que hoje explodem nos corredores de escolas e empresas de todo o país, mas é inegável sua influência na implementação da agenda neoliberal como manda a cartilha do mercado concorrencial internacional. Em um país marcado por uma construção histórica e cultural de extrema desigualdade e concentração de renda, a figura de Lemann é um símbolo do ideal de empreendedor que, filantropicamente, transita entre o mundo corporativo e o universo da educação pública e privada, disseminando as boas práticas do mercado.

No entanto, o aspecto mais fundamental dessa discussão não diz respeito ao protagonismo de Lemann e sim à visão de mundo inerente à reforma, compartilhada

por outras instituições e corporações do mercado de capitais. A participação da iniciativa privada na formulação de um currículo nacional não é apenas uma boa ação, fruto da responsabilidade social dessas empresas na melhoria da qualidade da educação no país. Pelo contrário, ela carrega consigo uma forte perspectiva ideológica.

A função de uma lei que institui um currículo comum se presta tanto à definição das diretrizes de construção dos currículos escolares, como também orienta e regula a produção de outras políticas “referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura” (BRASIL, 2017a, p. 8). Desse modo, a BNCC

não é pura e simplesmente um documento que tem um caráter prescritivo do Ministério da Educação. Ela faz parte de um conjunto maior, de uma estrutura maior que envolve outros interesses e, por muitas vezes, esses outros interesses se sobrepõem inclusive aos interesses educacionais e pedagógicos. E quais são esses outros elementos da estrutura? A Base é uma peça fundamental para definir questões de produção de material didático, para definir formação docente (e quando eu falo formação docente é a continuidade, abertura ou fechamento de muitas licenciaturas pelo país) e, por último (...), o perfil de estudante que a gente vai formar ou que a Base vai conduzir para que a gente forme (RODRIGUES, 2020, s.p.).

A Base, assim, se torna a política pública central em torno da qual vão girar outras iniciativas da política educacional do país. Rodrigues nos fala em três aspectos centrais dessa política: a) produção de material didático; b) a formação docente; c) o perfil de estudante a ser formado. As duas primeiras estão em interface direta com a iniciativa privada por meio da instituição de um **mercado para a educação**. Já a última diz respeito justamente ao projeto de normatização ideológica que a Base institui a partir da influência da iniciativa privada: a **educação para o mercado**.

O MERCADO DA EDUCAÇÃO

A partir da homologação da BNCC, todos os livros didáticos devem passar por uma reformulação para se adequarem à Base e não é demais lembrar que a verba federal destinada à compra de materiais didáticos é a segunda maior do orçamento da União, atrás apenas da verba destinada à merenda escolar. Por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), editoras e sistemas apostilados de ensino acessam o dinheiro público oferecendo seus serviços diretamente às unidades de ensino. Este é o *filão* de mercado que *holdings* como a Arco Educação *abocanham*.

Para 2019 – 2020, esse orçamento está previsto para a casa de R\$2,3 bilhões. Esses materiais são concebidos e produzidos por esses grupos editoriais, que disputam esse orçamento. Além disso, com o crescimento desse mercado nos últimos anos, grande parte das editoras de pequeno e médio porte foram adquiridas em longuíssimas cadeias de fusão, gerando imensas e lucrativas corporações educacionais. A atuação de grupos empresariais não se pauta exclusivamente em deter os meios de produção de materiais didáticos para concorrer no PNLD, se espraiando em uma extensa fauna dentro do Mercado e Indústria da Educação, capitalizando cada nódulo produtivo, tanto do setor privado quanto do público. Esses conglomerados empresariais da educação têm como objetivo principal o lucro, somado a um modelo formativo neoliberal defendido por seus gestores (FERREIRA, 2021, p. 22).

Enquanto estive na Arco Educação, pude acompanhar o modelo de elaboração dos materiais didáticos ali estabelecidos. Além disso, pude colaborar diretamente na autoria de um livro didático de Arte inscrito no PLND 2020 por uma outra editora (Coleção Araribá Arte – Editora Moderna), bem como produzir o conteúdo do aluno de uma plataforma de educação oferecida como material didático (CLOE *Education*). Em todos os casos, o que pude vivenciar relaciona-se diretamente com um modelo de negócios ligado à lógica neoliberal.

Os autores eram contratados na forma de Pessoa Jurídica, via MEI (Microempreendedor Individual), ou seja, empresas de si mesmos, sem nenhuma regulação trabalhista. Desvinculados da empresa com a qual colaboravam, assumiam o trabalho de autoria como uma espécie de bico ou trabalho extra e não como sua atividade principal. Sem vínculos com uma equipe ou com um projeto, executavam suas tarefas de maneira individual, ficando a cargo dos editores e revisores prezarem

pela unidade dos materiais.

Por outro lado, prazos de entrega extremamente restritos e metas ambiciosas, de números de páginas ou de caracteres, impunham uma dinâmica de pouco aprofundamento sobre o material que estava sendo produzido. O objetivo era dar conta da demanda de trabalho em conformidade com os critérios determinados pela Base, sem nenhum nível de discussão e reflexão sobre suas implicações enquanto proposta pedagógica. Vincular os textos às habilidades determinadas pela Base era uma das principais obrigações, localizando logo no início de cada produção os caracteres alfanuméricos correspondentes a cada habilidade *mobilizada* pelo texto.

Dentre os critérios estabelecidos como parâmetros para a escrita, estava não apenas a produção do conteúdo chamado instrucional (dirigido aos estudantes), mas também as orientações aos professores. Esse conteúdo instrucional, por sua vez, deveria oferecer *insumos* para que os docentes executassem com excelência as propostas do material didático. Não se tratava de um trabalho de ampliação de repertórios ou de reflexões sobre as questões pertinentes à área, mas sim, de um *manual* propriamente dito, a ser seguido passo a passo a fim de se obter o sucesso na realização da aula.

E na busca por viabilizar esse sucesso dentro dos novos parâmetros e normas instituídos pela Base é que vemos surgir um outro mercado: o da formação de professores. Na reunião citada anteriormente, comentei a fala da professora de Matemática e também diretora de uma escola estadual, que afirmava que o Governo do Estado de São Paulo havia contratado uma consultoria para oferecer a formação dos professores, para que se adequassem à Base.

Aliás, é curioso pensar no próprio uso do verbo que venho trazendo aqui: **adequar**. Esse foi o verbo que ouvi nas entrevistas realizadas para a pesquisa, era o verbo que utilizava como vendedor de materiais da Arco ou, mesmo, é o verbo corrente na fala de gestores escolares e professores que dizem ser preciso se adequar à nova Base. Pensar a formação de professores em termos de adequação não deixa dúvidas sobre quais são as diretrizes que regulam as reformas educacionais: não se

trata de conhecer, refletir e questionar determinado documento, mas, antes, “tornar (-se) ajustado, adaptado a; amoldar (-se)”, segundo definição do próprio dicionário (OXFORD LANGUAGES AND GOOGLE, 2022).

A adequação à Base, portanto, é uma urgência dos professores pelo país e caracteriza um mercado rentável, em que as próprias empresas que vendem os materiais didáticos oferecem o serviço de formação de professores, ou, ainda, no caso do setor público, aquelas mesmas entidades filantrópicas que trabalharam pela implementação da Base constroem e *facilitam* os seus cursos de formação. O Movimento pela Base, a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna estão entre as instituições com larga atuação na formação de professores de inúmeras prefeituras pelo país.

A Fundação Lemann, inclusive, oferece não apenas cursos de formação, mas também possui um braço de difusão e comunicação de boas práticas alinhadas à BNCC: A Revista NOVA ESCOLA (da qual a fundação é mantenedora) oferece, em parceria com a Google, uma profusão de matérias, dicas e planos de aula para professores e escolas.

O modelo das iniciativas de formação segue os mesmos princípios que levaram essas entidades a lutarem por uma *educação de qualidade*: a lógica da empresa.



Junho de 2020.

Meu telefone toca e recebo a ligação de uma das pessoas com quem trabalhei na Arco Educação. Ela havia sido convidada para um trabalho extra. Uma Organização Social, mantida e gerida por uma grande fundação empresarial, a havia convidado para planejar o projeto de formação de professores da rede pública de ensino dos estados de Alagoas e Sergipe. Dentre as tarefas envolvidas nesse curso de formação, havia a produção de um material instrucional destinado a amparar os docentes

em sua adequação às novas diretrizes instituídas pela Base Nacional Curricular Comum.

Achei curiosa a ligação e eis que então o convite recebido por ela se estendia a mim. Ela não daria conta de preparar sozinha os workshops de formação e ainda produzir o material escrito. No entanto, ela não tinha autonomia para contratar uma equipe de trabalho. Dessa forma, seu convite era para que eu atuasse como *ghostwriter*²⁹ na escrita do material instrucional, seguindo o modelo desenhado pela fundação e já colocado em prática por ela.

Ao receber as diretrizes de autoria dos materiais, me deparei com inúmeros termos próprios ao mundo corporativo, tais como mentoria reversa, cocriação, ou ainda expressões em inglês como *elevator pitch*, *roleplaying*, *gamification*. Nesse material, cujo foco eram as metodologias ativas, os professores eram convidados a estimular em seus alunos a atitude empreendedora, criativa e resiliente - muito se falava de um tal **mundo VUCA**³⁰. Essa expressão, aliás, dominava o vocabulário da empresa onde havíamos sido colegas e oferecia-se como um dos principais argumentos de venda: as escolas deveriam oferecer uma formação capaz de preparar os estudantes para o mundo VUCA - um mundo de volatilidade, incertezas, complexidades e ambiguidades.

Na escrita desses insumos para os professores, a tônica era a de apresentar novas metodologias que pudessem

²⁹ Em tradução literal “escritor-fantasma”. A expressão refere-se àquele autor que, tendo escrito um texto ou obra (seja acadêmica ou literária), não recebe os créditos de autoria. Estes, por sua vez, são atribuídos ao contratante. Essa é uma prática bastante comum no mercado editorial de materiais didáticos.

³⁰ O conceito “mundo VUCA” foi criado no início da década de 1990, dentro do universo militar, para se referir à dinâmica das relações entre as nações após o final da Guerra Fria. A expressão é um acrônimo em inglês cujo significado representa a Volatility (volatilidade), Uncertainty (incerteza), Complexity (complexidade) e Ambiguity (ambiguidade) do mundo contemporâneo. A partir de meados dos anos 2000, essa expressão foi transportada para o mercado financeiro e, finalmente, tem adentrado o mundo da educação.

ser utilizadas em sala de aula para engajar mais os alunos, tornando-os protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Tudo isso estava em consonância com os parâmetros oferecidos pela BNCC e aos quais os professores deveriam se adequar.

Durante a escrita, um dos exemplos mais radicais que posso citar foi, sem dúvida, o da técnica do *elevator pitch* ou discurso de elevador. O texto deveria apresentar essa técnica como uma forma inovadora de condução de trabalhos de pesquisa e apresentação de seminários. A técnica consiste em um discurso de um minuto (o tempo de uma viagem de elevador), onde uma ideia deve ser apresentada de modo a seduzir o interlocutor. Para tanto, a retórica, os argumentos matadores, o desenvolvimento da ideia e a amarração dos próximos passos de uma negociação deveriam estar presentes. Além de ensinar o passo a passo da técnica, o material ainda contava com a exemplificação de sua aplicação em diferentes aulas: matemática, história, literatura, arte.

Evidentemente, esses exemplos deslocavam significativamente o eixo do que seria uma aula. Ao estimular a construção de um discurso de elevador, os professores não mais compartilhavam os saberes específicos de suas matérias. Antes, conduziam os estudantes a pesquisarem sobre os assuntos na internet, elaborando, na sequência, um projeto de aplicação direta daqueles conteúdos.

Além da venda de formações, uma série de novas regulamentações também atingiram a formação básica dos professores junto com a Base, o que implica uma reformulação (atualmente em curso) do Ensino Superior. As diversas Licenciaturas das universidades públicas e privadas já estão passando por reformas de seus currículos, de modo a *darem conta* das novas orientações normativas implementadas pela BNCC.

No que se refere especificamente aos cursos da área de Arte, um grande problema persiste. Com a organização desse campo do conhecimento dentro da área de Linguagens, a Base define as diferentes linguagens artísticas como Unidades Temáticas dentro de um único componente curricular: a Arte. Teatro, Música, Dança e Artes Visuais aparecem, assim, como um *tema* da Arte, o que abre a possibilidade para uma interpretação reducionista do texto, qual seja: um único professor, formado em Arte, pode responder por esse componente curricular e por suas Unidades Temáticas. As especificidades de cada uma das linguagens artísticas se difundem numa espécie de *polivalência* do professor de arte. Soma-se a isso o fato de que há, ainda, uma quinta Unidade Temática: as Artes Integradas. A despeito de se apresentar como um campo em que as outras quatro linguagens poderiam encontrar suas intersecções, essa unidade corresponde ao modo como as diferentes tecnologias incidem na produção artística, criando um universo de trabalho ainda mais difuso e pouco específico.

Mas o problema pode ser ainda mais radical: o enquadramento da Arte como componente curricular da área de Linguagens – e não como área do conhecimento – faz com que a própria Arte assuma um papel secundário nos processos de ensino e aprendizagem preconizados pelo documento. O foco todo da área de Linguagens se volta para a alfabetização e letramento, fazendo com que a Arte figure como uma espécie de componente de apoio para o objetivo central várias vezes assumido pela BNCC: a Língua Portuguesa.

Essa organização já tem gerado efeitos de *fusão* de alguns cursos oferecidos em universidades privadas em uma única Licenciatura em Arte e as universidades públicas federais têm sofrido pressão, inclusive para o fechamento de cursos ou para

a reestruturação de seus currículos de modo a criarem várias disciplinas comuns aos estudantes de cada uma das linguagens artísticas.

A Arte, por um lado, passa a ter presença garantida em toda a formação básica; mas por outro, vê enfraquecida as especificidades de cada uma das linguagens artísticas, promovendo essa nova nomenclatura/função do professor de Linguagens.

Essa submissão da Arte enquanto componente curricular, e não mais como área de conhecimento, gera mudanças em todo o dispositivo da arte/educação, influenciando diretamente nas formações de professores, nas graduações em Artes e nas criações de novos cursos e nomenclaturas, tais como as licenciaturas específicas para as diferentes linguagens artísticas. A determinação normativa da BNCC para o componente curricular Arte gera, a curto e longo prazo, uma condensação dos cursos de licenciaturas, marcando um retorno à tão criticada formação polivalente do professor de arte, agora elevada a sua potência. Estamos diante de um empobrecimento e massificação da aprendizagem escolar artística, possivelmente com foco em técnicas e atividades (FERREIRA, 2021, p. 143-144).

Trata-se de um retrocesso de uma luta que já contava com avanços ainda muito incipientes. Até a promulgação da Base, as Licenciaturas específicas em cada uma das linguagens, por mais que existissem, não garantiam concursos específicos na Rede Básica de Ensino. À exceção de algumas cidades como Florianópolis ou Rio de Janeiro, grande parte das unidades da Federação fazem seus concursos para o genérico professor de Artes. A Base, assim, ratifica o que sempre foi alvo de críticas e de muita luta dos profissionais das diferentes áreas do ensino da arte.

Tanto as formações de professores, quanto a produção de materiais didáticos estão disciplinadas por uma política de centralização curricular da Base Nacional Comum Curricular, que expressa uma visão de mundo orientada segundo os parâmetros da racionalidade neoliberal.

Como citei anteriormente, a forja do sujeito neoliberal demanda o investimento no indivíduo a partir da premissa do *capital humano*, a fim de que as novas gerações possam ser formadas para o mercado de trabalho, mas também assimilem a necessidade de constante adaptação às instabilidades do capitalismo avançado. Para tanto, a concepção conceitual que estrutura a base comum curricular brasileira está assentada sobre uma premissa básica que determina o que a Base tem a oferecer: *os direitos de aprendizagem*. Esta concepção, impressa no texto da BNCC, explicita a racionalidade neoliberal por meio de uma linguagem positiva, engajante e esvaziada de significados.

Em sua página de apresentação, a Base é definida da seguinte forma:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p.7, grifos nossos).

O texto em si já anuncia a missão da Base: assegurar os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos do território nacional. Esse mesmo texto, no site oficial da BNCC, ganha ainda um acréscimo: “seu objetivo é ser balizadora da qualidade da educação no País” (PORTAL BNCC/MEC, s.d., s.p.). É notável como as expressões e a retórica que apresentamos até aqui, relativas às investidas das fundações empresariais, aparecem de modo explícito logo na apresentação do documento. Segundo o texto da Base, não se trata de ampliar o acesso e/ou democratizar a educação, mas de balizar sua qualidade, garantindo a aprendizagem como um direito. No entanto, por mais que a noção de aprendizagem possa se

apresentar como algo próprio ao universo da educação, é ela mesma que mascara a lógica neoliberal que sustenta o documento.

O “direito à aprendizagem” é uma formulação com grande força retórica – quem, afinal, seria contra o direito de aprender? –, mas também extremamente vaga. Assim, ela pode ser facilmente adaptada para servir a variadas agendas educacionais, inclusive as que defendem a radicalização das formas de controle do trabalho docente. (...) O deslocamento da linguagem da educação para uma linguagem da aprendizagem não é, evidentemente, fruto de uma simples escolha de palavras. Ele é, sobretudo, um deslocamento político, em que um projeto coletivo (educação) vai sendo fragmentado e paulatinamente transformado em um projeto individual (aprendizagem mensurável nas avaliações). (...) a “ideologia da aprendizagem” é a expressão que melhor sintetiza o projeto político-educacional da BNCC e a agenda avaliacionista dos grupos econômicos que a sustentam (CÁSSIO apud FERREIRA, 2021, p. 64–65).

Como diz Fernando Cássio, a escolha por orientar a Base pelos direitos de aprendizagem e não pela ideia de direito à educação é uma escolha política e ideológica. Trata-se de centralizar no aluno todos os processos formativos, tornando-o responsável pelo seu próprio desenvolvimento, levado a cabo em uma empreitada individual, de investimento e desenvolvimento de si. A Base, assim, vai imprimir em seu texto os novos paradigmas pelos quais a racionalidade neoliberal será posta em prática nas salas de aula de todo o Brasil.

Em sua dissertação de mestrado, intitulada *BNCC Arte: Entre o sonho neoliberal e o governo da alma* (2021), Rafael Vicente Ferreira analisa o documento partindo de um referencial teórico bastante próximo ao que venho mobilizando aqui. O autor propõe um estudo detalhado acerca da discursividade da Base, deslindando o modo como a forma escrita do documento pretende “ser a fonte de origem de ‘certo número de atos novos de fala’ que a retomem, produzindo inéditos e eficientes efeitos de poder” (FERREIRA, 2021, p. 18).

Nesse sentido, na presente pesquisa, procuro me apoiar nas análises já realizadas por Ferreira e, por isso, não me proponho a retomar o seu mergulho minucioso acerca das formulações propostas pelo texto do documento, mas sim avançar justamente sobre os tais *eficientes efeitos* que a Base já vem produzindo na prática cotidiana das escolas que acompanhei, verificando, por meio de exemplos práticos, as transformações geradas no dia a dia de alunos, professores e escolas.

Chegamos aqui, cara leitora, caro leitor, ao ponto em que pretendo compartilhar com vocês os instantes em que presenciei a invasão da fumaça tóxica em algumas salas de aula de escolas particulares da cidade de São Paulo. A bomba das reformas educacionais já explodiu em nossos corredores e, por mais que tenhamos fechado nossas portas, seus efeitos podem ser sentidos no ar que respiramos. O grande perigo é que, por ser invisível aos olhos, essa fumaça possa nos acometer sem que percebamos, entorpecendo nosso olhar de modo que fiquemos anestesiados diante do assombro das explosões.

Para tanto, me atenho a seguir a três diretrizes orientadas pela concepção que estrutura a BNCC e que considero tão problemáticas quanto emblemáticas: a substituição da linguagem da educação pela linguagem da aprendizagem; a instrumentalização das relações pedagógicas por meio das noções de competências e habilidades; e a transformação de aspectos atitudinais, psicológicos, afetivos e sociais em competências e habilidades socioemocionais.

A LINGUAGEM DA APRENDIZAGEM

Em seu livro *Para além da Aprendizagem* (2013), Gert Biesta trata de um movimento que vem marcando a teoria e a prática da educação nas duas últimas décadas: a ascensão do conceito de aprendizagem. O autor não atribui a emergência dessa nova linguagem a uma agenda particular, mas localiza ao menos quatro tendências que influenciaram diretamente o florescimento da linguagem da aprendizagem:

1 – Novas teorias da aprendizagem: ligadas à área da psicologia, das neurociências e das ciências cognitivistas;

2 – Pós-modernismo: “a dúvida pós-moderna sobre a possibilidade e a viabilidade do projeto [de educação] da modernidade propôs questões” (BIESTA, 2013, p. 35) acerca da condução dos educadores em relação ao desenvolvimento e a emancipação dos estudantes;

3 – A aprendizagem adulta: considerada como uma explosão silenciosa, em que, cada vez mais, um maior número de pessoas investe tempo em diferentes formas de aprendizagem, sejam elas em iniciativas de educação formal ou não formal;

4 – A erosão do Estado de bem-estar social: o surgimento do neoliberalismo e a difusão de um novo princípio de distribuição de riquezas e de poder estatal, que redimensiona a presença do Estado na garantia de direitos como saúde, educação e assistência social.

É inevitável, pela construção das análises que realizei até aqui, condensar essas quatro tendências apontadas pelo autor justamente em seu quarto tópico. Isso não significa diminuir os pontos anteriores, mas antes, enxergá-los também como resultantes do advento da racionalidade neoliberal.

A justificativa para essa escolha pode ser encontrada na obra do próprio Biesta:

O principal problema com a nova linguagem da aprendizagem é que ela tem facilitado uma nova descrição do processo da educação como uma transação econômica, isto é, uma transação em que (1) o aprendente é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas “necessidades”, em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como o provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente, e em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria – uma “coisa” – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendente (BIESTA, 2013, p. 37-38).

O autor verifica, nos novos discursos educacionais, uma mudança dos parâmetros que descrevem o processo de aprendizagem. Esses novos discursos sobrevalorizam o aspecto de aquisição próprio ao ato de aprender. Ainda que a aprendizagem se refira a uma aproximação com algo que era externo ao sujeito que aprende, Biesta aponta que a nova linguagem facilita a relação mercantil, pois o sujeito passaria a possuir um novo conhecimento ou habilidade após a aprendizagem. Aquisição e posse determinam uma relação pedagógica pautada pelo consumo e, conseqüentemente, pela possibilidade de aferir maior valor àqueles que passam a possuir algo que antes não lhes pertencia. Daí a consonância com os ideais tão caros à racionalidade neoliberal e sua lógica homogeneizante do capital humano.

À medida que o estado de bem-estar social mostrou suas insuficiências e a pressão sobre o alto custo das políticas sociais de redistribuição de riquezas passou a pautar as discussões que deram origem à agenda neoliberal, a ideologia da aprendizagem ocupou um lugar central na produção de uma nova subjetividade, mais adaptada às necessidades da instituição de um novo regime de relações sociais, econômicas e políticas.

O liberalismo é, na perspectiva do pensamento hegemônico norte-americano, uma maneira de ser e de pensar, um tipo de relação entre governantes e governados. É uma “espécie de foco utópico sempre reativado” somado a “um método de pensamento, uma grade de análise econômica e sociológica”, um “viés do modo de pensamento, do estilo de análise, da grade de decifração histórica e sociológica” (FOUCAULT, 2008b, p. 301). É dessa maneira que, em meados da década de 1930, no nascedouro mesmo da razão neoliberal, a partir de um dos seus proeminentes pensadores, um economista chamado Hayek, tenha evocado o liberalismo enquanto utopia, ou, se assim se preferir, a necessidade mesma de formular uma utopia para o liberalismo. O liberalismo como estilo geral de pensamento, análise e imaginação (FERREIRA, 2021, p. 68).

Assim, a nova linguagem da aprendizagem foi a maneira encontrada pelos pensadores do neoliberalismo para comunicar a sua utopia, o seu “estilo geral de pensamento, análise e imaginação”.

A educação e a imprensa serão requeridas para desempenhar um papel determinante na difusão desse novo modelo humano genérico. Vinte ou trinta anos depois, as grandes organizações internacionais e intergovernamentais terão um poderoso papel de estímulo nesse sentido. É interessante constatar que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia, sem se referir explicitamente aos focos de elaboração desse discurso sobre o indivíduo-empresa universal, serão continuadoras poderosas deles, por exemplo, tornando a formação dentro do “espírito do empreendimento” uma prioridade dos sistemas educacionais nos países ocidentais. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 155).

Nas reformas educacionais, sobretudo na BNCC, essa linguagem corresponde, portanto, a um dos principais acessos da ideologia neoliberal às salas de aula e práticas educacionais cotidianas.

A BNCC carrega essa força transformadora, militante, insuflada de positividade: ela é parte da formulação dessa utopia neoliberal brasileira, o projeto de um sonho global do neoliberalismo contemporâneo.

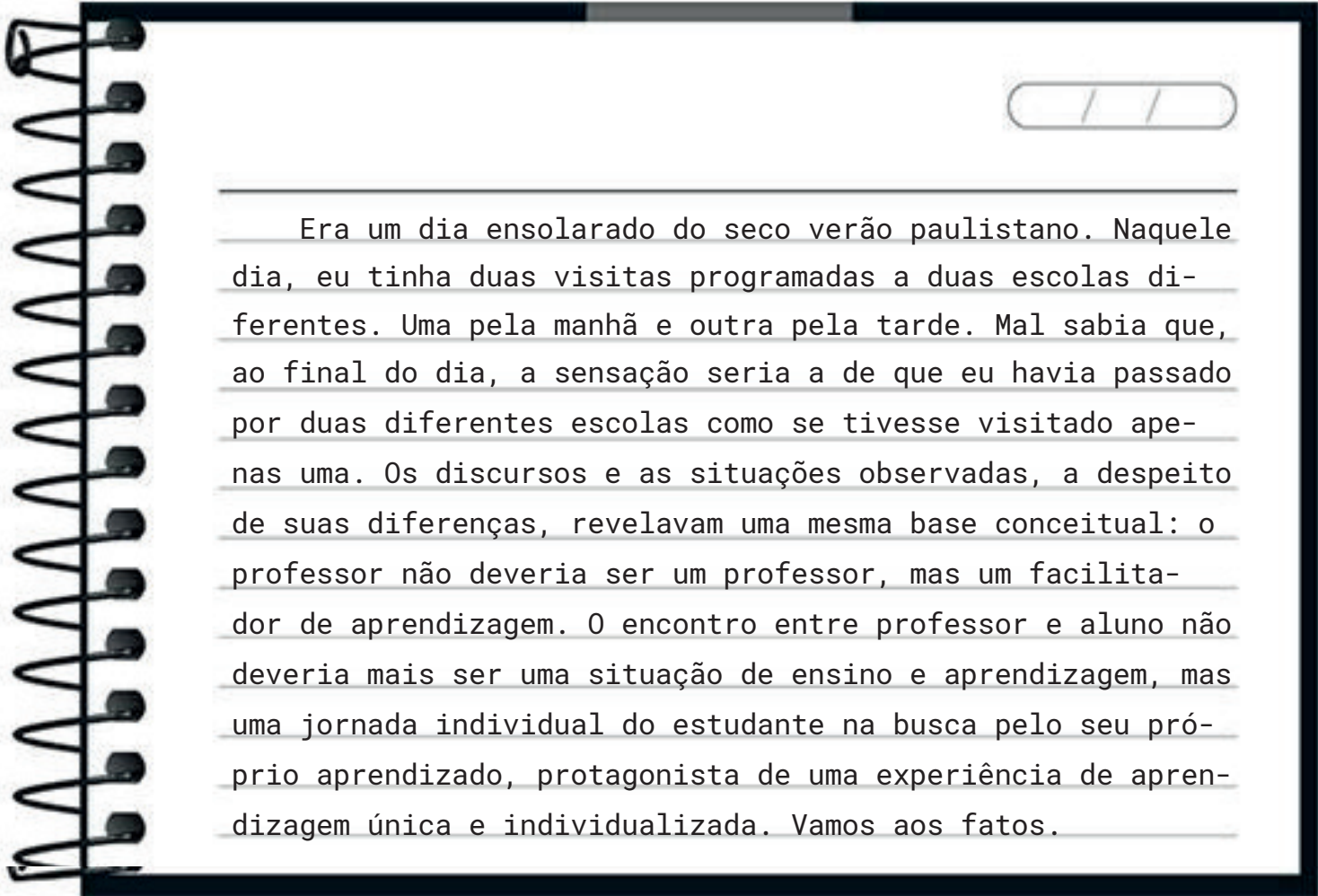
(...)

A BNCC em sua relação com o estudante segue o mesmo preceito: fazer do estudante um sujeito econômico ativo, orientado a partir da teoria do capital humano no interior da razão neoliberal, reiterada e recriada a partir do contexto brasileiro. A Escola não deve mais capturar o estudante no interior de um dispositivo de formação de força de trabalho que integra o universo da oferta e da

demanda; a instituição escolar deve dinamizar esse estudante, tornando possível a ativação econômica desse sujeito. Esse é o princípio da escola na razão neoliberal norte-americana, replicado e atualizado sob novas formas produtivas no interior da BNCC, apoiada especialmente no entendimento de capital humano: a ativação econômica do sujeito estudante, inserindo-o nos dispositivos e regras que possibilitam sua ativação econômica positiva e subjetivante, isso é, operada pelo próprio estudante (FERREIRA, 2021, p. 69).

É por meio da linguagem da aprendizagem que o processo educacional pode ganhar os contornos de uma transação econômica efetiva. É essa linguagem que opera as transformações necessárias para que a relação pedagógica possa ser reconfigurada a favor da ativação econômica e individualizante da racionalidade neoliberal. E, nessa reconfiguração, a BNCC promove uma significativa subtração: a dimensão do ensino praticamente desaparece do texto oficial e o professor passa a ser alguém que propicia e facilita experiências de aprendizagem, facilita

a ascensão do conceito de “aprendizagem” e o subsequente declínio do conceito de “educação”. Ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem (BIESTA, 2013, p. 32).



Era um dia ensolarado do seco verão paulistano. Naquele dia, eu tinha duas visitas programadas a duas escolas diferentes. Uma pela manhã e outra pela tarde. Mal sabia que, ao final do dia, a sensação seria a de que eu havia passado por duas diferentes escolas como se tivesse visitado apenas uma. Os discursos e as situações observadas, a despeito de suas diferenças, revelavam uma mesma base conceitual: o professor não deveria ser um professor, mas um facilitador de aprendizagem. O encontro entre professor e aluno não deveria mais ser uma situação de ensino e aprendizagem, mas uma jornada individual do estudante na busca pelo seu próprio aprendizado, protagonista de uma experiência de aprendizagem única e individualizada. Vamos aos fatos.

Escola 1 - Durante uma breve conversa com o professor e coordenação, me deparei com algo que me tirou do eixo. No planejamento do professor havia uma perspectiva de trabalho bastante arrojada: noções de coralidade e coletividade com os alunos de um sexto ano. De pronto, me vieram uma série de possibilidades de jogos e exercícios à mente, alguns dos quais constavam no plano de aula do professor. Mas qual não foi nossa surpresa diante da fala imperativa da coordenadora: *"seu planejamento está muito centralizado em você. Pense que você não está dando uma aula, mas oferecendo uma experiência de aprendizagem"*.

O professor, que contava com uma formação muito próxima à minha, ficou desnorteado. Foi visível sua decepção. Não tivemos tempo de conversar antes da aula. A coordenadora solicitou que ele reformulasse sua proposta para adequá-la àquela etapa do bimestre: a de oferecer repertórios aos estudantes por meio de pesquisas autorais.

E assim o professor o fez. Selecionou trabalhos de grupos teatrais que investigavam a atuação coletiva e a coralidade e deixou para depois os jogos que havia pensado e que seriam a base para experimentar e discutir as questões relativas à ação coletiva de um grupo no espaço cênico. Apesar da escolha de trabalhos instigantes, o procedimento com os alunos revelou seu fracasso.

Os estudantes foram convidados a abrirem seus *devices* (dispositivos/computadores), analisarem as referências postadas pelo professor em um mural virtual da turma e buscarem, na internet, outras referências similares. Após um tempo de pesquisa, deveriam fazer um mapa mental explicando

o que haviam aprendido com essas referências e, por fim, deveriam criar propostas de práticas coletivas.

As pesquisas foram feitas e o professor passava em cada mesa orientando os estudantes, mas aquilo que seria um estudo da coletividade, se efetivava individualmente, com cada um em seu mundo virtual. As propostas dos alunos, por sua vez careciam de um repertório mais aprofundado. Apenas revelavam uma certa reprodução daquilo que haviam pesquisado na internet. Além disso, tinham como principal parâmetro o próprio interesse dos alunos na elaboração de uma proposta coletiva. Alguns deles nem sequer se voltavam para práticas teatrais, pelo contrário, lançavam mão dos esportes que mais gostavam sob a justificativa de que seriam trabalhos de desenvolvimento do senso de coletividade.

Ora, o que eu via era justamente a experiência sendo retirada da aula. Ao renunciar às práticas teatrais e optar por pesquisas na internet, o professor abria mão justamente da experiência teatral. E mais, renunciava ao próprio trabalho coletivo, impondo o isolamento dos estudantes diante de seus computadores.

A experimentação da coralidade em sua dimensão sensível, deixou de ser trabalhada no próprio corpo dos alunos. A fisicalização, própria aos processos de ensino e aprendizagem teatral, cedeu lugar para uma racionalização dos processos mediada por textos em sites de internet.

Além disso, como principal parâmetro do trabalho era o próprio interesse desses alunos, a elaboração das propostas coletivas carecia precisamente do repertório que o

professor deveria oferecer. As pesquisas na internet, por mais que fossem orientadas pelo docente, se voltaram para outros conteúdos que não as referências teatrais. A pesquisa supostamente autoral dos alunos, na verdade, confirmava o universo restrito de repertórios desses estudantes, que não eram apresentados a algo além daquilo que já conheciam. Antes, ficavam reféns dos algoritmos que conduziam as suas pesquisas na direção daquilo que “sempre” pesquisavam.

Tanto é assim que muitos deles, ao buscarem por “trabalhos coletivos” nos sites de busca, encontraram práticas esportivas como resultado e não trabalhos teatrais. Desse modo, as propostas por eles elaboradas, foram apenas um reflexo opaco dessas pesquisas: a coletividade nos esportes.

Escola 2 - Na segunda escola que visitei neste mesmo dia me deparei com momentos dedicados à prática de *mindfulness*. Quem conduzia essa prática era justamente o professor de teatro. Segundo definições correntes na internet, essas práticas estariam voltadas à atenção plena com o momento presente. O que poderia chamar-se simplesmente atenção, ganhava uma roupagem descolada e moderna com o uso do estrangeirismo no termo. Algo que poderia fazer parte de um plano de aula de uma aula de teatro, por meio de propostas lúdicas que desenvolvessem a atenção, ganhava aqui contornos específicos: um momento *new age*.

Ao indagar os alunos sobre o que estava em jogo nesse momento, eles diziam tratar-se de um período dedicado à meditação, a fim de que pudessem encontrar-se consigo mesmos,

/ /

se equilibrarem e, ao mesmo tempo, um momento para viverem uma experiência de concentração e silêncio que seria fundamental no futuro, em suas provas e exames. E ainda relacionavam essa experiência ao teatro: *"é como no teatro, temos que estar muito atentos para não deixar o público desinteressado. Tanto lá [nas aulas de teatro], como aqui [nas práticas de mindfulness] estamos aprendendo coisas fundamentais para sermos bons e tranquilos diante de situações desafiadoras da vida"*.

Já o professor que conduzia essas práticas dizia que o teatro poderia ser uma excelente ferramenta para que os alunos descobrissem as suas potencialidades em vários campos da existência, desde a comunicação e expressão, até a concentração e a capacidade de lidar com as adversidades. Dizia, ainda, que a escola não deveria ser apenas o espaço em que se aprendem conteúdos, mas *"o lugar onde as experiências acontecem"*. Experiências essas que são, por si mesmas, momentos de aprendizagem profunda, sem a necessidade de uma ação direta do professor. E ainda completava: *"Basta criar as condições para que os alunos vivam as experiências. O mindfulness, por exemplo, colabora nesse sentido. Eu apresento a prática, mas é o estudante quem vai desenvolver os aprendizados necessários à sua vida. É ele quem vai descobrir, ao viver essa experiência de meditação, que ele é capaz de aprender a controlar a sua ansiedade, a aquietar sua mente, a respirar"*.

A despeito do que possa significar uma educação voltada para aquilo que chamam de experiência, em ambos os casos, as situações apresentam-na [a experiência] como algo superficial, desvinculado de qualquer contexto, instrumentalizada para um objetivo futuro. Nas descrições, podemos verificar que os professores não se ocupam de investigar, junto com os alunos, o que acontece com eles no curso dessas experiências e quais as relações que eles estabelecem com a própria criação teatral. Antes, tanto a orientação da coordenadora, quanto o momento de *mindfulness* apontam para uma vivência inconclusa e mal aproveitada, em que o que estava em jogo era o uso do teatro como um meio para que se alcançassem outros objetivos.

Uma “suposta experiência”, talvez fosse melhor dizer, foi o que aconteceu em ambos os casos e, em nenhum deles, uma experiência propriamente teatral. Enquanto na Escola 1 o que verificamos foi a “experiência” de realizar pesquisas na internet; na Escola 2, os alunos foram convidados a meditar, numa “experiência” pretensamente utilitária para outras ocasiões, inclusive o teatro. O movimento de descobrir-se como um sujeito que pode aprender, buscar, descobrir e, a partir daí, aprender o que quiser era, na verdade, o foco das atividades propostas.

Aliás, é no mínimo curioso pensarmos no uso da expressão “experiências de aprendizagem” nesses dois exemplos. A palavra experiência, no campo da educação e da Pedagogia das Artes Cênicas, ganhou um importante relevo a partir dos escritos de Jorge Larrosa Bondía.

Bondía retomou o trabalho de Walter Benjamin e a própria etimologia da palavra para nos dizer que o mundo contemporâneo carece de experiências. O excesso de informações e o tempo exíguo para seu processamento fazem com que nada nos atravesse de fato, que não nos envolvamos integralmente em acontecimentos, características marcantes do conceito de experiência, segundo o autor. No entanto, em uma mais recente obra, *P de Professor* (2018b), Bondía aponta um certo desgaste relativo ao uso dessa palavra:

há também um certo desânimo (e uma certa perplexidade) por alguns modos de apropriação da ideia de experiência nesta época estranha. Em primeiro lugar, sua apropriação mercantil. Já sabes que a lógica do consumo se orienta cada vez mais em direção ao consumo de experiências, a fazer da experiência um objeto

de consumo. Quando o mercado de coisas “reais” está saturado, há de se vender imateriais: sensações, emoções, lembranças, acontecimentos, experiências. Em segundo lugar, pela sua apropriação narcisista. Já sabes também que vivemos em uma época em que as pessoas estão interessadas no seu próprio umbigo e em que o mais interessante e o mais importante parece que sejamos nós mesmos. (...) Em terceiro lugar, um certo desânimo também pela apropriação *new age* da ideia de experiência, isto é, por toda uma série variadíssima de gurus de terapias alternativas, experiências espirituais, especialistas no *well-being* e no encontrar-se consigo (como se não houvesse coisas mais interessantes que encontrar) (BONDÍA; RECHIA, 2018b, p. 178-179).

O desânimo apontado por Bondía parece estar diretamente relacionado ao uso da expressão “experiências de aprendizagem”. Tais experiências, como apontadas pela BNCC e exemplificadas nas situações descritas, são justamente os momentos em que professores e alunos se encontram diante do ato de aprender. Há uma mudança significativa no papel de ambos. Os professores não mais devem ensinar, eles devem criar as condições para que os alunos aprendam. E isso está presente no texto da Base de maneira absolutamente naturalizada, como se fosse evidente o que significa.

No entanto, o que significa criar condições para que os alunos aprendam? Como proporcionar experiências de aprendizagem? Na definição de Bondía, experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p.21) e, para tanto, ela

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 (BONDÍA, 2002, p. 24).

Qualquer professor ou aluno poderá afirmar, assim como o faz Bondía, que esse tipo de gesto de interrupção é quase impossível no ambiente escolar. O que assistimos nas escolas (e o que vi nas escolas que visitei) são temporalidades cada vez mais recortadas e marcadas pela celeridade, pela agilidade, por um senso de urgência, como se *o amanhã já estivesse batendo à porta* e o mais importante fosse estar preparado para o futuro. Mas, junto disso, também há um apelo (e a Base é explícita nisso) para que a sala de aula não seja mais um espaço da aula em si e sim, por meio das metodologias ativas, um espaço em que os professores facilitam

a aprendizagem dos estudantes.

Como nos relatos acima, momentos em que eles, alunos, assumem a função de pesquisadores, responsáveis por buscar conhecimentos, vivenciando a sua aprendizagem segundo seus próprios interesses e curiosidades. A experiência se torna uma mercadoria um tanto quanto difusa, autocentrada, motivacional e cabe aos alunos perceberem o seu próprio desenvolvimento por meio dessa experiência.

O hoje é só um meio para chegar no amanhã, que aparentemente está definido à revelia do estudante, a quem resta estar o mais preparado possível. A tarefa oculta, portanto, é definir o que significa futuro, torná-lo um novo objeto através de uma roupagem inédita para a expectativa de futuro. Por isso as aprendizagens, que são esse processo que fornecerá aos estudantes as ferramentas para enfrentar esse amanhã, enfrentar esse vir-a-ser. Enquanto aprende a reconhecer e utilizar essas ferramentas, o estudante aprende, de maneira elíptica, o significado mesmo desse amanhã em que as ferramentas serão usadas (FERREIRA, 2021, p. 65).

Na BNCC, a palavra ensino foi praticamente suprimida e tem pouquíssimas ocorrências ao longo de todo o documento. Os conteúdos e conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade não se apresentam como um legado cultural ao qual a escola deveria dar acesso. Antes, o que a Base prescreve é um conjunto de aprendizagens essenciais, pautada no lema “aprender a aprender”. Esse lema, por sua vez, revela sua consonância com uma visão bastante específica acerca da função da escola.

Como dizem os especialistas da OCDE, “os empregadores exigem dos trabalhadores que eles sejam não apenas qualificados, mas também mais maleáveis e ‘aptos a se capacitar’”. Para produzir assalariados adaptáveis, a escola, que vem antes do trabalho, deveria ser uma organização flexível, em inovação constante, que atenda tanto aos desejos mais diferenciados e variáveis das empresas como às necessidades diversas dos indivíduos. (...) é preciso que a educação recebida tenda a levar em conta o “destinatário do serviço”, ou seja, a empresa. Em uma sociedade cada vez mais marcada pela instabilidade de posições, sejam elas profissionais, sociais ou familiares, o sistema educacional deve preparar os alunos para um cenário de incerteza crescente. (...) A principal competência, a metacompetência, consistiria em “aprender a aprender” para enfrentar a incerteza alçada a exigência permanente da existência humana e da vida profissional (LAVAL, 2019, p. 41).

O sujeito **aprendente** torna-se, assim, o centro da relação pedagógica. O objeto de estudo do aluno passa a ser o seu próprio processo de aprendizagem e não mais o conteúdo que estaria entre ele e o professor. Como no exemplo da Escola 1 descrito acima, o professor se torna um mediador das pesquisas dos alunos e, por mais que

ofereça referências, o entendimento que constroem é resultado da busca por informações que correspondam aos seus interesses. Não há propriamente uma ampliação de repertório a partir do conhecimento trazido pelo professor, uma vez que seu papel fica restrito a coordenar a percepção dos alunos sobre suas possibilidades de aprenderem por si, sobre suas próprias possibilidades de *adquirirem* conhecimentos de forma autônoma (em geral com o auxílio das tecnologias da informação).

O resultado é que os alunos são domados: eles se tornam escravos de suas próprias necessidades, um turista no seu próprio mundo da vida. A importância colocada sobre aprender a aprender é, talvez, a mais reveladora expressão dessa tentativa de domar. O aluno é atirado de volta ao seu próprio aprendizado e a ligação com “alguma coisa” – com o mundo – é rompida (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019, p. 107).

Mesmo que seja próprio à escola e que, em seu cotidiano, ocorra de fato um processo de aprendizagem, reduzir a experiência escolar a esse processo seria desconsiderar a transformação dos sujeitos que *pode* ocorrer diante da formação oferecida pela escola. A aprendizagem que ocorre no ambiente escolar é muito específica e contempla uma dimensão formativa à medida que envolve os estudantes em uma relação com um mundo maior do que o deles mesmos. No entanto, o que se vê explicitado na lógica do “aprender a aprender” é justamente a ocultação desse mundo. Nesse sentido, convém

distinguir formação de aprendizagem. Ou, dito de outra forma, a formação é típica para a aprendizagem na escola. A aprendizagem envolve o fortalecimento ou ampliação do eu já existente, por exemplo, por meio da acumulação de competências ou da expansão da base de conhecimento do indivíduo. Aprender, nesse sentido, implica uma extensão do próprio mundo da vida do indivíduo, acrescentando algo. O processo de aprendizagem continua a ser introvertido – um reforço ou extensão do ego, e, portanto, o desenvolvimento da identidade. Na formação, no entanto, esse eu e o mundo da vida do indivíduo são colocados em jogo constante desde o início. A formação envolve, assim, sair constantemente de si mesmo ou transcender a si mesmo – ir além do seu próprio mundo da vida por meio da prática e do estudo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019, p. 48–49).

Garantir o direito às aprendizagens essenciais, assim, significa tão somente garantir que os estudantes possam desenvolver a sua identidade pautada em um universo de referências com as quais já têm contato. O direito, na verdade, assume a face de uma dupla privatização: de um lado, as crianças e jovens são privados das oportunidades de transcender a si mesmos por meio do encontro com conteúdos diferentes de suas referências; como consequência, se mantêm em seu universo privado apenas desenvolvendo capacidades que agreguem valor a quem são, de modo

que possam se oferecer ao mercado como valiosas empresas de si mesmos.

Constando nos principais documentos dos organismos internacionais (OCDE, Comissão Europeia, Banco Mundial, dentre outros), o conceito de aprendizagem cumpre a função de modificar o paradigma da educação. O protagonismo dos **aprendentes** vem para primeiro plano, enquanto o professor assume uma função motivacional. Ao mesmo tempo, esse mesmo professor deve ser capaz de prestar contas acerca do serviço educacional que presta: o oferecimento de experiências de aprendizagem que atendam às necessidades do estudante.

O caráter de transação econômica da relação educacional fica evidenciado e, com ele, ganham o primeiro plano as noções de eficiência e eficácia dos processos educacionais. A escola é convocada, assim, a demonstrar a sua capacidade de gestão e a sua competitividade, adaptando-se aos desejos do seu usuário (tanto o indivíduo, quanto a empresa). Diante desse apelo gerencial, ganham relevância justamente as avaliações em larga escala, as únicas capazes de mensurar a efetividade do serviço educacional prestado. Mas, acima delas também se instituem mecanismos de controle da ação docente, de modo que se possa gerenciar aquele que deve, efetivamente, **entregar** a tarefa de uma aprendizagem significativa.

Março de 2022.

Após mais um dia de acompanhamento de aulas ou, como eles dizem, de *workshops*, pude participar de uma reunião pedagógica com toda a equipe do Ensino Fundamental - Anos Finais.

A primeira hora fora dedicada a uma formação específica voltada ao modelo pedagógico da escola: precisamente os *workshop models*. Tal qual no mundo corporativo onde eu havia trabalhado, uma infinidade de planilhas e documentos compartilhados na nuvem serviam de conexão entre corpo docente e coordenação. Os planejamentos deveriam ser feitos em planilhas já estruturadas, respeitada a seguinte ordem:

1 - um momento para apresentação dos objetivos do encontro;

2 - uma *minilesson* (correspondente à explicação do professor, de, no máximo, 10 minutos);

3 - um momento de *active engagement* (engajamento ativo), em que os alunos começariam suas pesquisas individualmente;

4 - o *work time group* (trabalho em grupo), em que os alunos coletivamente deveriam “colocar a mão na massa”, construir seus experimentos ou testar suas hipóteses;

5 - *wrap up* - o momento de finalização, dedicado à etapa de metacognição.

Por meio desses planejamentos, os coordenadores verificavam o trabalho dos professores e sua adequação ao currículo da escola. Cabe destacar que, além de assumirem as aulas, esses professores também exercem a função de curriculistas, sendo os responsáveis por elaborar e escrever

todo o currículo de sua disciplina, junto com outros professores da equipe.

Na reunião, ainda ficou explícito que também ficaria a cargo dos docentes registrar as evidências de aprendizagem dos alunos e elaborar detalhados relatórios a serem encaminhados às famílias, explicitando as habilidades e competências desenvolvidas ao longo do processo. Todas essas tarefas correspondiam aos entregáveis daqueles professores e a realização no prazo, de forma adequada ao modelo oferecido, correspondia aos índices de eficiência do trabalho.

Só não me senti mais estrangeiro ali por ter tido uma experiência no mundo corporativo. Mas estranhava bastante a condução de uma reunião escolar completamente voltada para assuntos burocráticos, índices de qualidade do trabalho, metas e prazos. Ficava evidente que se tratava muito mais de um sistema de avaliação e controle do trabalho docente do que propriamente de um processo de construção pedagógica compartilhado.

Em determinado momento, um dos professores de educação física comunicou sua equipe que precisaria faltar no dia seguinte em decorrência de uma consulta médica. Qual não foi minha surpresa ao ver que a orientação de uma das lideranças (coordenadoras) era a de que outro professor assumisse seu *workshop*, aplicando o planejamento já elaborado pelo professor. Apesar de tratar-se de uma substituição por um professor de outra área, o trabalho poderia continuar, pois o planejamento já estava pronto!

Passada a primeira hora, notei uma certa tensão no ar que logo foi ratificada pela chegada da coordenadora ge-

ral da escola. Ela compartilhava sua indignação com a dificuldade de adoção, por parte dos professores, da língua inglesa. Por se tratar de uma escola bilíngue, ela repreendia os professores por não estarem oferecendo aos estudantes aquilo a que a escola se propunha. Essa fala vinha acompanhada de dois outros argumentos: o primeiro era que ela própria havia sido repreendida pelas famílias que reclamavam que seus filhos não estavam experimentando a imersão vendida pela escola. O segundo era a confirmação da reclamação dos pais.

Imperativamente, a coordenadora anunciava: *“você professores não têm o direito de não oferecer às famílias aquilo pelo que elas estão nos pagando”*. Por fim, a reunião encerrou-se em um clima de absoluta tensão.

Ainda que eu reconheça uma certa dose de razão na reclamação das famílias, uma vez que a escola se propõe ao ensino imersivo na língua inglesa, este fato denota a relação clientelista que a instituição estabelece com as famílias de seus alunos. Não houve nenhum espaço para as considerações dos professores que, por sua vez, ainda que reconhecessem a falha, argumentavam pelos corredores que a imersão ainda não estava acontecendo plenamente em função das dificuldades generalizadas dos estudantes com o retorno ao ensino presencial após dois anos de pandemia. A discussão pedagógica, nesse caso, cedeu espaço para uma norma da empresa no oferecimento de seu produto educacional: o ensino bilíngue.

Essa reunião foi exemplar tanto dos mecanismos de controle que se exercem sobre os docentes, quanto da centralidade da aprendizagem em detrimento do ensino. O fato de um outro professor poder **aplicar** a aula de seu colega, pois esta já estaria planejada segundo um modelo preestabelecido, denota a desimportância da dimensão do ensino nesse novo modelo de escola pautado pela linguagem da aprendizagem. O próprio modelo engessado de planejamento e o excesso de entregas sob responsabilidade dos professores denotam o deslocamento da função docente: não mais aquele que planeja as melhores estratégias para que a relação pedagógica se estabeleça e sim aquele que segue um padrão predefinido, priorizando o cumprimento do currículo e a coleta das tais evidências de aprendizagem.

O que se entrevê por meio dos exemplos descritos é uma lógica de consumo e individualização em que os *aprendentes* possuem certas necessidades que precisam ser atendidas pelo professor e são oferecidas pela instituição escolar na forma de uma experiência empacotada em um modelo preestabelecido. Ao professor cabe cumprir a sua função de facilitar a aprendizagem, de modo que o protagonismo do aluno e sua atitude ativa sejam preservados.

Ao assumir a aprendizagem como foco da proposta curricular preconizada pela reforma que deu origem à BNCC, o poder público, influenciado pelas entidades empresariais que sustentaram a formulação da Base, só fez valer a mudança em curso no cenário global.

Colocar os aprendentes e a aprendizagem no centro da educação e de métodos e processos de treinamento não é absolutamente uma ideia nova, mas, na prática, a estrutura estabelecida das práticas pedagógicas na maioria dos contextos formais tem privilegiado o ensino em vez da aprendizagem [...] Numa sociedade com um conhecimento de alta tecnologia, esse tipo de ensino-aprendizagem perde eficácia: os aprendentes devem se tornar proativos e mais autônomos, preparados para renovar continuamente seu conhecimento e reagir de forma construtiva a constelações mutáveis de problemas e contextos. O papel do professor se torna acompanhamento, facilitação, aconselhamento, apoio e orientação a serviço dos esforços dos aprendentes para acessar, utilizar e finalmente, criar o conhecimento (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS apud BIESTA, 2013, p. 33).

As dinâmicas de individualização da aprendizagem acabam por reforçar o princípio já apontado da racionalidade neoliberal de desenvolvimento do capital humano. Cada indivíduo deve atentar-se ao seu processo formativo para que amplie as suas possibilidades e seu valor acionário como empresa no mercado concorrencial.

Por mais que essa afirmação possa parecer brutal, as situações descritas até aqui confirmam essa lógica.

Esse foco na aprendizagem, que hoje parece tão óbvio para nós, está realmente enredado no apelo para conceber nossas vidas individuais e coletivas como uma empresa focada na satisfação ótima e máxima das necessidades. Nesse contexto, a aprendizagem aparece como uma das mais valiosas forças de produção, uma força que permite a constante produção de novas competências e forma a máquina para acumular capital humano. O tempo como o tempo de aprender equiparado aqui com o tempo produtivo ou, mais precisamente, com o cálculo constante com um olhar focado na (futura) renda ou retorno e recursos úteis. Para o indivíduo empreendedor – que hoje inclui alunos, professores e pais – o tempo é sempre ocupado: talentos individuais devem ser encontrados e desenvolvidos; as melhores escolhas devem ser feitas; o valor agregado deve ser produzido; o capital humano deve ser desenvolvido e acumulado. (...) Se lermos os textos de política dos últimos anos, por exemplo, uma imagem muito específica da educação torna-se aparente, ou seja, a da educação como um meio de produção do capital humano. A educação produz uma saída na forma de resultados de aprendizagem úteis ou de competências empregáveis (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019, p. 157–158).

As aprendizagens essenciais, assim, apresentadas pela Base como direitos que devem ser garantidos pelo Estado a todos os estudantes da educação básica do país, configuram-se na verdade, como dever desses estudantes. Mark Fisher (2020) sintetizou em uma questão precisa a dubiedade gerada pela linguagem da educação: “seriam os alunos *consumidores* de um serviço ou seu próprio *produto*?” (FISHER, 2020, p. 75, grifos nossos). A resposta, em todo caso, não é animadora. Consumidores ou produtos, o que se verifica no texto da Base Nacional Comum Curricular é que os alunos são tomados exclusivamente como sujeitos *aprendentes*, instados a mergulhar no desenvolvimento de seu próprio capital humano, por meio de competências e habilidades que possam garantir o seu sucesso como empresas de si mesmos.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Chegamos, então, à segunda concepção problemática da BNCC: as competências e habilidades. Em sua última versão, a estrutura da BNCC se encontra organizada por direitos de aprendizagem “expressos em dez competências gerais, que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa terminal da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 5). Sendo que competência é definida como

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

A escolha por priorizar a palavra competência e a ela submeter os conhecimentos, atitudes e valores, longe de ser aleatória, é profundamente intencional. A pedagogia das competências é alvo de inúmeros debates por todo o mundo no campo da educação. Sua noção polissêmica não será objeto de nosso exame aqui. O que cabe apontar é que, no texto da Base, a fundamentação pedagógica no desenvolvimento de competências aparece como uma realidade já praticada e, a fim de justificá-la, os redatores do documento lançaram mão de uma ginástica legal.

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35) (BRASIL, 2018, p. 13).

É interessante verificar como a Base produz a sua legitimidade referindo-se a um outro marco legal: A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB, 1996). Supostamente, é da própria LDB que emerge o conceito de competência. No entanto, a presença desse conceito na Lei não é real em sua redação original, senão apenas por meio de uma inferência. A BNCC é transparente nesse sentido, pois assume sua leitura sugestionada. Foram a palavra *capacidade* e a expressão *expectativas de aprendizagem*, presentes na Lei, que nutriram a ideia de um desenvolvimento por competências. O termo competência, em si, só aparecerá efetivamente na LDB por “novas redações impostas por uma lei de 2017, aprovada pelos mesmos legisladores

que batalharam pela composição e escrita da própria Base que se quer legitimar historicamente” (FERREIRA, 2021, p. 108). Ou seja, se a Lei não prevê um conceito que queremos que ela justifique, mudemos, pois, a Lei.

Mas o principal argumento que sustenta a pedagogia das competências, conforme proposto pela BNCC, não vem de outro lugar senão da perspectiva reformista e sua máxima difusa de “melhoria da qualidade da educação”. Para tanto, os relatórios, orientações e, principalmente, as avaliações em larga escala dos organismos internacionais, em especial da OCDE, cumprem a função de um norte teórico. E aqui vale a pena retomarmos o nome por extenso que corresponde à sigla: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Os grandes programas de avaliação conduzidos pela OCDE recorrem à noção de competências sociais na “vida real”, a partir das quais os governos são convidados a avaliar e corrigir seu sistema educacional.

(...)

Esse método, que consiste em analisar minuciosamente os conteúdos de ensino e traduzi-los em “competências” e “habilidades”, faz parte de uma padronização pedagógica que, presumivelmente, constitui uma fonte de eficiência (LAVAL, 2019, p. 82-83).

Ao propor as diretrizes da formulação dos currículos assentadas sobre o desenvolvimento de competências, que, por sua vez, são fruto da mobilização de determinadas habilidades (os conhecimentos, atitudes e valores não estão escritos no documento, apenas as habilidades), o que se verifica na redação do texto é o alinhamento do documento normativo às perspectivas internacionais de radicalização do sujeito como empreendedor de si mesmo, cujo principal direito educacional é o de capacitar-se para situações da vida real. Capacidades, essas, passíveis de serem verificadas e tabuladas nas avaliações de larga escala.

É através das competências gerais que a BNCC expressa sua utopia neoliberal, a proposta de objetivação e subjetivação do seu sonho, desempenhada por uma discursividade sincera, eufórica e positiva. As 10 Competências Gerais são seus mandamentos, seus dogmas, a explicitação sedutora dos seus propósitos e horizontes de realização no porvir. Se propõem a abarcar a totalidade daquilo que a Base chama de dimensões do conhecimento humano, definida de maneira sintética como a composição feita pelos conhecimentos, habilidades e atitudes de alguém.

A lógica aqui é que o sujeito utiliza uma determinada habilidade para aplicar um certo conhecimento; a habilidade, é a expressão de um conhecimento quando utilizado em uma situação prática. As atitudes se refletem no interior

dessa produção prática, são o arcabouço ético-moral para o ato da habilidade, a atuação na realidade.

As 10 competências gerais são o ponto mais alto da hierarquia dos saberes da BNCC, impondo uma cascata de compreensões normativas descendentes a partir delas. Das competências gerais descendemos para as competências de área de conhecimento. Dessas, baixamos para o próximo nível, as competências do componente curricular para, enfim, descer o último degrau, com a listagem das habilidades, a menor unidade dessa longa descida hierárquica (FERREIRA, 2021, p. 73, grifos nossos).

O texto político da Base evidencia seu caráter marcadamente instrumental: caberá ao currículo garantir que as competências sejam desenvolvidas, a fim de que os sujeitos se tornem *disponíveis e empregáveis* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019), em uma lógica fechada de meios e fins que estimula um procedimento adaptativo – a experiência de aprendizagem de agora servirá para que eu esteja apto para solucionar um problema amanhã. Não há lugar para o inútil, para o contemplativo, para o improdutivo.

Não é surpreendente, dessa forma, que, na Reforma do Ensino Médio, o componente curricular Arte, por exemplo, tenha sido completamente absorvida pela Língua Portuguesa, sendo que as competências diretamente relacionadas ao campo do conhecimento artístico estejam subsumidas dentro das Linguagens (podendo, inclusive, ter suas habilidades trabalhadas por professores dessa área). Filosofia e Sociologia sofreram subtrações muito parecidas. Para além do potencial crítico e questionador que o contato com esses campos do conhecimento promove, há uma agenda que se pretende cumprir e que não abre espaço para aquilo cuja aplicação não seja verificável em termos de produtividade.

E, mesmo na BNCC das etapas do Ensino Fundamental, em que a Arte está mantida como componente curricular, a área enfrenta um problema significativo. Por maiores que tenham sido os esforços dos redatores do texto, a estrutura da Base, organizada em competências e habilidades, faz com que o contato com a experiência artística seja controlado pela busca objetiva por uma determinada finalidade ou uso, não raro exterior a ela. Tal qual nas situações citadas anteriormente, relacionadas com a linguagem da aprendizagem, o que vemos é uma captura dos conhecimentos específicos das diferentes áreas, que se transformam em meros meios para o desenvolvimento das competências.

Isso porque o discurso educacional centrado nas competências acompanha a

transição das próprias exigências do mundo do trabalho. A noção de competência marca um deslocamento do interesse das empresas na qualificação de seus profissionais.

Definida como característica individual, a categoria de competência faz parte da estratégia de individualização das novas políticas de gestão dos “recursos humanos”. Qualidade pessoal reconhecida em dado momento, não é associada a nenhum direito, não vincula o trabalhador a nenhum grupo ou história coletiva, tende a isolá-lo e a esmigalhar seu percurso profissional. O empregador não compra apenas um serviço de produção durante um tempo definido ou uma qualificação reconhecida por um referencial coletivo como na época da regulação fordista após a guerra: ele compra um “capital humano”, uma “personalidade global”, que combina qualificação profissional *stricto sensu*, comportamento adequado à empresa flexível, propensão ao risco e à inovação, comprometimento máximo com a empresa etc. Como mostram Luc Boltanski e Ève Chiapello, a gestão moderna introduz na relação salarial a dimensão “pessoal” (...). Essa “personalização” segue a tendência à desmaterialização da produção que altera as atividades e as torna análogas a serviços em que a satisfação é fornecida diretamente pelas pessoas, e não pelos produtos fornecidos pelos trabalhadores (LAVAL, 2019, p. 79).

O que a BNCC faz, influenciada pela racionalidade da empresa, é a transição de uma lógica dos conhecimentos para uma lógica das competências (LAVAL, 2019). Essa transição, por sua vez, carrega consigo um forte traço de individualização do processo educativo e de instrumentalização dos saberes, que assumem a função de ferramentas a serviço da resolução de problemas. Ratifica-se, assim, um discurso que insere deliberadamente a escola no interior do sistema produtivo, em que a instituição se vê convocada a “adaptar os alunos aos comportamentos profissionais que serão exigidos deles mais tarde” (LAVAL, 2019, p. 81). A lógica gerencial associada a essa nova pedagogia pode ser verificada, ainda, em mais um dos documentos da OCDE:

Quando começaram a cooperar com as empresas, os professores descobriram outra razão importante para não desconfiar do mundo dos negócios: os objetivos dos dois parceiros eram em geral muito mais parecidos do que um e outro imaginavam. Durante muito tempo supôs-se que havia um conflito inevitável entre o objetivo preciso de preparar uma criança para o trabalho e o objetivo de cultivar seu espírito. Na medida em que as empresas necessitam de trabalhadores com qualificações técnicas relacionadas a tarefas específicas, esse conflito continua real. Entretanto, cada vez mais as principais qualidades exigidas no universo do trabalho e as qualidades que as empresas querem incentivar as escolas a ensinar são de ordem mais geral. Capacidade de adaptação, comunicação, trabalho em equipe e iniciativa – essas e outras competências “genéricas” – são fundamentais hoje em dia para assegurar a competitividade das empresas. Ora, essa tendência corresponde à evolução pela qual a pedagogia está passando. Muitos professores preferem abandonar o ensino tradicional, que consiste principalmente em transmitir conhecimentos, e ensinar os alunos a refletir e a aprender sozinhos. Felizmente para esses professores e alunos, deixar as crianças tomarem iniciativas e decisões em classe é uma excelente preparação para o mundo do trabalho moderno. É verdade que nem todos os professores estão dispostos a dar ênfase

a essas aptidões, do mesmo modo que muitas empresas ainda não sabem como utilizá-las. Mas as empresas que adotam as políticas mais avançadas na questão dos recursos humanos vão na mesma direção das escolas que vêm desenvolvendo os programas de estudo mais inovadores (OCDE apud LAVAL, 2019, p. 80).

O trecho é bastante revelador de uma série de argumentos que acompanhamos até aqui. A lógica do “aprender a aprender” é retomada e, com ela, a crítica explícita ao que se chamaria ensino tradicional, exaltando o aspecto positivo da inovação. O relatório também evidencia que há uma dinâmica de retroalimentação entre escola e empresa. À medida que nem todas as empresas sabem o que fazer com as novas competências profissionais, a escola forma os novos trabalhadores e a entrada desses jovens no mercado de trabalho poderá promover um significativo avanço no funcionamento mesmo da empresa. Assim, cumpre-se a *cartilha* das fundações empresariais em sua luta pela implementação da BNCC: impactar a qualidade da educação no país. Sendo que a medida dessa qualidade e desse impacto é justamente a sua adequação aos objetivos parecidos de “preparar uma criança para o trabalho e cultivar seu espírito”. A pedagogia das competências faz com que o cultivo do espírito seja precisamente o desenvolvimento de suas aptidões pessoais para o novo mundo do trabalho, o mercado concorrencial.



Março de 2022.

Eis que chego em mais um dia de visita. Aquela escola já havia me chamado a atenção por sua arquitetura muito semelhante às imagens que vemos dos escritórios da Google. As salas de aula não tinham lousas fixas. Os quadros brancos eram móveis e a organização do espaço era completamente modular. Os alunos tinham à sua disposição mesas e cadeiras “escolares”, mas também mesas redondas e pequenas poltronas. Além disso, as próprias paredes da sala eram removíveis, permitindo a ampliação ou redução do espaço em função das necessidades de organização de diferentes grupos de trabalho.

Mas, naquele dia específico, me deparei com um arranjo diferente. Os próprios alunos tinham organizado suas carteiras na forma habitual (tradicional, talvez?) de uma escola, enfileiradas. Imediatamente percebi o movimento que ali se fazia. Os estudantes pareciam clamar por um porto seguro, um espaço que lhes fizesse referência à arquitetura escolar conhecida, onde um professor, diante de uma lousa, abre uma janela para um mundo desconhecido.

Esse pedido silencioso dos estudantes foi visto por mim e pela professora que eu acompanhava como uma espécie de reação ao cotidiano regular daquela escola, em que os alunos, sentados em suas poltronas e portando os seus *devices* (computadores) pessoais, eram estimulados a realizar suas pesquisas individualmente. As atividades mediadas pelo professor não eram chamadas de aulas e o espaço corroborava com isso. A professora, inclusive, de modo jocoso chegou a comentar comigo: "Isso não é uma escola, é um *coworking*", numa alusão aos espaços de trabalho compartilhados do mundo corporativo, o tal do escritório da Google.

Qual não foi nossa surpresa diante do que aconteceu na sequência. Ao saber do novo arranjo que os alunos propuseram para a sala, o coordenador veio lhes fazer uma visita e orientou que reorganizassem o espaço, desfazendo as fileiras. Entre os seus argumentos, ele apresentava a metodologia da escola, dizendo que os trabalhos são dinâmicos, permitem várias formas de organização espacial e que estas, por sua vez, devem corresponder às necessidades da atividade em curso. E para finalizar, o próprio coordenador enunciou a seguinte máxima: "Isso não é uma sala de aula, é um *coworking*".



A mesma expressão que havia sido utilizada pela professora em tom ácido, para direcionar uma crítica à sua escola, era usada pelo coordenador pedagógico como uma defesa das propostas da instituição! A sala de aula era vista como um espaço de trabalho compartilhado, em que os alunos poderiam trocar entre si, conversar, se apoiar nas tarefas, mas cuja função era a realização de seu trabalho individual, de sua empreitada de desenvolvimento pessoal rumo ao futuro profissional.

A situação descrita acima chega a parecer tragicamente risível de tão exemplar. A consonância entre escola e empresa é tamanha que o próprio entendimento e organização espacial de uma reproduz a outra. Observando as outras escolas que visitei, bem como em uma rápida pesquisa na internet, é possível verificar que a reconfiguração do espaço escolar à imagem e semelhança da arquitetura do mundo corporativo é uma tendência.

O espaço não é apenas uma arquitetura para o poder, mas a cena da imaginação e dos imaginários políticos. Ordenamentos humanos do espaço e os significados atribuídos a esses ordenamentos moldam nossas conceituações de quem e do que somos, especialmente na vida com os outros (BROWN, 2019, p. 64).

É evidente que, nesses casos, a arquitetura cumpre uma função específica. O ambiente é pensado para que um comportamento apropriado possa ser estimulado. O funcionalismo da arquitetura corresponde a uma visão de mundo que se quer concretizar. Trata-se de um conjunto de práticas que miram a subjetividade dos alunos na sua manifestação física e forma de ocupar o mundo. A sala de aula aparece, assim, como o próprio ambiente de trabalho, um *coworking* onde as competências e habilidades poderão ser desenvolvidas.

Voltando à Base, seu texto não institui nenhuma orientação específica quanto ao espaço escolar, no entanto sua virada metodológica parece reivindicar novos arranjos espaciais. Dado o enfoque voltado para as metodologias ativas em que o

estudante deve ser o protagonista de seu processo de aprendizagem, o ambiente de lousa, mesas e carteiras que caracteriza uma sala de aula não parece servir. Esse é o grande trunfo da pedagogia das competências – em linha com a linguagem da aprendizagem, as competências e habilidades deslocam a formação escolar para o exercício de “valores comportamentais” e para o cultivo da “capacidade de ação” (LAVAL, 2019). Modernizam-se os métodos da relação pedagógica e, com isso é necessário que o espaço permita que as individualidades apareçam e que a própria forma de ocupar dê conta de fomentar um novo modo de ser e estar no mundo.

E enquanto a arquitetura vem trabalhando para desenvolver esse novo modo de estar, o enfoque metodológico da Base estabelece os parâmetros de produção dos novos modos de ser. Para tanto, o texto da Base se traduz suas intenções da seguinte forma: “cada competência é sempre apresentada através de um verbo infinitivo impessoal, que é quando se tem a intenção de não fazer nenhuma indicação ao agente, apenas ao processo do verbo” (FERREIRA, 2021, p. 74). Vejamos, pois, a Competência 3, ligada mais diretamente à Arte:

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (BRASIL, 2018, p. 9).

Os verbos que regem a construção dessa competência (*valorizar e fruir*) ditam a regra do que deverá ser desenvolvido nos alunos. O agente que desaparece é o professor, uma vez que o sujeito oculto da frase é o próprio estudante. Já o que deve ser valorizado e fruído (as diversas manifestações artísticas e culturais) aparece de forma genérica e difusa, sem que se defina nenhum parâmetro de quais sejam as manifestações artísticas e culturais a serem apresentadas aos alunos. O texto, assim, funciona em uma chave de compreensão do patrimônio cultural como um bem de consumo de amplo espectro. Não há escolhas. Estas ficarão, quiçá, a cargo do professor, mas a sua autoria na relação de ensino é, pela escrita do texto, anulada. Nesse sentido, a Base Comum não se ocupa de orientar a construção de currículos a partir de uma reflexão aprofundada sobre o que determinado patrimônio cultural pode representar enquanto legado histórico. Pouco importa, por exemplo, o que uma obra de arte tem a nos dizer sobre a visão de mundo, os conflitos e contradições que ela expressa em direto diálogo com seu tempo e espaço. Importa sim,

pelas linhas do texto, valorizar e fruir quaisquer que sejam as manifestações, positivamente a relação do aluno com a arte e cultura, sem problematizá-la. É isso que será exigido nas avaliações e, portanto, é desse modo que as possíveis ações autorais do professor se perdem.

Mais ainda, o texto avança para que, além de um consumidor de bens artísticos e culturais valorosos, o aluno também seja colocado como parte integrante de seus processos de produção. É evidente que, como professor de teatro, compreendo e afirmo a necessidade de que os estudantes sejam convidados a criar, em sua relação com a linguagem cênica, as suas próprias manifestações artísticas. No entanto, nem as competências apresentadas pela BNCC, nem as suas mínimas unidades de trabalho, as habilidades, se ocupam de problematizar o que pode significar *participar das práticas diversificadas da produção artístico-cultural*.

Analisemos então, essas mínimas unidades escritas na forma de habilidades.

Seguindo o mesmo princípio de redação das competências, as habilidades também são escritas com verbos no infinitivo e contam ainda com um complemento – correspondente ao objeto de conhecimento mobilizado na habilidade – e com modificadores do verbo ou do complemento. Esses modificadores seriam os responsáveis por explicitar o contexto, especificando melhor a aprendizagem esperada.

Tomemos como exemplo uma habilidade da Unidade Temática de Teatro, do componente curricular Arte no Ensino Fundamental – Anos Finais:

(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários (BRASIL, 2018, p. 209).

Inicialmente, temos um código alfanumérico que indica o segmento ao qual aquela habilidade é pertencente (EF – Ensino Fundamental), os anos em que ela deverá ser mobilizada (69 – 6º ao 9º ano), o componente curricular ao qual ela pertence (AR – Arte) e, por fim, o número que indica a posição desta habilidade na sequência daquele segmento (26). Segundo Ferreira,

As Habilidades são a parte quantificável e analisável de todo o conjunto prescritivo da BNCC. Por isso a necessidade de inventar uma tradução alfanumérica para descrevê-los e organizá-los: isso facilita a criação de provas e demais mecanismos de averiguação de resultados e escalonamento massivo de avaliações (FERREIRA, 2021, p. 118).

Ou seja, antes mesmo de ser uma orientação explícita do que deverá guiar a construção curricular, a habilidade é apresentada na forma de um indicador passível de ser tabulado em planilhas. O planejamento pedagógico vira um grande jogo de vinculação entre o que será trabalhado em aula e os códigos prescritos na Base.

Já em sua redação, é possível observarmos a presença do verbo como o definidor da ação pedagógica e da experiência de aprendizagem a ser facilitada pelo professor: os alunos deverão explorar elementos da composição cênica e reconhecer seus vocabulários. Por mais que pareça específica ao dizer quais são os elementos envolvidos em uma composição do acontecimento cênico, a redação da habilidade preserva o caráter genérico que afeta todo o documento. O ato de explorar esses elementos está, na escrita do texto, descolado do contexto no qual esses mesmos elementos se manifestam. Ainda que se possa argumentar que o contexto está presente por meio do modificador “na composição de acontecimentos cênicos”, há uma inversão de prioridades e de importância: a exploração perde sentido, pois não corresponde a uma intencionalidade criativa. Ela vem à frente da discussão, reflexão ou mesmo intenção do acontecimento que se quer construir. A escrita da habilidade faz com que o ato de explorar seja desencarnado da experiência de construir um acontecimento cênico como expressão artística.

A essência da habilidade está nesse verbo. São sempre abertos, indefinidos, quase neutros. Coisas como explorar, aprender, criar, utilizar e assim por diante. De saída, temos bem determinado que a abordagem aqui é via uma ciência cognitivista da educação, que sempre se traveste com o manto da generalidade, uma ciência que promete, com suas nomenclaturas e métodos, desvelar como aprendemos enquanto espécie, achando um essencialismo sem margens de erro para como aprendemos. De posse desse poderoso instrumento – que independente dos conteúdos concretos, que não passam de mero complemento diante da grandiosidade dos intrincados mecanismos da cognição e seus processos – as escolas e seus professores poderão, enfim, garantir que os estudantes aprendem de fato.

É nas Habilidades que temos uma lupa capaz de fatiar as experiências possíveis dentro do ambiente escolar, impondo à produção do ensino-aprendizagem um utilitarismo de caráter tecnicista e neoliberal (FERREIRA, 2021, p. 119).

O que poderia ser lido como abertura para que os professores construíssem

seus planejamentos orientados pelos seus saberes específicos, na verdade é um método bem delimitado de escrita cuja intencionalidade não se oculta:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13, grifos nossos).

A dimensão do “saber fazer” é o que mais importa, “a gestão eficiente do meio, o império dos procedimentos, a sabedoria de empreender com economia. Os conteúdos não importam; importa o domínio e gestão desses muitos conteúdos” (FERREIRA, 2021, p. 110).

Essa análise das intencionalidades da BNCC é urgente e necessária pois, sobretudo na área de Arte, a pedagogia das competências e habilidades poderia se apresentar como uma via de interesse. Uma vez que nas aulas de teatro, por exemplo, o que está em jogo é o desenvolvimento de capacidades, tais como a capacidade de improvisar, criar uma personagem em um jogo cênico, trabalhar colaborativamente na elaboração de uma situação ficcional, poderia parecer que o nosso *conteúdo* é, ele próprio, uma habilidade. Isso não deixa de ser verdade, mas carrega consigo uma armadilha: nenhuma capacidade tem valor em si ou está desvinculada da realidade na qual se insere. A capacidade de ler uma cena, ou improvisar, não se presta apenas ao exercício da inteligência a fim de promover o seu autodesenvolvimento. Fomentar e compartilhar o fazer teatral é abrir espaço para que a experiência com a linguagem cênica possa formar o sujeito e não apenas torná-lo mais apto na execução desta ou daquela tarefa. O entendimento dos códigos próprios à linguagem teatral é uma forma de estimular um duplo exercício: a codificação de uma realidade a fim de torná-la ficção e a leitura desta ficção, contribuindo para a elaboração de novos significados sobre a própria realidade.

Entretanto, cabe pensar que o deslocamento proposto pelas competências e habilidades faz com que os verbos que regem aquilo que está sendo desenvolvido sejam retirados de quaisquer contextos. É nesse sentido que a instrumentalização é operada de forma radical. Não importa o desenvolvimento da capacidade de impro-

visar para que o aluno possa experimentar o jogo de elaboração da realidade na forma da construção de uma situação cênica. Antes, na BNCC, a habilidade de improvisar tem valor próprio, pois desenvolve uma capacidade cognitiva que atribui valor ao sujeito empresa diante dos desafios do mundo do trabalho. Habilita-o a ser mais flexível e a lidar com as situações-problema de seu cotidiano instável, sendo capaz de improvisar soluções com agilidade de pensamento e capacidade adaptativa.

Maio de 2022.

A visita de hoje me levou a uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. Foi muito interessante estar com os pequenos e havia em mim certa esperança de que toda a retórica neoliberal da educação pudesse, ali, ser superada pelo jogo e pela ludicidade das crianças menores.

O professor me contextualizou seu processo de trabalho: o teatro de bonecos. Chegamos à aula e logo começaram os meus estranhamentos. Na lousa estavam escritos os objetivos de aprendizagem do dia, que ele logo comunicou ao término da formação de uma roda: a manipulação de um boneco a 6 mãos. Na sequência, o professor exibiu um vídeo de uma companhia de teatro de bonecos e, então, solicitou que os estudantes organizassem trios para experimentarem a manipulação de um saco plástico.

Entre o vídeo e a experimentação não houve sequer um jogo, um procedimento, um exercício cênico que desenvolvesse nos alunos o interesse e a percepção dos desafios da manipulação de bonecos. Confesso que estranhei, pois esse seria o momento para "o tal" desenvolvimento das habilidades de manipulação.

Segundo eu imaginava, após a apresentação das referências, ele proporia um exercício específico de manipulação de bonecos, para, então, explorar com os alunos as possibilidades cênicas do teatro de animação.

Mas não foi assim que aconteceu. A proposta em si não carregava nenhum vínculo com uma perspectiva cênica: não havia uma proposta de improvisação de uma situação ficcional ou de uma cena a ser criada com o boneco. O trabalho girava exclusivamente em torno da habilidade de mover um objeto inanimado como se fosse um objeto animado.

Acompanhei este processo por mais três encontros e as aulas foram uma espécie de variação do mesmo tema. O professor até chegou a trazer um texto para que os bonecos fossem manipulados seguindo a narrativa do texto. Entretanto, o texto em si apenas propunha desafios de deslocamentos no espaço. Apresentava uma sequência de ações de alguém que caía, levantava, virava-se de um lado para o outro. Nem o texto e sua narrativa, nem a escolha pelo teatro de animação foram motivo de discussão ou estudo.

Ao final das aulas o professor perguntava aos alunos quais habilidades eles haviam desenvolvido naquele dia. Essa era a reflexão que faziam sobre a experimentação com a linguagem. Mais surpreendente ainda foi a conversa com esse professor. Perto do final de um encontro perguntei a ele sobre suas escolhas para esse processo, ao que ele me respondeu: *“o trabalho com bonecos proporciona experiências de aprendizagem que mobilizam as habilidades do currículo e será muito importante para eles no futuro, pois esse trabalho desenvolve a motricidade fina”*.

Retomo aqui a metáfora lançada no início desta PARTE: a tal fumaça tóxica que invade as nossas salas de aula após a explosão de uma bomba no corredor. Conversando com esse professor e conhecendo sua formação – ele cursou Licenciatura em Artes Cênicas na Universidade de São Paulo –, fica evidente como a pressão institucional da empresa (escola) onde ele atua marca sua atuação profissional de modo que haja uma adesão à normatividade que a Base Nacional busca implementar. A fumaça já invadiu a sua sala de aula, mesmo que ele tivesse fechado a porta antes da explosão.

O início de sua aula já denota a instrumentalização que se opera no ato pedagógico. Antes mesmo que o encontro comece, os *objetivos de aprendizagem* já estão na lousa e são o assunto da primeira conversa entre professor e alunos. Ao estabelecer de modo tão incisivo o que se espera alcançar sob o título objetivos de aprendizagem, o professor acaba por ratificar a lógica utilitária da aula: aquele encontro servirá para que o aluno possa adquirir tal habilidade. Retrai-se o espaço de invenção artística e pedagógica, anula-se a possibilidade de emergirem descobertas imprevisíveis a partir da relação com um objeto de estudo. Pelo contrário, tudo o que acontecer naquele encontro responde a uma lógica de meios e fins cujo objetivo já está delimitado antes mesmo do início da aula.

Sua prática e seu discurso evidenciam que as habilidades a serem desenvolvidas são prioritárias e sua função é prover o aluno de um repertório técnico que não corresponde diretamente ao componente curricular que está sendo investigado. Na verdade, o teatro de bonecos ali é apenas um pretexto *lúdico* para o desenvolvimento pragmático de uma ferramenta que auxiliará o aluno a ser mais produtivo no mundo do trabalho.

A pergunta feita ao final dos encontros reforça ainda mais o utilitarismo da prática. Fazer com que os alunos reflitam sobre o que estavam aprendendo a partir da identificação da habilidade que conquistaram (ou não) durante o encontro, alinha-se à máxima meta-educativa do “aprender a aprender”:

o estudante deve estar atento não com o acontecimento pedagógico, mas sim com os ganhos cognitivos que estão operando durante esse acontecimento pedagógico. O foco da aprendizagem está no procedimento de aprender que a

mente realiza, e não na experiência pedagógica concreta. Isso é a meta-educação, onde os procedimentos são tomados como centralidade, que é o mesmo que dizer que não precisamos investigar nem os princípios nem os fins da experiência. Trata-se da expressão concreta do movimento de naturalização do mundo, apresentado como coisa pronta, dada, como um amontoado de dados e informações, onde o estudante deve aprender a navegar com discernimento e responsabilidade em seu movimento autônomo de adaptação produtiva, ser “proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções” (FERREIRA, 2021, p. 112).

Desse modo, a pedagogia das competências e habilidades, alçada a máxima inovadora pelo documento que orienta a construção dos currículos em todo o território nacional, facilita “a transformação do sistema educacional em um apêndice da máquina econômica, naturalizando as novas finalidades que lhe são atribuídas” (LAVAL, 2019, p. 85), a saber: moldar a subjetividade em favor de um espírito empreendedor.



APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

O interesse pela terceira problemática que me proponho a analisar aqui vem de antes de meu trabalho de campo nas visitas e acompanhamento de processos de ensino e aprendizagem nas escolas. Ele é, inclusive, anterior à própria análise da BNCC. As inquietações que alimentam esse trecho emergiram em minha experiência no mundo corporativo, algumas delas narradas logo na abertura desta PARTE.

Eu havia entrado no mundo corporativo para trabalhar como vendedor de uma solução educacional oferecida a escolas, mas não se tratava de um sistema apostilado de ensino das componentes curriculares tradicionais. Na verdade, eu adentrava na empresa pelas portas do Programa de Educação Socioemocional da Arco Educação. Foi nessa experiência que encarei uma de minhas contradições mais difíceis de *engolir*.

Semana 6 de vendas.



Eu já havia apresentado o Programa à escola. A intenção de compra era evidente, mas ainda havia uma dificuldade: para a assinatura do contrato, a diretora aguardava que eu, junto com a coordenadora, fizesse uma proposta para que a aula dedicada ao programa socioemocional coubesse na grade horária da escola.

A coordenadora, encantada com o produto que eu oferecia, comentava sobre a necessidade de se adequar à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e queria, a todo custo, fazer com que chegássemos a uma solução aceitável, afinal um programa de educação socioemocional resolveria os seus problemas. Ainda mais que, em minha proposta, estava incluída uma formação específica e continuada para o professor que fosse rodar o programa.

Na busca por encontrar um ajuste de carga horária, a única saída encontrada foi a de suprimir uma aula de uma de suas disciplinas.

Aqui começa meu desgosto. Apesar de todos os meus contra-argumentos, a coordenadora havia tomado uma decisão: dispensaria justamente uma das aulas de Arte. Naquele momento, me vi diante de um dilema e empreendi um esforço imenso para demovê-la dessa ideia. Sem nenhum sucesso, me vi sendo responsável por promover aquilo contra o que eu havia lutado em toda a minha trajetória como professor. A Arte havia perdido espaço no currículo.

Das duas aulas, apenas uma restaria. E a professora de Arte, muito comunicativa e empática, segundo a coordenadora, seria a melhor pessoa para conduzir as aulas de so-



cioemocional. “Ela nem sequer vai perder carga horária”, dizia a coordenadora. E ainda completava: *“além do que, as competências socioemocionais têm tudo a ver com a arte, não é mesmo? Então, os alunos não vão perder, só vão ganhar com isso!”*.

Talvez não seja relevante para a presente pesquisa sublinhar minha frustração diante da situação acima descrita. O modo como eu mesmo me vi operar a favor de um sistema com o qual não concordo não vem necessariamente ao caso. Entretanto, é inevitável comentar que este fato traça uma linha bastante marcante para os rumos deste trabalho. Tão logo tive oportunidade, me desliguei do mundo corporativo e voltei à sala de aula, mas o fantasma desse dia ainda me assombra.

Mas mais do que a escolha por substituir a aula de Arte pelo programa socioemocional em questão, o que merece atenção é a urgência com a qual a coordenadora lidava com o que se apresentava. Ela precisava de uma solução para atender à BNCC e vislumbrou na Arte e em sua professora uma oportunidade de dar conta da adequação necessária. De corresponder à demanda de oferecer aos seus alunos um momento específico para o desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais.

No texto da BNCC, o uso da expressão socioemocional ocorre pela primeira vez no trecho que define o que são competências e está diretamente relacionado às habilidades que devem ser mobilizadas na aprendizagem:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8, grifo nosso).

Mas é mais à frente, quando anuncia seus fundamentos pedagógicos, que o texto da Base firma seu compromisso com a educação integral e, então, nos deixa entrever o que se entende por educação socioemocional.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 14–15).

Não é evidente a definição das competências e habilidades socioemocionais propriamente ditas, mas o compromisso com o desenvolvimento humano global, integrando a dimensão intelectual e afetiva dão o parâmetro do que possa vir a ser essa nova perspectiva de educação. Mais adiante no texto aparecem termos difusos tais como aprendizagens sintonizadas com as necessidades do estudante, desafios da sociedade contemporânea, protagonismo juvenil e projeto de vida (BRASIL, 2018).

É na área de apoio à Implementação da Base, presente no site do Ministério da Educação (MEC), que vamos encontrar um artigo específico, dedicado às tais competências socioemocionais.

Compreender o conceito de competências socioemocionais envolve o estudo das emoções. Ao longo da história, as emoções foram abordadas de diferentes perspectivas: da neuropsicologia, da biologia, dos padrões das espécies, da psicopedagogia, da cultura etc. Dentre todas essas abordagens, aquelas voltadas para as competências socioemocionais no contexto escolar são as de interesse nesse texto por abordarem diretamente as novas diretrizes propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a proposta de Educação para o século 21 (proposta pela UNESCO) e o ensino integral.

Na BNCC, as competências socioemocionais estão presentes em todas as 10 competências gerais. Portanto, no Brasil, até 2020, todas as escolas deverão contemplar as competências socioemocionais em seus currículos. [...] Existem diferentes estudos e práticas internacionais e nacionais voltadas ao trabalho com competências socioemocionais (por exemplo: OCDE, Casel, Wida, Center for Curriculum Redesign, MEC) Além do estudo e disseminação do conhecimento, diferentes avaliações de grande escala contemplam as competências socioemocionais, como o PISA (Programme for International Student Assessment) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

[...]

para que as competências socioemocionais sejam trabalhadas no contexto escolar do aluno do século XXI, elas devem ser o foco de qualquer proposta curricular que venha a ser delineada a partir da BNCC (BRASIL, s.d, s.p.).

O texto fala das diferentes abordagens acerca das emoções e afirma que aquelas que interessam ao documento são as voltadas para o contexto escolar. Estranho, porém, é que nenhuma das abordagens apontadas anteriormente explicita essa relação. O que vemos é um esforço retórico na redação da Base, que funciona como uma suposta justificativa, mas, ao fim e ao cabo, torna-se autorreferente. O texto fica mais evidente na sequência, quando vincula as competências socioemocionais à educação integral e cita, mais uma vez, a OCDE como parâmetro legitimador dessa escolha, além da UNESCO e outros. Explicita também que tais competências estão presentes em todas as dez competências gerais orientadoras do currículo. E diz, ainda, que elas devem ser o foco de qualquer proposta curricular delineada a partir da BNCC.

Chamam a atenção essas duas últimas assertivas: a presença ostensiva em todas as competências e o foco nas propostas curriculares fazem das competências socioemocionais um fator de peso no texto da BNCC.

Já analisamos anteriormente o quanto toda a Base está assentada sobre uma perspectiva individualista da aprendizagem, bem como seu traço mais marcante é o utilitarismo na relação com o aprendizado. Os tais desafios da sociedade contemporânea se alinham, na verdade, com os desafios do capitalismo avançado e das necessidades de um mercado de trabalho cada vez mais instável e complexo, o que exige uma educação voltada para a criação de valores *comportamentais* próprios à racionalidade neoliberal. Sem dúvida é desse modo que a educação socioemocional se faz presente em toda a base curricular. Não se trata mais de uma formação pro-

fissionalizante que ofereça determinadas qualificações ou saberes, mas, sobretudo de um tipo de preparação (ou melhor seria dizer aclimatação) para o desenvolvimento de valores e atitudes empregáveis no novo mercado.

Como vimos, a lógica do aprender a aprender e a pedagogia das competências e habilidades são dois dos principais recursos do texto da Base, mobilizados pela influência das fundações empresariais, para produzir a norma desse novo modelo educacional e produzir um novo tipo de subjetividade. No entanto, a nova linguagem da aprendizagem e os verbos genéricos das competências e habilidades não bastaram. Foi necessário esmiuçar o entendimento da educação socioemocional nos cadernos de implementação da Base, a fim de que não restassem dúvidas acerca da orientação estrita que se pretende determinar.

Ainda segundo o artigo do site da BNCC/MEC, o CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) é o parametrizador das competências socioemocionais adotadas. É neste ponto que a abordagem da Base se torna transparente. O CASEL é um centro de pesquisa não governamental ligado à Universidade de Illinois (Estados Unidos), que reúne professores, pesquisadores e legisladores com o objetivo de fomentar o sucesso das crianças na escola e na vida por meio da disseminação da aprendizagem socioemocional. Para tanto, se apoia em pesquisas centradas em dados estatísticos acerca da aplicação de metodologias, ferramentas e programas por eles desenvolvidos.

A instituição desse centro de pesquisa e o interesse pela aprendizagem socioemocional ganhou força principalmente nos Estados Unidos em decorrência dos inúmeros casos de violência estudantil nas escolas. Foi por volta da década de 1990 que John Mayer e Peter Salovey, dois psicólogos, apresentaram a primeira formulação de um conceito que chamaram de “Inteligência Emocional”. Esse conceito foi posteriormente difundido por Daniel Goleman, a principal referência quando se fala em educação socioemocional.

Segundo o CASEL, as principais competências socioemocionais podem ser resumidas em cinco:

- **Autoconsciência** – Envolve o conhecimento de cada pessoa, bem como de suas forças e limitações, sempre mantendo uma atitude otimista e voltada para o crescimento.
- **Autogestão** – Relaciona-se ao gerenciamento eficiente do estresse, ao controle de impulsos e à definição de metas.
- **Consciência Social** – Necessita do exercício da empatia, do colocar-se “no lugar dos outros”, respeitando a diversidade.
- **Habilidades de relacionamento** – Relacionam-se com as habilidades de ouvir com empatia, falar clara e objetivamente, cooperar com os demais, resistir à pressão social inadequada (ao bullying, por exemplo), solucionar conflitos de modo construtivo e respeitoso, bem como auxiliar o outro quando for o caso.
- **Tomada de decisão responsável** – Preconiza as escolhas pessoais e as interações sociais de acordo com as normas, os cuidados com a segurança e os padrões éticos de uma sociedade (BRASIL, s.d, s.p.).

Ao ler cada uma das descrições acima, é fácil identificar a relação de cada uma delas com pontos já apresentados ao longo desta PARTE I e com as necessidades do novo mundo do trabalho à qual a Base pretende aderir. A personalização dos processos de aprendizagem, o autocuidado e autoconhecimento assumem um papel importante, bem como as atitudes positivas como otimismo e empatia. Todos esses aspectos comportamentais agregam valor ao capital humano do sujeito empresa formado pela escola.

Mas talvez o que mais chame a atenção, sobretudo quando visto sob a ótica de que essas competências devem ser o foco de qualquer proposta curricular a partir da Base (levando-se em conta que a Base tem força de lei e, portanto, todas as propostas curriculares brasileiras devem partir dela), é a tendência à objetificação dos aspectos afetivos, sociais e psicológicos do aluno. As competências socioemocionais carregam consigo a “tendência a substituir o ensino por uma forma de orientação psicológica” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019, p. 126) ou de “ortopedia psíquica” (DAR-DOT; LAVAL, 2019) que contribui com a constituição de uma subjetividade aderente às regras do capitalismo neoliberal.

As emoções, afetos e relações sociais ganham uma dimensão descolada do sujeito. Tornam-se objetos a serem manuseados segundo as habilidades que serão adquiridas no processo de aprendizagem. As escolhas pessoais, os impulsos emocionais, a capacidade de colocar-se no lugar do outro, a resistência às pressões so-

ciais, a cooperação e as interações sociais, passam a ser objetos de gerenciamento pelos sujeitos, como se estivessem fora de si.

Na razão do capital humano, existe a compreensão de uma separação fundamental: eu não sou um corpo, eu tenho um corpo. Esse corpo que eu tenho é feito de aspectos físicos e emocionais que eu cuido, como se estivessem fora de mim. Isso é um exemplo concreto do que é o gerenciamento neoliberal de si, a tradução em termos empresariais da nossa corporalidade e subjetividade. É como se houvesse um eu essencializado acima de todos esses objetos, que é esse empresário que somos de nós mesmos. Esse empresário faz a gestão dessas coisas, desse conjunto de forças produtivas da sua empresa, gerenciando os negócios de cada frente de acordo com os termos próprios do mundo dos negócios, da economia: oferta e demanda, mercado, avaliação de contextos e riscos, leitura dos méritos e deméritos nas propostas e barganhas. O corpo é um desses objetos que devem ser manejados, cultivados, gerenciados. Esse eu profundo essencializado em empresário de si tem como tarefa manter lucrativo o capital humano que gerencia, concretamente, manter esse capital humano produzindo renda de maneira cada vez mais expressiva, enquanto for possível. É nesse entendimento que o corpo se torna um novo objeto, transforma-se em coisa externa, mais um desses elementos gerenciados pelo empresário de si. É esse o movimento de subjetivação que produz o corpo como não fazendo mais parte daquilo que se é dentro da razão neoliberal – ele é um dos aspectos, entre muitos, que devem ser bem gerenciados para que se possa existir de maneira produtiva, rentável. O princípio do corpo enquanto objeto distanciado que eu gerencio inicia uma cascata de novas produções subjetivas de muitos aspectos da experiência de si (FERREIRA, 2021, p. 95–96).

A condição do humano no convívio social transforma-se em meta para resultados objetivos e verificáveis. E, nesse sentido, o universo relacional e afetivo dos estudantes passa a fazer parte de uma economia de crescimento em que, por meio da aprendizagem, pode-se obter ganhos e créditos. A perversidade desse processo reside sobretudo, no fato de que é o aluno, mais uma vez, o principal responsável (protagonista) pelo aprendizado das suas emoções. A regulação emocional, por exemplo, deixa de ser realizada a partir da referência externa de um adulto e se torna um aprendizado autônomo de autogestão. A consciência social, por outro lado, deixa de ser a capacidade crítica de ler a realidade, os contextos onde as relações sociais ocorrem, e passa a ser o exercício individual da empatia, a capacidade de se colocar no lugar do outro. O adulto responsável pela criança e portador de um legado histórico e cultural perde valor, em favor da administração de capacidades emocionais e relacionais da própria criança, pela própria criança.

As cinco competências socioemocionais estabelecidas pelo CASEL de fato encontram-se diluídas na redação das dez competências gerais da BNCC, algumas mais, outras menos explícitas. E é nesse sentido que podemos compreender a as-

sertiva da coordenadora na situação descrita há pouco. É possível afirmar que a dimensão do autoconhecimento, da lida com as emoções, bem como da capacidade de se colocar no lugar do outro são parte integrante das experiências em Arte, em especial nas aulas de Teatro. Mas essas dimensões são trabalhadas sob outra perspectiva.

O jogo cênico fomenta o encontro com o outro no exercício da criação teatral e também convida, por meio da ficcionalização de personagens, ao trabalho de colocar-se no lugar do outro em ação. Entretanto, essas possibilidades, em uma aula de teatro são experimentadas em um processo de descoberta e desenvolvimento dos códigos de uma linguagem artística e se consolidam no curso da construção de um discurso cênico. A forma teatral estabelece os limites para a vivência das emoções e circunscreve a experiência em um campo de elaboração ficcional. Há um contexto criativo em jogo e, em geral, o esforço das professoras e professores de teatro é o de afastar a psicologização de tal experiência. Nesse sentido, a leitura da BNCC, orientada pela ótica da educação socioemocional, opera também na instrumentalização das possibilidades formativas das artes cênicas. Ainda que nas habilidades específicas relacionadas à unidade temática Teatro os redatores tenham conseguido, razoavelmente, afastar a perspectiva socioemocional, é comum que coordenadores e diretores de escola exerçam uma pressão significativa sobre os professores para que alinhem o currículo de teatro às tais competências.

Nas entrevistas realizadas para a presente pesquisa, metade dos professores (da rede pública e privada) comentaram solicitações dessa natureza por parte da equipe de direção de suas escolas. Ainda que alguns desses professores entrevistados reconheçam certa equivalência entre aspectos atitudinais trabalhados em uma aula de teatro e as tais habilidades de autoconhecimento (empatia, autorregulação etc.), todos criticaram essa aproximação, referindo-se à instrumentalização da experiência artística a uma finalidade que não a sua.

Aquilo que mobilizamos no teatro tem um sentido em si mesmo e não deveria ser visto como um meio para prepararmos os profissionais do amanhã a serem mais criativos e flexíveis. Muito menos como forma de promover uma experiência quase mística de autoconhecimento (Fernando, entrevista para a pesquisa)³¹.

31 Informação verbal. Fernando (pseudônimo), em entrevista concedida para a presente pesquisa em 10/10/2021.

A fala desse entrevistado denota sua percepção crítica sobre a aproximação entre o teatro e as competências socioemocionais. Mas esse olhar crítico está longe de ser unânime. Alguns outros professores anunciam seu interesse em tal aproximação e reconhecem que há, efetivamente, uma convergência entre os propósitos da educação socioemocional e das aulas de teatro na escola. É o que verificamos no Blog de divulgação da rede Vereda Educação:

Assim, o coordenador Rodrigo afirma: “nas aulas de teatro da Escola Vereda, os estudantes encontram coragem e inspiração que normalmente não têm no dia a dia, eles aprendem a lidar com o coletivo e consigo mesmos”.

Portanto, as artes cênicas são fundamentais no desenvolvimento das habilidades socioemocionais durante o processo de aprendizagem de crianças e adolescentes. As aulas de teatro também melhoram o senso de responsabilidade do estudante, porque é necessário um trabalho comprometido – participar de ensaios, entregar peças no prazo e muito mais – para que o resultado final e previamente planejado aconteça! (ESCOLA VEREDA, 2021, s.p., grifo nosso).

O tom motivacional de sua fala é seguido da afirmação de que as artes cênicas são uma prática privilegiada para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Aponta, ainda, que o teatro desenvolve um senso de responsabilidade, associando isso a entregar peças no prazo. Fica evidente a visão utilitarista acerca do ensino do teatro, em que ele serve a um outro fim e desenvolve habilidades empreendedoras importantes para a vida profissional. Não parece coincidência o fato de que este coordenador, especificamente, atue justamente em uma escola pertencente a uma das redes educacionais que reproduzem o modelo empresarial. Um detalhe importante: ele exerce a função de coordenador da área de Artes, respondendo diretamente pela orientação pedagógica dos professores de teatro, dança, música e artes visuais da referida rede.

Abril de 2022.

Eu havia chegado em cima da hora para aquela visita. Não tive tempo de conversar antes com a professora. Por meio do *whatsapp*, ela apenas me havia avisado que “as coisas estavam mudando de rumo”. Sua justificativa era que o coordenador havia orientado que as aulas dela precisavam dar conta de trabalhar de modo mais incisivo as habilidades socioemocionais. Disse, ainda, que há algumas reuniões este vinha sendo o tema da formação de professores e que ela estava se encantando por essa possibilidade de trabalho.

Quando entrei na sala, os alunos estavam chegando. A expressão da professora era de alegria. Ela chegou ao meu lado e comentou: “O processo do encontro hoje vai ser diferente, vou dar ênfase no *socioemocional*”. Ela sabia que eu havia trabalhado com materiais didáticos dessa área e provavelmente acreditasse que eu concordava com essa perspectiva pedagógica.

A sequência didática proposta por ela não era em si tão diferente do que ela vinha propondo antes. Um aquecimento, alguns jogos de improvisação individuais, na sequência uma proposta de improvisação coletiva e uma finalização em uma roda de apreciação do encontro. No entanto, era gritante a diferença da sua abordagem do trabalho. Seu vocabulário vinha se modificando aos poucos ao longo desse um mês em que eu a acompanhava, mas neste dia parecia ter se operado uma mudança radical. A forma de apresentar os jogos, as orientações dadas durante as improvisações e as questões levantadas por ela na apreciação final estavam todas muito carregadas de um forte apelo emocional.

Logo na abertura da aula ela já anunciou sua “boa nova”: “queridos, como vocês sabem, nas aulas de teatro trabalhamos com nossas emoções, além de fortalecermos os laços uns com os outros, nos relacionarmos em grupo e superarmos os desafios que os jogos propõem. A partir de hoje, quero chamar a atenção de vocês para as conquistas desse processo de aprendizagem. Aqui, no teatro, desenvolvemos habilidades *socioemocionais* também e com isso, aprendemos a agir de maneira mais saudável e equilibrada”.

Sem esboçar nenhum comentário, eu confesso que quis rir. Aquela apresentação era feita em um tom profético e apaixonado.

À medida que os jogos iam transcorrendo, seu enfoque recaía sempre sobre as emoções. Instruções como: “o que você está sentindo? Expresse as emoções da sua personagem” foram ficando cada vez mais frequentes. Até que chegou o momento do jogo mais exaltado por ela: em grupos de 6 integrantes, os estudantes deveriam explorar diferentes níveis de uma emoção. Eles não precisavam criar nenhuma situação nem nenhuma personagem. A entrada em cena era feita um a um, sendo que, sempre que um novo jogador entrasse no espaço de jogo, o nível da emoção deveria aumentar.

Eu já havia visto esse jogo em trabalhos específicos relacionados às máscaras cômicas do palhaço e do bufão. No entanto, nesses casos, os jogos eram uma forma de explorar a fisicalização, o exagero e a relação entre os jogadores. A abordagem daquela professora, no entanto, era diferente.

Primeiro, ela pediu que os estudantes, reunidos em seus grupos, compartilhassem entre si momentos marcantes que



tivessem vivido na escola. A única regra é que esse momento estivesse associado a uma emoção. Na sequência, pediu que escolhessem uma emoção entre as apresentadas no grupo e então fossem para a cena.

A associação da emoção a fatos da vida escolar dos alunos deu um ar de sessão terapêutica ao encontro. Foram relatados casos de *bullying*, sensações de desajuste, bem como o medo das provas ou a felicidade de uma boa nota.

Na roda final, a professora comentou sobre a importância desse trabalho. Sobre o quanto essa improvisação os ajudava a elaborar as emoções vivenciadas na escola, a perceberem o quanto ela pode ser maior ou menor, exagerada ou não, e como isso poderia se constituir em um aprendizado essencial para que regulassem as próprias emoções: “além do que, nesse jogo, vocês aprendem a ser *resilientes*”.

A situação descrita evidencia a instrumentalização da aula de teatro em prol do autoconhecimento e do trabalho com as emoções. O jogo por ela proposto, colocando em foco os diferentes níveis de emoção, ganha um caráter muito específico ao ser analisado como uma forma de desenvolver um aprendizado sobre o controle emocional. A linguagem teatral passa ao largo de sua proposição. Em nenhum momento ela chama a atenção para as possibilidades comunicacionais do teatro, apenas para a dimensão afetiva daquilo que propõe.

Sua efusividade diante da descoberta da educação socioemocional como um valor para as aulas de teatro, em consonância com a urgência em me comunicar tal mudança de rumo, fez com que eu buscasse compreender melhor a formação de professores pela qual ela vinha passando. Tratava-se de um trabalho conduzido pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), uma das fundações integrantes do Movimento pela Base e uma das principais difusoras da educação socioemocional no Brasil.

Em parceria com a OCDE e com diversas secretarias de educação municipais e estaduais, o IAS conduz centenas de programas de formação de professores cuja

ênfase recai em aspectos socioemocionais que capacitam as pessoas para buscarem o que desejam, tomarem decisões, estabelecerem objetivos e persistirem no seu alcance mesmo em situações adversas, de modo a serem protagonistas do seu próprio desenvolvimento e de suas comunidades e países (IAS, 2014, p. 5).

A retórica da BNCC estava presente na aula e nas falas daquela professora fomentada precisamente por uma das instituições responsáveis pela sua redação. Mas mais um aspecto em sua nova abordagem merece destaque. Justamente a palavra que ela usa para fechar o encontro: resiliência.

Oriundo da Física, o conceito de resiliência corresponde à propriedade de alguns corpos em retornar à forma original após serem submetidos a uma deformação. No campo da educação socioemocional, a resiliência aparece como uma competência que pode ser desenvolvida por meio de habilidades a serem aprendidas e que representam a capacidade do sujeito de adaptar-se às mudanças constantes sem se desestabilizar.

Tal importação de um conceito das ciências da natureza para o campo atitu-

dinal configura-se como uma bússola moral e sua presença ostensiva no texto da BNCC e nos materiais e formações de implementação da Base constitui uma espécie de gramática de gerenciamento da experiência de si (FERREIRA, 2021),

a expressão objetiva de desejar a submissão e docilização do próprio corpo. Uma moral pedagógica que diz: a grande qualidade que se pode portar para garantir uma renda futura nessa sociedade é estar pronto para se levantar e reinventar depois de uma grande frustração ou violência. Um jovem “capaz de sofrer um baque e levantar” (FERREIRA, 2021, p. 52).

No léxico instituído pela Base, orientado pela perspectiva de uma educação das emoções, a palavra resiliência está quase sempre acompanhada de duas outras expressões que constituem o horizonte de expectativas do documento: empreendedorismo e projeto de vida. Essas duas expressões aparecem largamente no texto da BNCC, nos discursos que se fazem a partir dela e, de algum modo, são a síntese do projeto de jovem que se pretende ver concluir as etapas da educação básica.

O termo empreendedorismo explicita de modo transparente a forma como a Base corresponde ao ideário neoliberal. Retomo, aqui, o trabalho de Rafael Vicente Ferreira. Em sua análise dos discursos-comentários acerca da BNCC, o pesquisador destaca a fala de João Quaresma, consultor do MEC, em uma audiência pública do PNLD 2021.

A BNCC tá fincada, o eixo, a espinha dorsal dela, é protagonismo juvenil, é projeto de vida, e esse projeto de vida, esse protagonismo, só faz sentido se esse cidadão é ativo, se ele propõe, se ele sugere. E pra sugerir, ele analisa. Ele analisa fatos, dados, de forma coerente, precisa, metodologicamente bem embasado. Mas ele precisa se propor, se posicionar. Então essa mudança de uma análise diagnóstica para uma análise propositiva é o norte (QUARESMA apud FERREIRA, 2021, p. 47).

Fica evidente a orientação dada àqueles que participaram do edital do PNLD 2021 acerca do que deve reger a escrita de materiais didáticos, que a espinha dorsal ditada pela Base é o protagonismo juvenil, visto sob uma ótica de alguém que propõe, ou seja, de um sujeito empreendedor.

O empreendedorismo é o lado propositivo do projeto de vida, sua face produtiva, mediadora e positiva. É esse universo propositivo-ideológico do empreendedorismo que deve ser a bússola central do protagonismo juvenil. É através do empreender que serão realizadas as proposições desse estudante, elencado como personagem principal da Educação pela Base. A subjetivação almejada, na perspectiva do estudante, é a compreensão de que sua capacidade empreendedora determinará o possível de alcançar do seu futuro. O termo empreendedorismo enforma o sujeito referencial da racionalidade neoliberal (FERREIRA, 2021, p. 49-50).

A noção de empreendedorismo, segundo as regras do mercado concorrencial, ganha força justamente no campo das competências socioemocionais por meio do chamado Projeto de Vida. Como exemplo, podemos verificar a sexta competência geral da Base:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 18).

A valorização da diversidade cultural e de saberes se presta, segundo essa redação, à construção de conhecimentos para que o aluno compreenda as relações próprias do mundo do trabalho e possa, assim, fazer as suas escolhas, construir o seu projeto de vida. Os estudantes são, então, incentivados a planejarem seu futuro tanto em termos profissionais, quanto no que se refere a possíveis ações sociais voluntárias e altruístas, instrumentalizando seu contato com a diversidade cultural, cujo valor reside em ser um meio para um outro fim (a inserção no mundo do trabalho).

Merece destaque ainda o modo como essa competência orienta um plano de ação individual, desconsiderando as condicionantes históricas e sociais e convocando o aluno a traçar um ideal de futuro a partir de seus próprios méritos. Ou seja, é o indivíduo quem deve apropriar-se dos conhecimentos e das experiências, descolado de qualquer contexto social e econômico, de modo a, autorregulando-se, realizar responsabilmente as suas escolhas. Escolhas que recaem única e exclusivamente sobre si mesmo.

/ /

Pedagogia de projetos ou por projetos. Foi assim que o professor de teatro me explicou o funcionamento da proposta pedagógica de sua escola. Em meio à sua explicação, a seguinte organização: *“durante o bimestre, os alunos passam por uma etapa de ‘repertoriar’, em que oferecemos referências a eles. Depois vamos à experimentação e criação. À medida que o bimestre se aproxima do fim, chega o momento de prepararmos a Conquista, que é apresentada em um momento final de Celebração. Pela escola, haveria mais etapas de trabalho, mas a gente aqui na área de Artes trabalha basicamente com essas três etapas. Assim podemos nos concentrar em desenvolver as habilidades do currículo”*.

Fiquei curioso para conhecer esse processo mais de perto. A princípio, essa dinâmica de projetos não parecia tão diferente do que é habitual em um processo teatral. Mas me saltavam aos olhos a tal etapa da conquista e a lista de habilidades de um bimestre, algo em torno de nove ou dez.

Era no mínimo curioso usar a palavra conquista para demarcar os aprendizados de um final de bimestre. Por outro lado, tal denominação parecia fazer jus à ideia de aquisição das habilidades. No entanto, o tempo parecia não corresponder ao tamanho da empreitada: um bimestre, com uma aula semanal de 45 minutos cada, equivaleria a apenas 6 horas de trabalho divididas em oito encontros. Seria de fato possível desenvolver um projeto nesse curto espaço de tempo? Mais ainda, seria possível conquistar tantas habilidades teatrais em somente oito encontros?

Evidente que a tal conquista poderia ser algo incipiente, tal como a realização de um jogo teatral ou uma impro-

visação, eu imaginava... Mas quando me aproximei mais de perto da proposta, notei que era algo bem diferente. A tal celebração da conquista tinha um ar de apresentação final. Por mais que o que se apresentasse fosse de fato incipiente do ponto de vista da linguagem cênica, havia um clima na escola de *mostra final*. Os projetos de todas as outras disciplinas estavam sendo apresentados e a própria dinâmica da escola dava um caráter de apresentação de *resultados*.

Aliás, nos diálogos pelos corredores era assim que a conquista era vista: uma mostra, por meio de um produto, dos resultados de aprendizagem ao longo do bimestre. Ouvi de um professor de matemática: "*era a conquista de uma pequena peça na construção de um projeto maior - o projeto de vida dos estudantes*".

Foi aí que entendi.

A tal pedagogia de projetos preconizada pela escola era apenas um eco da modalidade de ação pedagógica com ampla bibliografia e investigações aprofundadas no campo da educação. Não se tratava propriamente de uma proposta de organização curricular que priorizava a relação entre as áreas do conhecimento. Antes, tratava-se de uma metodologia ativa de valorização do protagonismo dos alunos. Eles deveriam ser o centro do processo de aprendizagem, elaborando um produto que desse conta de evidenciar a sua trajetória. Essa conquista era uma resposta ou uma solução possível ao problema do mundo real, apresentado aos alunos no início do projeto. Aí residia a grande diferença entre o que conheço de um processo teatral e a tal metodologia da escola. Daí advinha o caráter de produto que eu percebia na conquista. Durante o

bimestre, os estudantes se dedicavam a criar uma solução para o problema do mundo real, apresentando-a ao final do trabalho.

Havia, nas falas correntes pela escola, um chamado ao **empreendedorismo juvenil**, à medida que lidavam com a criação de soluções para tais problemas. Em uma das disciplinas de Humanidades, o projeto envolvia justamente a criação de uma *startup* para levar conectividade a pessoas de baixa renda.

Tudo isso me parecia um tanto quanto distante das aulas de teatro. Muito embora haja uma dimensão de produção na elaboração de um acontecimento cênico, aquela linguagem não parecia própria ao campo da Pedagogia das Artes Cênicas. Mas o problema ia além da linguagem. Logo no início, o professor escolhia os objetivos de aprendizagem a serem trabalhados naquele bimestre e preparava cada etapa do projeto para atender a esses objetivos. Esses objetivos, por sua vez, correspondiam às habilidades que deveriam ser mobilizadas na resolução do problema apresentado.

Nas aulas que acompanhei, o problema do mundo real dizia respeito ao corpo como um meio de contato com o mundo e, nessa relação, as sensações de desconforto e desajuste geradas apareciam como a questão central. Para tanto, a conquista escolhida foi um desfile de bufões. Os alunos pesquisariam a máscara do bufão numa integração entre teatro e artes visuais, construindo essa persona como um modo de solucionar o problema: *“quais outras possibilidades de lidar com o desconforto? O corpo pode nos oferecer pistas?”*.

De saída, por mais que possa parecer repetitivo, convém destacar o caráter instrumental da proposta: a exploração da linguagem do bufão se prestava a outra coisa que não a descoberta dessa máscara como forma de expressão e elaboração do mundo por meio da linguagem cênica. Sem dúvida que um trabalho teatral dessa natureza estimula o olhar e a reflexão sobre os desajustes corporais e a forma como nos colocamos corporalmente no mundo. No entanto, a máscara do bufão surge em um contexto específico e possui determinados códigos de linguagem que correspondem a certa intencionalidade expressiva. Na realização dos encontros (e lembremos que foram apenas oito encontros de 45 minutos cada até a Conquista), essa máscara foi arrancada de seu contexto histórico, bem como de sua recorrência em situações atuais como o carnaval etc. e trabalhada apenas do ponto de vista técnico, como uma forma de dar fisicalidade ao universo de emoções ligadas ao desajuste e ao desconforto de estar no mundo.

Uma máscara que surge historicamente com uma alta carga de crítica social e que expressa um olhar ácido para a realidade foi instrumentalizada para responder às angústias individuais de cada estudante na sua relação com seu próprio corpo. A primeira captura socioemocional da Arte estava dada aí. Já a segunda dizia respeito justamente à atitude empreendedora que o projeto estimulava. Os alunos pesquisaram referências e materiais e construíram, ao longo dos oito encontros, um projeto pessoal para a sua máscara corporal.

Nessa dinâmica, traduziram anseios e mobilizaram capacidades de organização, autogestão e criatividade para elaborar um produto que respondesse ao problema que lhes fora apresentado. Não se tratava de uma criação cênica que se propunha a pensar o mundo do ponto de vista dos estudantes, a partir de um elemento da linguagem cênica (a máscara do bufão). A reflexão sobre a realidade e a criação teatral deram lugar à busca por colocar em prática determinadas técnicas a fim de produzir utilidades específicas. Utilidades essas de caráter subjetivo e afetivo.

É possível dizermos, inclusive, que a proposta descrita acima denota uma dupla instrumentalização: de um lado, dos elementos da linguagem teatral, no caso, a máscara do bufão, utilizada como ferramenta para manejar as próprias emoções;

de outro, do próprio processo de criação teatral, compreendido como uma jornada empreendedora de elaboração de uma solução para um problema do mundo real.

A duração do projeto também tem um papel fundamental nesse sentido. A pressão pela eficiência de se produzir uma conquista em tão curto período resulta em um processo cuja resolução dos problemas acontece de forma quase que mecânica, por meio da pura aplicação de técnicas. Não há tempo para que os estudantes reflitam sobre as causas do problema para o qual buscam uma solução. O foco em resultados apresentáveis e mensuráveis, na forma de conquistas, carrega ainda uma grande carga de responsabilização do aluno: sou eu, jovem, quem tenho que criar as soluções, encontrar as respostas e inovar no mundo.

A cultura de empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola, do mesmo modo que as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica. O combate ideológico é parte integrante do bom funcionamento da máquina.

(...)

Trata-se menos da função específica do empreendedor dentro do funcionamento econômico do que da faculdade empresarial tal como existe em todo o sujeito, da capacidade de se tornar empreendedor nos diversos aspectos de sua vida ou até mesmo de ser o empreendedor de sua vida. Em resumo, trata-se de fazer com que cada indivíduo se torne o mais “enterprising” possível (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 150-151).

O empreendedorismo seria, assim, a atitude construtiva a ser desenvolvida pelos alunos a fim de desenharem o seu próprio projeto de vida. Nesse sentido, merece destaque a fala do professor de matemática pelos corredores da escola: a conquista como uma peça constituinte de um projeto maior, o projeto de vida dos estudantes. Ao desenvolverem a atitude empreendedora em quaisquer que sejam os projetos (de Arte a Matemática) os alunos são convocados a assumirem uma nova atitude diante da vida. Empreendedorismo e Projeto de Vida se confundem, à medida em que o projeto, segundo a racionalidade neoliberal, é ser um sujeito empreendedor. A experiência com a máscara do bufão, no caso da aula de teatro, não é vista como o contato com um elemento da cultura produzido ao longo da história da humanidade que carrega consigo uma série de significações, nem sequer como uma possibilidade expressiva, uma forma de pensar o mundo aqui e agora. Pelo contrário, ela é parte de um aprendizado útil, de um treinamento comportamental com vistas à geração de valor futuro: a capacidade de resolver problemas complexos, lançando

mão de recursos técnicos com criatividade e controle sobre as próprias emoções.

Projeto de Vida, empreendedorismo, resiliência... um vocabulário escolhido intencionalmente a fim de induzir um processo educativo com fins muito bem delimitados: aprender a empresa, desenvolver a faculdade empresarial e, com isso, moldar a própria subjetividade de modo que se cumpra a promessa dos reformadores educacionais – inovar a escola. Fazer com que a escola abandone seus valores e pressupostos consolidados a fim de que reconheça “as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica”. Enfim, coroar a nova razão do mundo produzindo a subjetividade neoliberal.



ENTRE PARTES



Cara leitora, caro leitor, como apresentei na introdução desta tese, optei por dividir meu trabalho em duas partes. Em cada uma delas, busquei me orientar por narrativas de situações observadas durante a pesquisa de campo realizada em escolas privadas, públicas e, em alguns casos, no interior do mundo corporativo. No entanto, antes de avançar para a próxima parte deste texto, me vi mergulhado em uma análise de certos marcos legais que não partiam propriamente da observação de situações concretas nem de cenas escolares que pudessem nortear minha escrita.

A despeito dessa lacuna metodológica, senti a necessidade de compartilhar algumas das percepções e perspectivas que tive especificamente no contato com uma proposta de Projeto de Lei apresentada à Câmara dos Vereadores de São Paulo ainda no segundo semestre de 2021.

Justamente por não contar com excertos de meus diários de campo, optei por chamar esse trecho do texto de **ENTRE PARTES**. Ainda assim, gostaria de convidá-los a considerar a leitura desta seção como uma extensão da Parte I, porém com a dimensão de uma análise exclusiva dos documentos oficiais.

Sem dúvida, ao tratar do processo de construção das reformas educacionais e examinar a Base Nacional Comum Curricular como sua resultante, busquei evidenciar algumas problemáticas que afetam **diretamente** a educação pública. A implementação da Base em todo o território nacional não é uma tarefa que vem sendo realizada apenas por escolas privadas. Pelo contrário, a norma que a BNCC institui tem, como vimos, uma intencionalidade evidente: reconduzir noções de educação e escola e operar na produção das subjetividades em conformidade com a racionalidade neoliberal. Para tanto, apresentei algumas situações observadas por mim ao longo de um semestre de visitas em unidades escolares durante o trabalho de campo desta pesquisa.

Contudo, cara leitora, caro leitor, é possível que você tenha se perguntado, no curso da Parte anterior, qual o contexto específico das situações descritas. Seriam situações observadas em escolas públicas ou privadas? Um olhar familiarizado com o cotidiano escolar provavelmente já sabe a resposta.

As condições concretas das escolas públicas paulistanas (e brasileiras em geral) correspondem a uma realidade um tanto quanto distante das situações descritas. Não que os problemas apresentados não possam estar acontecendo em algumas escolas da rede pública de ensino, mas, naquelas que visitei, o cotidiano é marcado por uma **precariedade** que torna tais situações quase um luxo. Lousas móveis, salas *coworking*, acompanhamento sistemático da coordenação, salas de aula específicas para o desenvolvimento de atividades teatrais não são comuns nas escolas públicas. Pelo contrário, a precariedade da qual falo se apresenta na forma de espaços inadequados, falta de professores, superlotação das turmas, violência, insegurança, dentre outros. Portanto, sim, admito, as descrições de aulas apresentadas na Parte I são de situações observadas em escolas privadas.

Surge então a questão: estaria a escola pública distante das pressões e modificações da dinâmica e do próprio sentido de escola empreendidas pela BNCC? A resposta, evidentemente, é não.

Mas há uma peculiaridade no caso da área de Arte. Em todas as entrevistas realizadas com professores da escola pública para a presente pesquisa foi possível encontrar um argumento em comum:

Estamos sofrendo pressões para nos ‘adequarmos’ à BNCC, mas por enquanto, ninguém está ligando muito para as aulas de Arte. Os diretores e coordenadores estão mais preocupados com as aulas de Português e Matemática, afinal, são essas disciplinas que ‘caem’ nas avaliações em larga escala, tipo Prova Brasil e SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). O principal pedido até agora, é para tentar dar conta do socioemocional, mas como ninguém acompanha a gente de perto, seguimos fazendo o nosso né?!”
(Mário³², Informação verbal, 2022).

Essa fala deixa entrever, de um certo modo, “a dor e a delícia da arte na educação” (Mário, informação verbal, 2022). Por um lado, o campo do conhecimento artístico (ou como descrito na BNCC: esse componente curricular da área de Linguagens) sofre com o descrédito e a desvalorização de não ter uma utilidade explícita. Não cair no vestibular ou mesmo não estar presente nas avaliações em larga escala expressa a desimportância com a qual a Arte é vista na sociedade. O fato de que o processo artístico e pedagógico pode marcar a formação de um aluno de maneira

32 Trata-se de um pseudônimo utilizado a fim de preservar a identidade do entrevistado.

ímpar e ser uma experiência constitutiva de sua subjetividade é uma perspectiva muito mais ligada aos profissionais e pesquisadores do campo da Arte e Educação do que uma compreensão efetiva dentro das escolas. Há ainda um senso comum estabelecido socialmente e reproduzido por professores de outras disciplinas, bem como por pais e alunos, de que as aulas de Arte são aquelas destinadas à diversão, à descompressão do cotidiano escolar, ou mesmo, àquelas responsáveis por cuidar dos eventos escolares festivos. Em decorrência disso, os espaços e as condições para as aulas de Arte sofrem ainda mais com a precarização já tão radical das escolas públicas. Essas são “dores” constantes para os profissionais da área e a recusa a essa perspectiva da Arte é motivo de uma luta perene. Nesse sentido, toda a retórica produzida pela BNCC talvez auxilie a ratificar esse processo, mas não produz, propriamente, uma grande novidade ao que os professores e professoras de Arte já vivenciam dentro das escolas públicas.

Por outro lado, a desimportância da área também ocasiona um certo relaxamento nos mecanismos de controle da ação docente. “A excentricidade com a qual são vistos os professores de arte cria uma aura de aceitação mais complacente com as supostas ‘loucuras’ ou subversões propostas” (Joana³³, informação verbal, 2021). Assim, o trabalho artístico e pedagógico é realizado **apesar de** todas as mudanças impostas pela BNCC.

É evidente, como analisamos na primeira Parte, que há sim efeitos imediatos e que não passaram despercebidos pelos professores e professoras entrevistados.

- O reforço da polivalência do professor de arte;
- A diminuição da área em função de sua redução a componente curricular (e não colocada como área do conhecimento) dentro das Linguagens;
- A imposição da linguagem da aprendizagem;
- A instrumentalização e utilitarismo advindos da pedagogia das competências e habilidades;
- O apelo para a condução socioemocional das aulas.

33 Trata-se de um pseudônimo utilizado a fim de preservar a identidade do entrevistado.

da escola, é como se os professores da escola pública, mesmo respirando a fumaça tóxica que entra pelas frestas da porta fechada, ainda estivessem a salvo da intoxicação pela renovação do ar que entra pelas janelas.

Esse importante foco de resistência na escola pública pode ser percebido não apenas nas aulas de Arte. A articulação dos docentes como categoria trabalhista, os direitos conquistados ao longo da história – tais como os concursos públicos –, uma sólida formação universitária, a presença de Paulo Freire como referência no campo pedagógico, fazem com que a compreensão de grande parte dos responsáveis pela condução das práticas pedagógicas da escola pública mantenha o entendimento da educação como bem público.

Mas gostaria de avançar um pouco mais com a metáfora da bomba: se a explosão e a fumaça tóxica não estão sendo suficientes para reconfigurar a escola como desejam aqueles que a lançaram, é necessário que novas explosões aconteçam, até que se asfixie os resistentes. É assim que, para além da reforma curricular, outras reformas estão sendo propostas pela aliança entre Estado e fundações empresariais, de modo a

eliminar a barreira da atual organização burocratizada da escola, com um quadro significativo de servidores ainda estáveis e com relativa autonomia, distantes de um regime de automação em que a obediência à objetividade da máquina “é o único meio de se obter resultados desejados” (CATINI in CÁSSIO, 2019a, p. 36)

A célebre frase de Darcy Ribeiro, “a crise da educação no Brasil não é crise, é projeto”, representa de modo assertivo como o caminho da educação pública foi pavimentado para que chegássemos ao ponto de, em 2022, após a reforma curricular, ganharem ainda mais força os projetos de reforma administrativa das escolas.

A precariedade nas condições de trabalho dos professores, nas relações pedagógicas com os alunos e nos próprios espaços escolares são alguns dos argumentos usados pelo Estado para promover novas iniciativas e parcerias público-privadas com vistas à “melhoria na qualidade da educação” do país. É nesse sentido que, para além da **lógica privatista** na própria lida com os parâmetros que definem a função da escola, começam a surgir projetos de **privatização** das unidades escolares.

Entretanto, é necessário ressaltar, a partir de suas falas, que a prática pedagógica em suas salas de aula ainda aparece como um campo de resistência possível à virada neoliberal. Retomando a metáfora da explosão de uma bomba nos corredores

Quando iniciei a revisão bibliográfica para a presente pesquisa, identifiquei na obra de Dardot e Laval uma seara fértil para refletir acerca dos problemas relacionados aos avanços da lógica neoliberal sobre a educação. Meu problema central não era (e ainda não é) o neoliberalismo, mas **a escola enquanto um espaço em que a experiência democrática é possível e a aula de teatro como um espaço e um tempo privilegiados para tal**. No entanto, me confrontei com os processos de desdemocratização (BROWN, 2019) e despoltização do espaço escolar promovidos, justamente, pela virada neoliberal na educação.

Em minhas leituras, comecei a identificar, nas análises desses autores acerca das experiências europeias e estadunidense, os pontos de convergência com a realidade brasileira. Mas um raciocínio específico sempre ficava de fora: a **privatização** direta de escolas públicas. Relacionar, por meio de seus argumentos, os modos como a reforma educacional brasileira promovia uma reestruturação curricular de orientação neoliberal, foi uma tarefa não tão complicada. Ainda assim, me parecia que o Brasil preservava certas garantias, talvez pela extensão e complexidade de nossa rede pública de ensino básico, no que tange à ação direta da iniciativa privada na administração escolar.

Sem dúvida, eu já notava a presença dos grandes conglomerados de capital na aquisição de escolas particulares, na venda de materiais didáticos e na organização de cursos de formação de professores, inclusive para a rede pública. Mas ainda, ingenuamente, não havia notado que o caminho para a mimetização da organização empresarial no centro mesmo da gestão escolar já vinha sendo trilhado. Aliás, vinha sendo trilhado em duas frentes. Uma, distante de minha trajetória como profissional e pesquisador: a das creches municipais. Já a outra, bastante próxima à minha realidade: a das iniciativas de educação não formal, em especial na área da Cultura.

Minha ingenuidade se dava pois, nas análises que lia, o principal meio de transferência da administração pública para a iniciativa privada nas escolas europeias e nos Estados Unidos era a política de *vouchers*. Pioneiro nesse mecanismo, foi o governo Ronald Reagan, em 1983, que aprovou uma legislação, inspirada no economista liberal Milton Friedman, em que o Estado repassava os custos de uma mensalidade em escola privada diretamente às famílias, na forma de *vouchers* ou *cheques-educação*.

Essa política permitiria às famílias escolherem a escola em que seus filhos iriam estudar, inserindo as unidades escolares particulares dentro do sistema público de ensino. Além disso, um dos principais argumentos para tal medida era, novamente, a melhoria da qualidade da educação, uma vez que, inseridas em um regime concorrencial, as escolas melhorariam seus índices de avaliação a fim de atrair mais famílias. No Brasil, algo parecido com o sistema de *vouchers* está em vigor no ensino superior por meio dos Programas PROUNI (Programa Universidade para Todos) e FIES (Fundo de Financiamento Estudantil). O primeiro fora criado em 2004, no governo do presidente de “esquerda” Luiz Inácio Lula da Silva; já o segundo ganhou esse nome em 1999, no governo de Fernando Henrique Cardoso, aprimorando o crédito educativo, implementado nos anos da ditadura militar brasileira.

A despeito de conhecer essas políticas brasileiras, eu não acreditava que elas poderiam se estender à educação básica ou ao menos, não via um movimento efetivo nessa direção, muito embora deva destacar que o ministro da economia Paulo Guedes, integrante do governo do presidente de extrema direita Jair Messias Bolsonaro (2019–2022), já tenha defendido tal medida algumas vezes.

O que eu não estava percebendo é que, a exemplo do que aconteceu no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, o processo de aproximação da empresa com o Estado não se dava de forma direta. Antes, o modo como a gestão empresarial adentraria as escolas públicas brasileiras seria justamente por meio de um Estado ampliado, em que a iniciativa privada, na forma da Organização Social (OS), assume a parceria com o poder público na “prestação de serviços” à população.

A figura institucional da organização social (OS) foi criada no Brasil em 1998, por meio da Lei Federal nº 9.637, com o intuito de viabilizar a execução de atividades não exclusivas do Estado por organizações da sociedade civil. Essa lei estabelece que o Executivo pode qualificar como organização social a pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde.

A entidade qualificada como organização social pode concorrer em convocações públicas para o recebimento de dotações orçamentárias, permissões de uso de bens móveis ou imóveis e isenções fiscais para a execução de ações pactuadas no Contrato de Gestão – instrumento que rege a parceria entre o Estado e a organização social (TRANSPARÊNCIA CULTURA, [S.d.], [S.p.], grifos nossos).

Como é possível verificar na definição oferecida pela Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo, a lei que regulamentou as OSs, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, criou uma possibilidade de Parceria Público-Privada (PPP) na viabilização de atividades dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, à cultura e à saúde. Chama a atenção o uso da expressão “atividades não exclusivas do Estado”. Ora, não seria a educação um direito constitucional a ser garantido pelo Estado?

Essas figuras jurídicas, a OS e a PPP, fazem parte do arsenal reformista do Estado neoliberal, que institui mecanismos de ação de entes privados no setor público, substituindo as noções básicas de **direitos sociais** a serem garantidos à população como dever do Estado para uma lógica de **serviços públicos** a serem prestados ao cidadão consumidor. O que a Constituição prevê como direito fundamental torna-se um serviço e cabe ao Estado oferecê-lo, mas sem deter a sua exclusividade.

A lógica do contrato e da concorrência pública passa a regular a oferta desses serviços e, com ela, os critérios de definição acerca dos responsáveis pela oferta deixam de ser mensurados a partir do interesse público. São a eficiência e a capacidade de **gestão** que irão determinar o mérito desta ou daquela OS na administração dos recursos aplicados pelo Estado. Este, por sua vez, passa a ser o investidor financeiro e, ao mesmo tempo, regulador e fiscalizador do contrato. Desde que o cidadão-consumidor tenha ao seu dispor um cardápio de serviços, o direito constitucional estaria garantido. Com isso, a discussão política cede espaço para uma retórica técnica na lida com a coisa pública.

Toda a reflexão sobre a administração pública adquire um caráter técnico, em detrimento das considerações políticas e sociais que permitiriam evidenciar tanto o contexto da ação pública como a pluralidade das opções possíveis. A concepção dos bens públicos, assim como os princípios de sua distribuição, é pro-

fundamente afetada. A igualdade de tratamento e a universalidade dos direitos são questionadas tanto pela individualização do auxílio e pela seleção dos beneficiados, na qualidade de amostras de um “público-alvo”, quanto pela concepção consumista do serviço público. As categorias de gestão tendem, nesse sentido, a ocupar o lugar dos princípios simbólicos comuns que até então se encontravam no fundamento da cidadania (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 380).

É na esteira dessas regulamentações que veremos surgir um processo peculiar de privatização dos direitos sociais: a “OSsização” dos serviços públicos de saúde, educação e cultura. Em São Paulo, são já consolidadas as experiências das creches conveniadas no plano municipal e das iniciativas de educação não formal na área da Cultura na parceria entre OSs e governo do estado.

O caso das creches talvez tenha sido um dos precursores na relação de parceria público-privada no Estado brasileiro. Historicamente, há uma visão consolidada de que o atendimento à população de 0 a 6 anos de idade corresponderia muito mais a uma política de assistência social do que propriamente a uma dimensão do direito à educação. Isso se deve, em grande parte, à estrutura patriarcal sobre a qual se assenta o nosso país, que entende ser responsabilidade da mulher o **trabalho** de cuidado das crianças recém-nascidas e pequenas. Com o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, por volta de 1930, surgiu a necessidade de um serviço assistencial, na maioria das vezes realizado por instituições ligadas à Igreja Católica.

Com as conquistas oriundas da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação em 1996, a creche passou a integrar a rede de educação básica. Concomitantemente, as novas formas de organização e financiamento educacional instituídas pelo governo Fernando Henrique Cardoso e seu pacote de reformas administrativas de orientação neoliberal sedimentaram a prática de entidades não governamentais assumirem a responsabilidade pela oferta de vagas nas creches e pré-escolas.

Vale destacar que, historicamente, o Estado brasileiro delegou às instituições privadas sem fins lucrativos, como aquelas ligadas à Igreja Católica ou a grupos de assistência social (ligas de senhoras da burguesia local), ou mesmo aos industriais do País, a tarefa dos cuidados para com a primeira infância (KRAMER, 1995). Essa raiz das instituições voltadas para a atenção à criança pequena é fundante ao processo de terceirização da educação de bebês que se firma como direito a partir da LDB/96. Ante ao processo de organização e financiamento da educação básica, sob os princípios da Nova Gestão Pública de Reforma do Aparelho do Estado, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), as

gestões municipais, frente à sua obrigação de garantir atendimento educacional à população de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas, deram continuidade ao processo histórico de terceirização dessa modalidade da educação, entregando-a para as intituladas Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) sem fins lucrativos. Essa forma de atendimento de bebês e crianças pequenas em instituições privadas mantidas por OSCIP ganha ainda mais força com a publicação da Lei n. 9.790/1999, substituída pela Lei n. 13.019/2014, que dispôs sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, instituindo e disciplinando o termo de parceria com o poder público. No município de São Paulo, a organização do atendimento de crianças em creches não se difere do cenário dessa política no âmbito nacional. Convivem, desde o início da implementação das creches da capital paulista, instituições administradas diretamente pela municipalidade e instituições indiretas e conveniadas que estão sob a gestão de organizações sociais (NASCIMENTO et al., 2022, p. 3).

Sem dúvida, minha pouca familiaridade com o universo da educação infantil foi responsável por não me deixar perceber seu pioneirismo como forma de privatização da educação pública no país. Mas essa tendência iniciada pelas creches municipais corresponde diretamente ao ideário de “desvinculação do Estado para com a oferta de políticas sociais de largo alcance” (NASCIMENTO *et al.*, 2022, p. 4) realizada por meio da ação filantrópica de entes privados. E já é praticada em amplo espectro por todo país, com uma adesão significativa na cidade de São Paulo. Essa realidade tem se configurado como um importante laboratório da privatização da oferta de ensino básico, transferindo à iniciativa privada a responsabilidade pela administração das unidades escolares que atendem à primeira infância.

E é justamente como um laboratório de experiências das mais diversas das parcerias público-privadas que reconheço o atual estágio de ofertas de iniciativas de educação não formal na área das Artes e da Cultura no Estado de São Paulo. Por aproximadamente dez anos fui funcionário (ou, como se diz no mundo corporativo: colaborador) da OS Associação de Artistas Amigos da Praça, que administra a SP Escola de Teatro, bem como pude acompanhar de maneira bastante próxima a realização de cursos e oficinas nas Fábricas de Cultura, administradas pelas Organizações Sociais Poesis e Catavento Cultural.

Devo confessar que, enquanto estive na SP Escola de Teatro, não me dava conta da dimensão privatista que vinha se ensaiando ali. O fato de se tratar de uma escola livre, ou seja, não regular, não dava ênfase ao aspecto neoliberal por trás desse mecanismo administrativo. Além disso, por se tratar de uma Organização

Social gerida por artistas pertencentes, em grande parte, ao movimento de teatro de grupo paulistano, parecia haver certa legitimidade nessa dinâmica. Entretanto, após os estudos realizados para a presente pesquisa pude reconhecer mais a fundo grande parte das contradições que ali vivi.

O projeto pedagógico da SP Escola de Teatro foi elaborado pela Associação e é administrado pelo conjunto de coordenadores por ela nomeado. A contratação de funcionários, entre eles os artistas docentes, segue a lógica e os critérios estabelecidos por esses coordenadores. Nesse sentido, o que rege a execução dos planos de ensino e a relação com os profissionais que ali atuam é exclusivamente o interesse desses coordenadores na condução de seus cursos (a escola possui oito cursos de formação nas Artes do palco: Dramaturgia, Direção, Sonoplastia, Humor, Iluminação, Atuação, Técnicas de Palco, Cenografia e Figurino).

Já no caso das Fábricas de Cultura, uma dinâmica bastante similar acontece: a Organização Social é responsável por definir as diretrizes dos programas que irão ser desenvolvidos, isso envolve os cursos a serem oferecidos, a quantidade de vagas disponíveis, a contratação de profissionais, aquisição de materiais etc.

Em ambos os casos, as Organizações Sociais responsáveis passam por um processo de concorrência pública, no qual apresentam seu projeto e têm como principal critério de escolha a planilha orçamentária: a realização do maior número de atividades com o menor custo possível, demonstrando a eficiência da gestão.

Mais recentemente, no ano de 2021, a Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA) passou por um processo de ampliação de seus polos de atendimento, espalhando-se por todas as regiões da cidade. Nesse processo, o projeto de expansão da EMIA foi enquadrado na lei de parceria público-privada e a administração dos novos polos também está a cargo de uma Organização Social.

Tal processo de “OSsização” da administração de iniciativas na área da Cultura não é exatamente novo, mas, antes, segue uma tradição que tem início com ONGs (Organizações Não Governamentais) que por anos desenvolveram projetos de

suporte ao Estado no oferecimento de atividades no contra turno escolar. As ONGs, também representantes do Terceiro Setor, não necessariamente guardam uma relação direta com a iniciativa privada, muitas vezes sendo representantes da sociedade civil organizada. No entanto, as fundações empresariais e os organismos internacionais logo perceberam aí uma oportunidade de intervenção da lógica neoliberal a partir da aplicação de capitais.

Com um foco voltado às periferias, as ONGs tiveram um significativo crescimento ao longo dos anos 1990 e, aos poucos, passaram a captar seus recursos para além do Estado, buscando em organizações como a UNESCO, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) sua fonte de financiamento. Ocupando o vácuo deixado pelo poder público em determinadas regiões em que o Estado não era capaz de garantir os direitos básicos à população, as ONGs faziam um trabalho assistencial e ofereciam atividades de ensino não formal, com destaque para as atividades culturais.

Essa aliança entre assistencialismo e cultura tornou-se uma combinação privilegiada para um discurso salvacionista do ensino da arte, transformado em uma máxima de **pacificação social**: ocupar os jovens com atividades educativas e artísticas poderia tirá-los do crime. Tal discurso encontrou grande adesão na sociedade civil e, conseqüentemente, no empresariado. Tão logo foram regulamentadas as leis das Organizações Sociais e das Parcerias Público-Privadas, essas entidades passaram a também executar projetos culturais e educacionais, encontrando aí uma fonte de investimentos sociais.

O Programa Cultura e Cidadania para Inclusão Social, nome original das Fábricas de Cultura é uma política pública da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo (SEC), que conta com 10 equipamentos culturais gigantescos nas periferias da capital e oferece cursos de iniciação artística para crianças e jovens em áreas como dança, música, circo, teatro, audiovisual, literatura e artes visuais. Como todos os outros programas de formação cultural da secretaria, a gestão é terceirizada e realizada por duas OSs, “entidades privadas sem fins lucrativos”: a Poiesis, nas unidades da Zonas Sul (Capão Redondo e Jd. São Luís) e Norte (Brasilândia, Vl. Nova Cachoeirinha e Jaçanã); e a Catavento, na Zona Leste (Pq. Belém, Vl. Curuçá, Itaim Paulista, Sapopemba e Cid. Tiradentes). As Fábricas são apresentadas pela Secretaria como uma “oportunidade de transformação” por meio da arte e cultura para a juventude das periferias da cidade. O projeto artístico-pedagógico prevê “a adoção de formas participativas” com a “promoção da autonomia e do protagonismo como elementos estruturantes das atividades”. Mas que transformação seria essa?

O que muitos dos frequentadores das Fábricas não sabem é que elas são fruto de uma parceria entre a SEC e o **Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)**. O que de imediato nos coloca a questão: qual o interesse que os gestores de um órgão capitalista supranacional têm em financiar um programa de cultura nas periferias de São Paulo? Na verdade, essa linha de investimento do BID não está direcionada especificamente à área cultural, mas está dentro do setor de "**inclusão social**", que tem como foco o investimento em projetos de "proteção social", focados na "redução da pobreza", garantia da "segurança cidadã" e melhoria da "equidade de oportunidades e da produtividade do trabalho". De iniciação artística viemos parar, então, em segurança? As Fábricas seguem uma proposta dos organismos internacionais de lidar com a violência e os efeitos das desigualdades sociais através de políticas de inclusão – por isso foram construídas nas regiões com os maiores "índices de vulnerabilidade juvenil" da cidade (PASSA PALAVRA, 2016, s.p.).

Como destaca o artigo publicado no site *Passa Palavra*, os programas de cultura das Fábricas eram financiados por um organismo supranacional ligado ao capital financeiro: um **banco**. O setor de origem desse financiamento não estava ligado à promoção da cultura e da educação, mas à **segurança** cidadã e à **produtividade** do trabalho. Em um certo sentido, seria possível afirmar que tal proposta estaria, por parte do BID, muito mais ligada a uma política de segurança pública do que a uma preocupação direta com a formação dos cidadãos. Tanto é assim que a mesma pasta responsável por tais investimentos é a financiadora do projeto das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) no Rio de Janeiro.

Em uma outra perspectiva, podemos pensar nessa proposta como um projeto de redução das desigualdades sociais pela formação **produtiva** dos jovens da periferia, não necessariamente interessada nos processos artísticos e pedagógicos ali oferecidos. Basta que olhemos mais atentamente o próprio nome do projeto: Fábricas de Cultura. A ideia de uma fábrica, em que se reproduzem produtos a partir de uma mesma matriz, de forma mecânica e em linha de produção não parece das mais adequadas para representar uma iniciativa cultural – a não ser quando pensada a partir das novas competências e habilidades exigidas no mundo do trabalho. Assim, na Fábrica de Cultura, Arte e Educação, à semelhança do que discutimos na primeira Parte, são instrumentalizadas a fim de proporcionar às crianças e jovens da periferia o desenvolvimento da criatividade, da comunicação e do empreendedorismo. Fabricar, dentre os jovens de baixa renda, os novos profissionais de postos precarizados no mercado de trabalho.

Não cabe ao escopo da presente pesquisa realizar um exame mais aprofundado

das formas de administração das Organizações Sociais nas iniciativas de educação não formal na área da cultura. Todavia, é importante ressaltar que essas experiências, bem como a das creches conveniadas, municiaram a iniciativa privada com um arsenal de meios de “disciplinamento estudantil” e formas de contratação docente capazes de habilitá-la a um projeto maior: o da educação básica.

Com a experiência adquirida na educação não formal realizada por tais entidades privadas e com infinitas possibilidades de “inovação” no campo do trabalho informal e precário, a gestão empresarial dos sistemas de ensino já conta com um vasto acúmulo de meios de disciplinamento estudantil para as formas contemporâneas do trabalho (CATINI in CÁSSIO, 2019a, p. 36).

Chegamos, assim, em janeiro de 2022, quando, a despeito de minha dificuldade de enxergar a premente privatização da educação pública, me deparei com um projeto de lei (573/2021) de autoria da vereadora Cris Monteiro, do Partido NOVO, já em tramitação na Câmara Municipal de São Paulo.

A CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO DECRETA:

Artigo 1º – Fica o Poder Executivo autorizado a implementar programa de gestão compartilhada em escolas de ensino fundamental e médio da rede pública municipal de ensino, em parceria com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos no Município de São Paulo (MONTEIRO, 2021, p. 12).

No projeto – que conta com o apoio do poder executivo municipal –, está prevista a utilização da parceria público-privada para a gestão de escolas públicas municipais por Organizações Sociais. Vemos surgir de maneira explícita, numa das maiores redes de ensino públicas do país, uma proposição legislativa de ampliação do Estado, com vistas à “consagração da lógica empresarial como prática administrativa do setor público” (CATINI in CÁSSIO, 2019, p. 34). Com a experiência acumulada nas iniciativas de educação não formal e nas creches conveniadas, a lógica da empresa, sintetizada em uma Organização Social, é convocada a ser parceira do Estado na garantia do direito à educação.

Artigo 2º – O programa tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino a partir de um novo modelo de gestão, buscando diferentes estratégias para a implementação de uma grade curricular mais aberta ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (MONTEIRO, 2021, p. 12).

Para tanto, os argumentos utilizados remontam ao mesmo léxico que analisamos ao longo da primeira Parte: a bandeira da qualidade do ensino aparece como carro chefe da proposta e como sua grande justificativa. Mas ela vem aliada

a uma condicionante: um novo modelo de gestão, sob o meritório nome de gestão **compartilhada**. Esta, por sua vez, representa a abertura ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. É no mínimo curioso tentar compreender o que esse trecho do projeto quer dizer. Ora, não seria próprio à escola pública precisamente a pluralidade de ideias? Não seria na escola pública que as concepções pedagógicas poderiam ser diversas justamente porque não estariam orientadas pelos interesses privados de um proprietário ou grupo investidor? A assertiva do projeto de lei parece, na verdade, querer deixar subentendido que, no atual estado de coisas, sob a administração pública, a grade curricular, as ideias e concepções pedagógicas são **menos abertas**. A frase, escrita em forma positiva, na verdade faz menção ao caráter negativo da educação pública configurada como tal. Mas que abertura é essa que a escola necessita então?

O espírito da empresa (...) poderia resolver, portanto, os problemas da escola.

(...)

Mais ainda, não apenas o “espírito da empresa” impregnaria a educação e constituiria o motor da mudança, mas a própria escola se tornaria uma empresa, aliás, “a empresa do futuro” (...) era um discurso de sedução, ou evangelização, que pretendia mostrar aos atores do sistema educacional que as “empresas conseguiriam propor modelos de gestão e organização eficientes”. (...) Muito esforço foi despendido para mostrar que a empresa não era mais um lugar profano e vulgar, onde só se produziam bens e serviços, e sim, acima de tudo, um lugar “cultural” (LAVAL, 2019, p. 207).

Desse modo, a abertura pretendida pelo projeto de lei diz respeito a uma assimilação de uma outra lógica na condução dos projetos político-pedagógicos da escola pública: trata-se de ampliar o seu rol de referências para além do mundo da educação, deixando adentrar o espírito da empresa, que pode contribuir, por exemplo, com a pedagogia de projetos, com a figura do professor *coaching*, com as concepções pedagógicas centradas na aprendizagem. Além, é claro, da gestão interna voltada para a melhoria nos índices de produtividade escolar e avaliações em larga escala.

Artigo 4º – Será dada prioridade para o desenvolvimento do modelo de Gestão Compartilhada em escolas públicas municipais localizadas em bairros com menores indicadores de Desenvolvimento Humano e com menores níveis de avaliação escolar (MONTEIRO, 2021, p. 12).

Para tanto, o projeto prevê um foco específico para a sua implementação: as

escolas de regiões mais carentes e com maiores “deficiências” em seus processos de apresentação de resultados. Essa escolha deliberada funciona como um atrativo para quem entra em contato com o projeto e como uma justificativa que confere certa nobreza à proposta, afinal, seria a população mais necessitada aquela a ser atendida prioritariamente. Apesar de tal argumento parecer preocupar-se efetivamente com a educação nas regiões periféricas, o que vemos aqui é mais uma das manifestações do Estado assumindo sua ineficiência na garantia de direitos sociais, buscando na iniciativa privada a parceria necessária para a pacificação social.

Na sequência do texto, vemos surgir com força toda a retórica do reformismo educacional sintetizada nas palavras-chave que guiam também a BNCC:

Artigo 6º – São princípios da gestão compartilhada em escolas:

I. Garantia de acesso à educação pelo Poder Público, em parceria com as Organizações Sociais, de forma gratuita e universal;

II. Foco no aluno e no desenvolvimento de novas metodologias de ensino e educação, em consonância com as diretrizes curriculares em vigência em todas as esferas federativas;

III. Criação de ambiente atrativo e dotado de experiências inovadoras para que o principal interessado, o aluno, desenvolva conhecimento, protagonismo e autonomia.

IV. Estímulo a boas práticas de gestão escolar correlacionadas ao desempenho acadêmico;

V. Garantia de modernização do modelo educacional, adaptando-se às necessidades do mundo contemporâneo, e tornando mais diversos os meios de acesso à educação pública e gratuita aos moradores das Cidade de São Paulo.

VI. A participação social, o fortalecimento da sociedade civil, da cidadania e a transparência na aplicação dos recursos públicos com vistas ao atendimento do interesse público e à qualidade das ações e serviços ofertados aos cidadãos (MONTEIRO, 2021, p. 12-13).

Foco no aluno, novas metodologias, ambiente atrativo, experiências **inovadoras**, modernização, necessidades do mundo contemporâneo, essas são as expressões que aparecem nos **princípios que regem o novo modelo de gestão educacional** para a rede pública de São Paulo. Tal qual na Base Nacional Curricular Comum, o texto da lei articula uma série de palavras vagas, de sentido positivo, que apontam para um horizonte indefinido, porém muito considerado: a inovação que acompanha as necessidades do mundo contemporâneo. É inevitável realizar a associação com as análises feitas anteriormente e verificar o quanto que tal proposta, na verdade,

coroa a conversão do direito à educação a mera possibilidade de instrumentalização e meio de aquisição de capital humano. Assim, os princípios que orientam o modo como as escolas públicas deverão ser geridas mais do que representam a racionalidade neoliberal, eles a naturalizam e impõem como uma necessidade educacional, entronizando um novo modo de pensar a educação e de realizá-la no cotidiano escolar.

Chama a atenção, ainda, no Item V deste artigo 6º, o princípio voltado à garantia de modernização do modelo educacional, no qual se prevê a oferta de diversos meios de acesso à *educação pública*. Não há, no restante do texto, nenhuma definição mais detalhada do que isso possa significar. De qualquer modo, a partir das premissas que regem as reformas educacionais, é possível arriscarmos uma hipótese: tal modernização dos meios de acesso envolveria a ampliação significativa de oferta de atividades mediadas pelas novas tecnologias, seja com o fornecimento de computadores e recursos tecnológicos no interior da própria escola, seja aumentando as possibilidades de frequência remota das atividades escolares (*e-learning*).

Além desses princípios, o texto do projeto de lei estabelece também alguns objetivos e obrigações:

Artigo 7º – São objetivos do sistema de gestão compartilhada em escolas:

I. Atrair organizações da Sociedade Civil com experiências diversificadas tanto em metodologia de ensino, como em processos de gestão;

II. Construir atratividade para investimento social privado para qualificação do ensino e melhora da infraestrutura escolar;

III. Estabelecer plano de trabalho com gestão clara e metas previstas tanto para garantia da oferta do ensino como resultados de avaliação de aprendizagem;

IV. Melhoria dos indicadores de qualidade educacional nas Escolas Públicas Municipais;

V. Fortalecimento da relação entre o corpo escolar e a família dos alunos.

Artigo 8º – São obrigações das Organizações Sociais parceiras seguir e cumprir os preceitos da Base Nacional Comum Curricular, do Currículo da Cidade, do Plano Municipal de Educação, e dos demais documentos nacionais e regionais que padronizem currículos do ensino básico

§1º As Organizações devem realizar as avaliações internas e externas previstas na rede municipal de ensino e de âmbito federal, dentre outras que, internamente, vierem a querer utilizar (MONTEIRO, 2021, p. 13).

Conforme os itens III e IV do artigo 7º, bem como descrito no artigo 8º, é possível verificar a ênfase dada às formas de controle e acompanhamento das melhorias dos índices educacionais, medidos por avaliações internas e externas. A eficiência é elevada a valor supremo, pois é ela quem determina a qualidade da educação: são as metas e os resultados que conferem valor à experiência pedagógica. Esse culto à eficiência insere a escola em uma dinâmica de pressão econômica, expressa nos itens I e II do artigo 7º. A gestão compartilhada deve atrair novos parceiros para a escola, viabilizando, inclusive, a entrada de novos investimentos financeiros.

Além disso, legitimam-se ainda mais as avaliações de larga escala como mediadores do desempenho acadêmico, criando um círculo vicioso em favor da “OSsização” das escolas públicas. Como já estão em curso tais formas de avaliação em massa dos estabelecimentos escolares, uma vez aprovado o projeto, ele tende a criar uma distorção no sistema de ensino público, ampliando a perversão dos rankings das melhores escolas. Por serem regidas pela mesma racionalidade e possuírem um *savoir faire* das normas exigidas pelos organismos que elaboram as avaliações, as escolas sob gestão das OSs possuem uma tendência a alcançarem melhores resultados, o que reuniria mais argumentos a favor de tal forma de transferência da administração estatal para a iniciativa privada.

Cabe ainda ressaltar que esse culto à eficiência corresponde à lógica econômica na medida em que associa a “escola eficiente” ao rigor de sua gestão, ao uso racional dos recursos públicos e à maximização dos resultados de aprendizagem. “É a partir desse ponto de vista que muitas fundações empresariais enxergam os profissionais da educação como um grupo fechado e com visões ultrapassadas” (AVELAR apud CÁSSIO, 2019a, p. 78).

Não se verifica no texto do projeto de lei (e nem na BNCC) a questão sobre o que poderia significar a eficiência dentro do universo escolar. Os docentes ficam aliçados dessa discussão. “O horizonte de finalidades da educação se enevoa sob objetivos em geral numéricos (número de formados, taxa de reprovação ou de sucesso escolar) que por sua vez estão ligados aos investimentos e às necessidades de mão de obra da economia” (LAVAL, 2019, p. 212).

E aqui chegamos ao ponto em que se explicita de forma definitiva a proposta de privatização da educação e no qual a “bomba” reformista revela seu poder tóxico sobre quaisquer mecanismos que possam garantir alguma forma de resistência por parte dos professores da rede pública de ensino.

Artigo 10 – As organizações sociais terão liberdade para estruturar a matriz curricular, o projeto político pedagógico, as metodologias de ensino e organização escolar, assim como os materiais pedagógicos da escola assistida desde que aprovados previamente pela Secretaria Municipal de Educação, assim como estabelecer a carga horária da escola assistida desde que obedeça o mínimo previsto nas legislações referentes

Artigo 11 – As organizações sociais terão autonomia para montar e gerir o time de professores, diretores, vice-diretores e secretário escolar da instituição assistida conforme previsto na Lei Municipal nº 14.132, de 24 de janeiro de 2006 e respeitadas as limitações impostas pelo anexo I da Lei Municipal nº 14.660 de 26 de dezembro de 2007(MONTEIRO, 2021, p. 14).

Os artigos 10 e 11 do projeto de lei dispõem sobre as responsabilidades das Organizações Sociais, conferindo a elas, de forma límpida, a liberdade e a autonomia necessária para gerir tanto o projeto político pedagógico das escolas sob sua tutela, quanto as relações contratuais com a equipe escolar. É curioso, inclusive, que o próprio projeto de lei assimile a linguagem do mundo corporativo ao usar a palavra “time” para caracterizar o conjunto de profissionais da educação.

Ao transferir para a iniciativa privada a responsabilidade pelo estabelecimento da estrutura curricular, pela escolha de metodologias e materiais didáticos, ao lado da autonomia para definir a equipe de direção e o corpo docente da escola, o Estado reproduz nas escolas públicas o modo de funcionamento das escolas privadas. Por mais que haja uma legislação que oriente as definições curriculares (e que, como vimos, também institui uma lógica privatista na educação), autoriza-se definitivamente a iniciativa privada a construir uma escola segundo os seus próprios interesses. As relações trabalhistas, por sua vez, passam a ser pautadas por tais interesses e a liberdade de cátedra deixa de ser um valor fundamental da organização escolar. A própria pluralidade de perspectivas e visões de mundo expressas por um corpo docente definido segundo as regras de um concurso público é abandonada em prol da contratação de um “time” que esteja “alinhado” com a “missão, visão e valores” da Organização Social que administra a escola.

Muito embora eu desconheça escolas administradas na forma da gestão compartilhada, algumas das experiências que acompanhei em escolas particulares podem ser exemplares para ilustrar alguns dos riscos que se apresentam sob o PL 573/2021.

Tal qual a unidade de negócios em que atuei como consultor educacional, as escolas dos grupos econômicos possuem uma “cultura” empresarial expressa na tríade “Missão, Visão e Valores”, que, segundo a cartilha distribuída pelo SEBRAE, servem para “definir a direção estratégica da empresa: da integração das operações à estratégia da companhia e da motivação da equipe” (NAKAGAWA, 2021, p. 01) .

Em uma dessas escolas, a seguinte frase expressa o elemento motivador a seus alunos e professores: “Nós somos a escola e ela se parece conosco”. A frase, um tanto quanto elementar, no entanto, expressa algo bastante próximo ao que em minha experiência na Arco Educação descobri chamar-se “senso de dono”. Dizer que nós somos a escola aponta um grau de responsabilização individual a todos que dela participam e que, no dia a dia, permite que todos cuidem da escola como sendo uma expressão de si mesmo.

Porém, o que verifiquei no dia a dia fora inúmeras práticas cotidianas de avaliação e formação de professores: reuniões “*one a one*” entre professores e coordenadores (ou líderes e liderados, como eram chamados), planilhas e mais planilhas, modelos e mais modelos de planejamento de aulas. Todos esses mecanismos regulamentam uma série de procedimentos pedagógicos que circunscrevem a ação docente às metodologias preconizadas pela escola. Desse modo, a escola não se parece propriamente com os professores que trabalham nela, mas com colaboradores que, regidos por uma metodologia bastante rigorosa e assertiva, seguem uma cartilha predeterminada, com pouco espaço para a originalidade e a singularidade de cada um.

Nessas metodologias, aliás, o uso da língua inglesa é constante e me parece ser uma das maiores expressões da transferência direta da racionalidade neoliberal da empresa para a escola. Uma das maiores estranhezas que vivi no mundo corporativo foi justamente o uso de palavras e expressões em inglês para designar tarefas,

situações ou funções para as quais existem palavras em nossa língua. Tal qual no mundo corporativo, as escolas–empresas que visitei, mesmo aquelas que não são bilíngues, também apresentam o mesmo vocabulário. Expressões como *onboarding*, *one a one*, *overview*, *planning*, *meet*, *coworking* são cotidianas.

Essas expressões, no entanto, não correspondem apenas a uma troca linguística. Pelo contrário, elas evidenciam outras normas de funcionamento, transferidas diretamente do mundo corporativo para o cotidiano escolar. Para além da linguagem, as dinâmicas cotidianas da empresa também se mostram presentes nas escolas, tanto na relação entre professores e instituição, quanto na relação professor e aluno. Tal qual no mundo corporativo, os vínculos empregatícios com os colaboradores, por exemplo, são organizados segundo uma categorização em diferentes níveis de carreira. Assim como eu fui contratado como consultor educacional sênior, conheci professores sêniores, juniores e plenos nas escolas que visitei.

A despeito de realizarem as mesmas tarefas e terem as mesmas atribuições, os professores dessas escolas são pagos segundo uma faixa salarial própria. Os critérios para tal divisão justificam-se pelo tempo de experiência e pelo grau de formação de cada um. Isso gera uma estranheza nas habituais relações trabalhistas do mundo da educação: os honorários pagos a cada profissional não correspondem à soma de suas horas e garantias previstas nas convenções coletivas dos sindicatos de professores, sequer aparecem nos holerites dos colaboradores das escolas–empresas. Cada um recebe segundo seu cargo e tem pela frente um plano de carreira a ser perseguido.

Essa diferenciação salarial, diante das mesmas atribuições e condições de trabalho, fomenta a lógica concorrencial e gera a perspectiva do valor acionário sobre o capital humano de cada trabalhador. A formação constante e o investimento em si é o que permitiria a ascensão na carreira e a mudança de categoria.

Aliás, tal qual na Arco Educação, pude perceber, pelas entrevistas realizadas com professores dessas escolas, que a dinâmica dos planos de desenvolvimento individual também existe de maneira ostensiva. Em mais de uma escola, os pro-

fessores relataram que não apenas a participação em formações custeadas por eles mesmos, mas o atingimento de metas de colaboração e adesão à cultura da empresa seriam responsáveis pelo crescimento profissional.

Essas falas deixam entrever um outro elemento: a lógica das metas na regulação da atividade docente. Nos casos das entrevistas realizadas com professores das escolas particulares, essas metas referem-se às práticas cotidianas de documentação e produção específicas de cada uma das escolas.

Em uma delas, como citei em descrição na Parte anterior, os professores assumem, além das aulas, a função de *curriculistas*, sendo os responsáveis por elaborar e escrever todo o currículo de sua disciplina. Possuem, também, metas de preenchimento, no prazo, das evidências de aprendizagem dos alunos, oferecendo às famílias detalhados relatórios com relação ao processo de avaliação das habilidades e competências desenvolvidas. Há, ainda, as metas referentes às dinâmicas de trabalho dos “*times*”: por meio de formulários preenchidos por todos os colaboradores da empresa, a liderança tinha visibilidade do quanto seus professores estavam sendo proativos, colaborativos e, sobretudo, eficientes em seus processos de trabalho.

Essas metas carregam consigo sistemas de avaliação e controle sobre os trabalhadores que lhes impõem, de um lado, a sedução pelo crescimento e progressão de carreira e, por outro, o temor da má avaliação e da demissão. A excessiva importância dessas entregas devidas corresponde a um culto à eficiência que está presente nos discursos modernizadores da educação e parece ser o centro da proposta de gestão compartilhada em que as Organizações Sociais, como representantes da iniciativa privada, assumem a responsabilidade pela rede pública de ensino.

O modelo de empresa privada se presta, portanto, a imprimir uma nova identidade à escola e, com ela, fecha-se o circuito de privatização da educação. De um lado, como vimos na primeira Parte, a reforma curricular responde pela normatização das subjetividades, adequando-as à racionalidade neoliberal, estabelecendo o sujeito empresa como horizonte a ser formado; de outro, a reforma administrativa, como expressa no PL 573/2021, interioriza o estilo gerencial, transformando os objetivos e exigências da escola naqueles da empresa.

Ainda que, em agosto de 2022, o PL 573/2021 tenha obtido parecer contrário na Comissão de Educação da Câmara Municipal, houve uma ampla adesão de novos parlamentares que passaram a responder pela coautoria do projeto. Assim, apesar da recusa do Projeto, é possível afirmar que tal iniciativa legislativa não será nem a primeira nem a última tentativa deliberada de privatização da educação por meio da gestão compartilhada entre Estado e Organizações Sociais. Em 2012, a Fundação Itaú Social lançou, em parceria com o Instituto Braudel, um estudo elaborado acerca da reforma educacional de Nova York e das possibilidades para o Brasil.

Nesse estudo, além de apresentar temas que estão presentes no Movimento pela Base, do qual a Fundação faz parte, apresentam-se as alternativas de participação do setor privado na gestão educacional, algumas já em curso em diferentes estados brasileiros.

A Reforma Educacional de Nova York só foi possível graças à forte participação de empresas e fundações do setor privado, não somente por meio de apoio financeiro a iniciativas, mas contribuindo com profissionais, seja no planejamento de estratégias e grupos de trabalho, seja na implantação de iniciativas pioneiras, como as escolas charter. A importância de ter escolas públicas autônomas administradas por entidades filantrópicas não está na quantidade – escolas charter representam uma pequena porcentagem do total de escolas da rede –, mas tem um papel estratégico. Por possuir mais flexibilidade e contar com a criatividade do setor privado, as escolas charter auxiliam secretarias a elevar os padrões de desempenho no sistema, na medida em que mostram que é possível para alunos pobres superar seu déficit de aprendizado quando recebem a atenção de professores intensamente envolvidos.

(...)

Um exemplo pioneiro de gestão compartilhada na rede pública é o Procentro, iniciativa de Marcos Magalhães, ex-presidente da Phillips no Brasil, que mobilizou um grupo de empresas para criar, em 2001, uma parceria público-privada entre a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE-PE) e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), com uma rede de escolas públicas de ensino médio em tempo integral e de alta qualidade.

Com essa iniciativa, o ICE liderou a criação do primeiro modelo de escolas charter do País. É curioso pensar que uma iniciativa dessas não aconteceu primeiro em São Paulo, onde há uma maior concentração de empresas e fundações. A experiência não teria ocorrido sem a articulação do poder político de prefeitos e o suporte financeiro de empresas. O modelo está sendo implantado em outros Estados do Nordeste, como Piauí, Maranhão, Sergipe e Ceará. (...) A proposta de gestão escolar compartilhada entre o setor público e privado tem sido experimentada por outras organizações, como a Fundação Odebrecht, que tem se envolvido na criação de uma escola charter no baixo sul da Bahia, o Colégio Estadual Casa Jovem, em um modelo de gestão compartilhada com a Secretaria de Educação do Estado. Essas experiências ainda são pioneiras e enfrentam muitas dificuldades no Brasil, como a construção de uma cultura de trabalho intersetorial. Mas mostram que, apesar de todas as barreiras, é possível encontrar formas de cogestão em prol de melhores escolas públicas (GALL; GUEDES, 2012, p. 104–105).

A flexibilidade e a criatividade do setor privado aparecem no trecho como dois dos principais benefícios da cogestão das escolas públicas. Essa flexibilidade, que envolve formas de contratação sem concurso público, aplicação de recursos sem licitação, entre outros, de fato confere um dinamismo às ações da direção escolar, facilitando a visibilidade dessas ações. Com isso, há um aparente avanço na infraestrutura dos estabelecimentos, por exemplo, gerando uma sensação de que os objetivos de melhoria de qualidade da educação estão sendo alcançados. Tal sensação produz efeitos de adesão popular aos projetos de gestão compartilhada e a iniciativa privada aparece como uma solução ideal para os problemas da escola. Além disso, a adequação metodológica aos preceitos das avaliações em larga escala gera uma espécie de “treinamento” apropriado para os mecanismos de medição em voga, ampliando ainda mais a sensação de avanços.

A despeito das dificuldades apontadas pelo texto da Fundação Itaú Social, é possível verificar como o discurso da gestão empresarial se difundiu ao longo dos anos e, atualmente, possui uma maior aceitação social, a ponto de constituir-se como justificativa do PL 573/2021.

Quando falamos em gestão logo nos vem à cabeça empresas e corporações que organizam sua administração visando bom desempenho e boas práticas. De fato, está mais do que comprovado que uma boa administração das áreas de uma organização expõe quais são os erros, os acertos, os riscos que podem ou não podem ser tomados e cria mecanismos capazes de otimizar ao máximo os potenciais ali existentes.

Pensamento estratégico e análise de indicadores são perfis básicos para que o resultado de qualquer empreendimento opere de modo eficiente e atinja seu objetivo final. O SUS, por exemplo, precisa de uma boa operação em seus postos de atendimento para que o objetivo final de atender a saúde de todos os brasileiros que dependem do sistema seja concretizado de modo satisfatório. E quando falamos em escolas, a lógica não é diferente!

Em um intervalo de 20 anos e tendo como referência 219 pesquisas educacionais feitas nos Estados Unidos, um estudo da Wallace Foundation concluiu que as práticas positivas de trabalho do diretor de escola estão correlacionadas com a melhora da aprendizagem dos estudantes em matemática e leitura. No Brasil não é diferente, o Instituto Unibanco, em parceria com cinco Secretarias Estaduais de Educação, selecionou práticas de gestão em colégios brasileiros que adotaram processos de mudanças focados no direito de aprender dos jovens e geraram resultados de aprendizagem com equidade (MONTEIRO, 2021, p.16).

É por meio da filantropia e do “nobre” interesse de impactar positivamente a educação de crianças e jovens, por meio das boas práticas de gestão, que a lógica gerencial vem promovendo suas investidas sobre a educação pública. A reforma ad-

ministrativa vem, assim, ganhando espaço na sociedade por ações em conjunto entre fundações empresariais e poder público. Desse modo, o PL 573/2021 representa apenas a mais recente ofensiva de um projeto continuado de diluição das fronteiras entre o público e o privado, mas que, efetivamente, tem um significado bem delimitado: a **privatização** da educação.

DESPOLITIZAÇÃO E DESDEMOCRATIZAÇÃO

Cara leitora, caro leitor, talvez pareça óbvia a questão que levanto para encerrar esse trecho de meu texto, ainda assim sinto a necessidade de fazê-lo. Talvez por preciosismo conceitual ou por força de uma certa militância. Enfim, a questão: por que, afinal, falar tanto de neoliberalismo se esta tese se propõe a estudar a sala de aula de teatro como um espaço privilegiado para a manifestação de uma experiência política?

A resposta, de primeira, talvez também possa soar um tanto quanto óbvia. Ou talvez não, já que se desdobra em diferentes aspectos. O primeiro deles diz respeito ao preconceito citado por uma das pessoas entrevistadas e que já apontei anteriormente: nós, professores de teatro (e de arte em geral), somos vistos com certa excentricidade por aqueles que compõem a escola. Corpo diretivo, corpo docente, corpo discente e famílias enxergam os professores de teatro como uma espécie de recreadores no ambiente escolar. Raras vezes somos chamados a discutir efetivamente a escola. Mas um professor de teatro também é um professor. Somos sim artistas e somos professores. Isso significa que podemos pensar a escola em suas dimensões políticas, pedagógicas e filosóficas para além de nossa área do conhecimento. E considero ser urgente que o façamos. Mais do que isso, sinto ser urgente que publicizemos nosso olhar. Não por tratar-se de um olhar especial, mais apurado ou crítico, mas porque, afinal, trata-se de um olhar de alguém que **também** vive e

constrói a escola. Porque trata-se de um olhar que pode oferecer pistas para pensar a escola a partir de outras perspectivas que não as já estabelecidas, consagradas ou desejadas pelas atuais reformas da educação. Porque trata-se de um olhar atento e interessado na formação de crianças e jovens tanto quanto o de outras pessoas implicadas com a escola. Por fim, porque trata-se de um olhar de pessoas que, em sua dupla formação (artistas e professores), pertencem justamente àquela categoria de profissionais tomados com desconfiança: artistas e educadores trabalham em um ritmo que não corresponde ao ritmo das cadeias de produção, que não atende às exigências imediatas do mercado do trabalho, tornando o fruto de seu trabalho uma espécie de recusa à instrumentalização. Trata-se, portanto, de um olhar que pode portar perspectivas alternativas ao alinhamento entre escola e produção atualmente em curso.

Já o segundo aspecto, talvez mais complexo, diz respeito ao meu entendimento, no decorrer da presente pesquisa, acerca da atual configuração da escola e dos modos como ela vem sendo descaracterizada. Simons e Masschelein (2013), como aponte logo na abertura da primeira Parte, chamam essa descaracterização de “tentativas de domar a escola”. Dentre essas tentativas, o papel das teorias econômicas e da racionalidade neoliberal é bastante significativo e, a meu ver, coloca em curso um processo que Wendy Brown (2019) chamou de desdemocratização e ao qual podemos adicionar outra categoria, a de despolitização.

Ora, se me proponho a pensar a escola em suas potencialidades democráticas, é indispensável pensar nos elementos que a afastam de tal possibilidade. Para tanto, pretendo me debruçar sobre o que caracteriza uma educação democrática ao longo da segunda Parte deste trabalho. Por enquanto, cabe destacar o quanto a educação – e a escola, em especial – tem se tornado um polo indispensável da revolução neoliberal, sendo uma das principais operadoras do processo de desdemocratização pelo qual passa a sociedade: “a lógica imperiosa do capitalismo, sua ideologia totalizante, parece não deixar que ele desista de comandar a instituição escolar e, portanto, de produzir efeitos particularmente negativos sobre o sistema de ensino e a sociedade” (LAVAL, 2019, p. 282).

Por meio das reformas (curricular e administrativa), diversos atores sociais ligados à iniciativa privada e ao poder público vêm buscando transformar a escola em um ambiente que se ocupa exclusivamente da **dimensão produtiva** da sociedade: geração de valor ao capital humano, preparação para o complexo mundo do trabalho contemporâneo, desenvolvimento de competências e habilidades para o século XXI, dentre outros. O bem comum, que deveria ser um valor da escola, justamente por tratar-se de uma instituição cuja razão de ser envolve iniciar os jovens no mundo público, é reduzido a uma fonte individual de capitalização.

...os ataques sobre a escola hoje se manifestam como apelos atraentes para maximizar os ganhos de aprendizagem e otimizar o bem-estar para todos. Mas, por trás – ou por baixo – deste apelo se esconde uma estratégia de destruição e uma negação ou neutralização do ideal escolar, que reduz a escola a uma instituição prestadora de serviço para o avanço da aprendizagem e, portanto, para satisfazer as necessidades individuais de aprendizagem e aperfeiçoar resultados individuais de aprendizagem. Esse foco na aprendizagem, que hoje parece tão óbvio para nós, está enredado no apelo para conceber as nossas vidas individuais e coletivas como uma empresa focada na satisfação ótima e máxima das necessidades. Nesse contexto, a aprendizagem aparece como uma das mais valiosas forças de produção, uma força que permite a constante produção de novas competências e forma a máquina para acumular capital humano. O tempo como o tempo de aprender é equiparado com o tempo produtivo ou, mais precisamente, com o cálculo constante de um olhar focado na (futura) renda ou retorno e recursos mais úteis. (...) O tempo para a personalidade empreendedora é, assim, um meio de produção ou mesmo um produto, e, portanto, algo que pode e deve ser “gerenciado”. É um tempo de prioridades, investimento e retorno (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 157–158).

Ao preconizar uma escola cuja temporalidade se iguala à da produção e faz do próprio tempo um meio de produção através do investimento em si, a racionalidade neoliberal opera no sentido de radicalizar a privatização da própria vida comum. Os efeitos sobre a escola não poderiam ser outros que não os de transformá-la em um aparelho orientado também à privatização.

Não se trata apenas de transferir a tarefa da educação para a iniciativa privada, mas fazer da própria educação um instrumento de cultivo e ampliação da dimensão individual da existência humana. E é aqui que seu papel “desdemocratizador” e “despolitizador” ora em curso se evidencia. Pensar a trajetória escolar de um aluno orientada por objetivos de otimização e eficiência na acumulação de valor individual e rentabilidade da aprendizagem faz sair pela porta dos fundos toda e qualquer possibilidade de articulação democrática e política. O aluno-consumidor, após seus anos escolares, torna-se um cidadão-consumidor cujos interesses envolvem a ma-

ximização de sua satisfação e a realização plena de **seu** projeto de vida. A política e a democracia, quando muito, tornam-se apenas um meio para atender às necessidades individuais e não mais um modo de vida no mundo que habitamos junto aos outros.

Quando o desempenho é o único critério de uma política, que importância tem o respeito à consciência e à liberdade de pensamento e expressão? Que importância tem o respeito às formas legais e aos procedimentos democráticos? A nova racionalidade promove seus próprios critérios de validação, que não têm mais nada a ver com os princípios morais e jurídicos da democracia liberal. Sendo uma racionalidade estritamente gerencial, vê as leis e as normas simplesmente como instrumentos cujo valor relativo depende exclusivamente da realização dos objetivos. Nesse sentido, não estamos lidando com um simples “desencantamento democrático” passageiro, mas com uma mutação muito mais radical, cuja extensão é revelada, a sua maneira, pela dessimbolização que afeta a política (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 382).

Antes mesmo de tentarmos definir o que é a democracia ou a política e pensá-las na escola, tal linha de argumentação já nos permite deduzir a forma como a escola contribui para a desdemocratização. Independente das diversas acepções que se possa ter sobre democracia, é fato que ela, sob qualquer ângulo, diz respeito aos modos de viver em comum, modos esses que carregam consigo um princípio de igualdade. Seja como regime de governo, seja como forma de ocupar o mundo, a dimensão democrática envolve, necessariamente, a busca por decisões tomadas **entre iguais** e que levem em conta o bem comum. Nesse sentido, diante de uma escola cujo valor máximo é a distinção da própria individualidade em um acirrado mercado concorrencial, qual interesse comum poderia emergir daí?

Qualquer dimensão coletiva, igualitária, qualquer traço de solidariedade ou ação em concerto parecem se afastar da escola à medida que, no atual contexto, sua finalidade fica bem circunscrita.

Eu diria que a vocação igualitária da escola foi verdadeiramente atacada junto com todas as formas sociais que criavam igualdade ou que lutavam contra a desigualdade. Foi atacada ao mesmo tempo em que o foram as redistribuições fiscais (que tomavam impostos dos ricos para permitir que os pobres vivessem melhor), o serviço público, as leis de proteção social e todas as leis de solidariedade social. Tudo isso, pouco a pouco, foi sendo reduzido ou suprimido com a absolutização do capitalismo, assim como as forças igualitárias, coletivas e tradicionais encontram-se hoje enfraquecidas. Penso que o papel dominante da escola hoje é, em certo sentido, manter a criança na trajetória a que seu nascimento a destina, muito mais do que promover grandes redistribuições igualitárias. Sob o nome de neoliberalismo há uma espécie de contrarrevolução que é extremamente violenta. Essa contrarrevolução organiza um mundo à sua imagem; um mundo que não é apenas um mundo de exploração, de dominação, de desi-

igualdade reforçada, mas um mundo de percepção, um mundo de afetos ligados à sua imagem. Ou seja, um mundo onde a desigualdade não é apenas aceita, mas se torna amada; torna-se uma virtude, uma virtude partilhada, um objeto de amor. Parece-me que isso está na lógica do capitalismo absolutizado da qual nossos Estados participam inteiramente (RANCIÈRE apud CARVALHO, 2022, p. 46-47).

Essa citação foi retirada da transcrição de uma entrevista concedida pelo filósofo franco-argelino Jacques Rancière para o Colóquio Internacional *Educação, política e emancipação no pensamento de Jacques Rancière*, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Pensamento Contemporâneo (GEEPC-USP). Nessa fala, Rancière explicita a violência neoliberal sobre os valores democráticos e, dentre eles, a vocação igualitária da escola. Ao organizar uma revolução que não apenas reforça a dominação e a exploração, mas afeta a própria percepção, o capitalismo absolutizado (ou neoliberalismo) exclui a igualdade do horizonte de princípios humanos e, naturalmente, produz seus efeitos sobre a escola. Nesse mesmo colóquio, Rancière diz ainda:

Ora, a instituição escolar é uma instituição ultra finalizada, a instituição finalizada por excelência, em que cada etapa deve preparar uma etapa seguinte, cada ensino deve preparar uma avaliação e cada avaliação será também uma maneira de definir os que sabem mais, os que sabem menos, os que são mais inteligentes, os que são menos e assim por diante. [A escola] é uma instituição que fornece quase uma identidade entre o progresso do saber e a marcha normal do tempo. No fundo, o que acontece é que cada vez mais a escola se torna uma espécie de modelo da sociedade, ou a sociedade, um modelo de escola. Ou seja, há uma homologia crescente entre o tempo da escola e o tempo da sociedade. A escola se tornou uma espécie de modelo para esse mundo social em que vivemos, onde nos dizem que não há divisão, não há hierarquia; que há apenas a marcha do tempo, das coisas, o progresso, o desenvolvimento (...) (RANCIÈRE apud CARVALHO, 2022, p. 40-41).

Ao reconhecer a escola como uma instituição “ultra finalizada”, o filósofo parece ecoar um outro texto seu: *Escola, Produção e Igualdade*, de 1988, em que apresenta a máxima “Aprender para empreender” como uma espécie de síntese do que seria a finalidade da educação. Tal máxima faz referência ao título de um livro de Jean-Pierre Chevènement, ministro da educação do governo do presidente socialista François Mitterrand. Para Rancière, “aprender para empreender” resume um consenso entre liberais, conservadores e progressistas acerca da função da escola. E esse consenso indica justamente sua redução a uma finalidade.

Entendida como o espaço de formação dos jovens para inserção na sociedade, a escola é identificada como o espaço de preparação para o mundo do trabalho

e transformada em uma incubadora de futuros. Entretanto, esses futuros passam, também, por uma tentativa de determinação. Não se trata exatamente do futuro aberto e imprevisível que o novo que emerge da escola pode fazer eclodir. Trata-se de um futuro organizado, como nos diz Rancière, a partir dos afetos que a contrarrevolução neoliberal tem provocado. Um futuro de adequação, ajuste e paixão pela desigualdade. Um futuro desdemocratizado e despolitizado. Um futuro que talvez se assemelhe mais a um “salve-se quem puder” após o impacto de uma explosão.

Pois bem, cara leitora, caro leitor, é neste ponto que retomo a metáfora da bomba e dos gases tóxicos por ela produzidos. Metáfora essa que me coloca diante de um desafio quase insuperável: como continuar depois de uma violenta explosão? Como continuar depois de tudo que vimos até aqui? Não seria mesmo o caso de aderir ao “salve-se quem puder”?

Com a primeira PARTE desta tese, confesso, o cenário que se esboça é catastrófico e desolador. Parece não haver alternativas senão adequar e ajustar nossos princípios e esforços educacionais à lógica econômica. Por outro lado, pode parecer que resistir e reverter esse processo exige uma defesa entrincheirada da escola, uma luta conscientizadora em prol de seu papel de formar cidadãos democráticos que combatam as reformas despolitizadoras. Ambas as possibilidades são concretas, mas gostaria de convidá-los a uma espécie de deslocamento no olhar.

A sensação de deserto e desolação após pensarmos os efeitos do neoliberalismo na educação advém, em grande medida, de nossa quase irrefletida tendência a partir dos mesmos pressupostos que o próprio neoliberalismo opera. Vivemos no mundo do capitalismo avançado e mesmo seus mais severos críticos experimentam os afetos que instauram certas formas de percepção. Isso significa que temos uma tendência a olhar a escola a partir de sua função, de sua finalidade e de seu papel social, tal qual a racionalidade neoliberal o faz. É neste ponto que gostaria de convocar novamente o pensamento de Jacques Rancière e, a partir dele, buscar outros modos de compreender a escola. Não a partir de sua função, de sua finalidade, mas a partir de sua constituição, de sua **forma**.

Pensar a forma-escola é, assim, a tarefa que nos aguarda na sequência deste trabalho a fim de que, quem sabe, possamos restituir um pouco de nossa capacidade de imaginar outras escolas possíveis.



Parte II

CENAS DA IGUALDADE

Início essa segunda metade do texto não sem admitir o **risco** (e a possível contradição) do que me proponho a fazer. Ao longo de toda a primeira parte me ocupei de demonstrar – por meio de argumentos e exemplos – o quanto as reformas educacionais têm operado no sentido de atribuir à escola uma função **produtiva**, de preparação para um futuro de trabalho. Apresentei, por meio da metáfora da explosão de uma bomba, os ataques, os riscos e os efeitos negativos da racionalidade neoliberal em sua tentativa de domar a escola (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). A minha principal justificativa para fazê-lo era justamente a de que não podemos ser ingênuos diante das mudanças em curso e do perigo que elas representam.

Essa perspectiva, após as considerações trazidas, pode dar a sensação de que não há alternativas possíveis para aqueles que se ocupam de pensar a escola como um espaço democrático, visto que os mecanismos legais que afirmam a função produtiva da escola já são uma realidade (im)posta. A lógica do individualismo antedemocrático já está em curso e produzindo seus efeitos.

Nesse sentido, para aqueles que não aceitam submeter-se à lógica do capitalismo avançado no interior das escolas, caberia voltar seus esforços para uma militância radical, buscando confrontar a racionalidade neoliberal com uma luta política capaz de engajar toda a sociedade civil na defesa da educação democrática. Tal tarefa, hercúlea, vem sendo realizada por iniciativas como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e por professores e pesquisadores de todo o país. Mas a despeito dessas importantes iniciativas, a fumaça tóxica da bomba neoliberal continua a nos contaminar. E é aqui, na tentativa de compreender como tentar escapar dessa fumaça, como nos engajarmos nessa luta política urgente, que mora um dos perigos deste texto. É muito fácil confundirmos a militância por uma educação democrática no **debate público** com a busca por **fazer da sala de aula** “o” espaço de lutas pela restauração das possibilidades democráticas: transformar a escola numa arena de resistência política e conscientização das condições de desigualdade. Defender que orientemos nossas práticas no sentido da preparação política de nossos alunos para que sejam cidadãos democráticos e preocupados em transformar o mundo.

Ora, não seria próprio das novas gerações o impulso por transformação? Mais

do que isso, não estaria o mundo vivendo mudanças constantes, cotidianamente? De imediato, a resposta mais plausível seria: “Sim. O mundo está em constante transformação, por isso mesmo é importante que a escola possa formar os alunos para que mudem o mundo para melhor”.

Eis o nó da questão. Diferente do que possa parecer diante do que busquei constituir na primeira parte desta tese, o objetivo desta nova etapa do texto não reside em propor no interior das salas de aula uma espécie de “contrarreforma educacional” mais democrática e com vistas à conscientização dos retrocessos que vivemos na educação. Nem sequer trata-se da busca por **respostas práticas** que possam reverter definitivamente o processo de desdemocratização da escola. Desde seu surgimento a escola convive com tentativas de domá-la, com ataques incessantes aos seus fundamentos. Seria uma pretensão descabida acreditar que a aula de teatro pudesse apresentar-se como uma solução a tais ataques, que a aula de teatro estivesse imune às “bombas lançadas” ou ainda que ela pudesse funcionar como uma espécie de “esquadrão antibombas”.

É sim urgente reinventar a escola, bem como conduzir a luta macropolítica no sentido de defendê-la. Mas, ao longo desta pesquisa, percebo que, na lida direta com nossos alunos, no ambiente micropolítico da sala de aula, não se trata de levantar a bandeira da crise na educação, deixando, com isso, escapar uma possível captura desse discurso em prol de uma “inovação” democratizadora. Afirmar que a escola possui a **função** de democratizar os conhecimentos, reduzir as desigualdades, politizar as crianças e jovens seria, ainda assim, pensá-la na chave de suas **funcionalidades e finalidades**. A despeito de considerar o projeto democrático mais nobre e necessário do que a instrumentalização da escola na lógica neoliberal sob a égide do “capital humano”, não caberia reforçar o seu caráter preparatório ou mesmo o seu aparelhamento para outros fins.

A escola que **prepara** os alunos para a democracia, sem dúvida, guarda diferenças daquela que os prepara para o mundo do trabalho. Ainda assim, é uma escola que opera no sentido de **prever e circunscrever** o futuro destinado às crianças e jovens. Atribuir (como o campo progressista o faz frequentemente) tal função à es-

cola e restringir-se a ela, corresponderia a responsabilizá-la por tarefas muito mais complexas e ambiciosas do que as suas possibilidades. “Uma sociedade em que os indivíduos não são capazes ou não têm permissão para agir não pode esperar que suas escolas *produzam* para elas os cidadãos democráticos” (BIESTA, 2013, p. 190, grifo nosso). Tal perspectiva colocaria a escola nessa missão salvacionista de “produzir” os indivíduos democráticos, também acreditando que o ato pedagógico deveria se voltar ao desenvolvimento de competências e habilidades, só que, nesse caso, direcionadas aos valores da democracia. De qualquer modo, a função produtiva ainda representaria a razão de ser da escola.

Como diz Biesta, “a tarefa última para a educação democrática reside (...) na própria sociedade e não nas suas instituições educacionais” (BIESTA, 2019, p. 190). E nesse sentido reconheço que lutar pela subversão do projeto neoliberal de escola é uma tarefa a ser realizada **fora da escola**, na sociedade. No interior de nossas salas de aula, no “miudinho” de nosso cotidiano, a força política e emancipadora de nossas práticas não pode ser derivada de sua instrumentalização para um projeto político específico (ainda que o defendamos). Seu vigor político deve voltar-se para outros aspectos que não a sua função.

Ora, se assim é e concordarmos com tal afirmação, em que bases então poderíamos encontrar esse vigor político?

A busca por equacionar essa questão me leva, a partir de agora, a assumir minha contradição: sustento a urgência da reinvenção democrática da escola, defendendo um certo olhar ingênuo para a experiência escolar. No entanto, a ingenuidade a que me proponho aqui deve ser tomada em seu sentido etimológico: daquilo ou daquele que é nascido livre, não alterado por forças externas.

Trata-se, assim, de pensar a escola a partir de seu nascimento, de seus elementos constitutivos, de sua **forma** livre das funcionalidades e utilitarismos que diariamente lhe atribuímos. De algum modo, imaginar que a própria densidade do ar da escola seria capaz de afastar a fumaça tóxica que, eventualmente, invadissem nossas salas de aula. Deslocar o olhar sobre a escola. Não partir de seu papel social ou de sua função, de sua capacidade de produzir futuros, mas sim, da sua possibi-

lidade de **engendrar o presente**. Pensar a escola – e, mais especificamente, a aula de teatro – como momento vivo da experiência democrática. Não a fim de que essas experiências sejam eficientes modos de preparar as crianças e jovens para o exercício futuro da cidadania, não para que sejam sujeitos mais democráticos ao terminarem a sua trajetória escolar, mas para que possam, no curso da própria trajetória escolar, fruir de seu **direito** de viver a radicalidade da democracia: a **experiência da igualdade em ato**.

Diferente do que eu imaginava quando iniciei esta pesquisa, percebo agora que “as escolas não podem nem criar nem salvar a democracia” (BIESTA, 2013, p. 190). Não cabe à escola, nem aos professores determinar o que os alunos farão com as experiências vividas. Nem cabe tentar prever ou controlar esse futuro. Pode parecer frustrante, mas cabe-nos apenas garantir, diante de tanto retrocesso, que possamos nos dedicar a uma tarefa mais modesta: fazer com que a escola seja escola.

E é nesse sentido que busco compartilhar, a partir de agora, os textos que se seguem: cenas escolares da igualdade. Narrativas construídas durante o acompanhamento e a observação de aulas de teatro em diferentes escolas paulistanas que, de algum modo, podem nos oferecer pistas para repensarmos nossas práticas pedagógicas a partir de outros pressupostos que não a função social da escola. Cenas que, de algum modo, são o ar que precisamos para respirar ante a explosão das bombas.

É nessas cenas que identifico uma real possibilidade revolucionária: momentos contingentes em que a prática artística e pedagógica em teatro leva nossos alunos a “**viver enquanto iguais no mundo da desigualdade**” (RANCIÈRE, 2015b, p. 90–91). É por meio de experiências como as narradas e analisadas aqui que acredito ser possível deixarmos algumas marcas nos sujeitos que nossos alunos se tornarão no futuro e, assim, quem sabe, um novo vigor político possa vir a emergir.

DEMOCRACIA E ESCOLA: OS ESCÂNDALOS DA IGUALDADE

Chego um tanto quanto esbaforido na porta de uma escola pública. Trata-se de mais uma das unidades escolares que estou visitando por ocasião de minha pesquisa. Localizada em um bairro de classe média, essa escola era o segundo ambiente de trabalho de um professor que eu já havia acompanhado em uma escola particular. Ele havia me convidado para assistir suas aulas na rede pública, pois achava importante que eu pudesse verificar as diferenças entre seus dois contextos de trabalho.

Ele veio me receber na entrada e tão logo nos cumprimentamos, já começou a falar:

“Ainda bem que estamos nos encontrando antes, assim posso te explicar algumas coisas. Como na escola particular você assistiu as aulas do 9º ano, acaba que a condução é diferente, né?! Agora serão alunos do 5º ano. Você vai ver que a minha escolha metodológica segue uma mesma trilha. Eu trabalho muito com jogos, com improvisação, com um espaço para que possamos criar juntos, eu e os alunos. Mas o jeito de começar é que acaba sendo bem diferente. Você pode estranhar a demora para começar. Eu sei que tenho um tempo curto, mas eu fiz uma escolha. Sei que é arriscado, mas eu queria muito que meus alunos desconstruíssem algumas ideias prontas do teatro como exibicionismo. E quero que eles experimentem a dificuldade que é fazer algo simples, como a roda. Parece pouco, mas eu acho tão, tão fundamental: fazer a roda é central numa aula de teatro. Não

é só saber se localizar no espaço, é conseguir organizar o espaço e a si mesmo para poder compartilhar o que vamos viver. Escolhi investir tempo para que os alunos e alunas estivessem juntos, disponíveis, todos no mesmo ponto, prontos para começar o trabalho. Lá na escola particular eu até faço isso também, mas tem a pressão de cumprir os objetivos do currículo, você viu como é que é. Aí, acaba que eu não posso tomar o tempo que seria necessário”.

Mal sabia o professor que eu pensava de forma muito parecida com ele e que havia me incomodado a celeridade com que algumas experiências haviam sido conduzidas na escola particular a fim de que se cumprissem os objetivos. Esse suposto passo atrás que ele estava dando na escola pública me parecia mais do que fundamental em uma experiência teatral. Não acredito que nossas aulas sejam uma sucessão de jogos cada vez mais desafiadores ou de tarefas para cumprirmos metas curriculares. Fazer a roda pode, de fato, parecer pouco, mas está longe de ser algo simples ou trivial.

Quando percorremos a escola, infelizmente não houve nenhuma grande surpresa: uma infraestrutura precária nos aguardava. Não havia um espaço específico para as aulas de teatro. O professor ia à sala de cada turma para dar sua aula.

Diante desse contexto, chegamos à turma do 5º ano.



Ao chegar na sala, o professor pacientemente afastou as carteiras escolares, tirou seus sapatos e sentou-se no chão. Os alunos pareciam já conhecer a rotina de início das aulas. Com a agitação esperada para alunos do ensino

fundamental, as crianças foram também tirando seus sapatos e, em meio a brincadeiras e conversas, sentando-se em roda.

Quando algum aluno, eventualmente, sentava-se “fora do lugar”, o professor apenas lançava um olhar silencioso. Não era um olhar de repreensão nem de reprovação. É difícil definir aquele olhar, mas eu o percebia como um olhar de expectativa. Um olhar que dizia: “vamos, eu sei que você consegue observar o espaço e se organizar”. Os alunos ao redor, quando percebiam o olhar do professor, logo cuidavam de convocar o colega a organizar-se. Mas também não era uma convocação tensa. Os colegas não pareciam estar corrigindo aquele que estivesse “fora do lugar”. Não. Antes, parecia-me que estavam sendo cuidadosos com o espaço coletivo. Era isso. Estavam sendo cuidadosos uns com os outros e todos com o espaço que ocupavam juntos. À exceção de alguns, evidentemente, que de fato pegavam no pé uns dos outros.

O tempo foi correndo. Mesmo sabendo que deveriam organizar a roda, os alunos tomavam o seu tempo. O professor não dizia nada. Não os chamava, não os convocava. Apenas os olhava e convidava com o olhar. Eventualmente, algum aluno esquecia-se de tirar o calçado. Mais uma vez, o professor apenas olhava. E os próprios alunos cuidavam do “esquecido”.

Quando a roda estava quase pronta, o silêncio foi se instalando. O silêncio do professor era convidativo e intrigante. Aquele silêncio estava sendo mantido desde que o professor havia entrado na sala. Alguns alunos vieram lhe



perguntar o que fariam na aula daquele dia. E ele, em silêncio, apenas sinalizava que deveriam formar a roda. Todos entendiam que era lá que o papo começaria.

Eu, curioso, também tirei meus sapatos e aguardei intrigado. Quando todos já estavam na roda, descalços, o professor então falou:

“Boa tarde turma, agora que estamos todos em roda e em pé de igualdade podemos começar”.

Essa cena se passou em uma escola pública de um bairro de classe média da cidade de São Paulo. Entre seus alunos, encontramos desde crianças que moram muito próximo à escola e que poderiam ser consideradas pertencentes a famílias de classe média, até crianças em situação de vulnerabilidade social, que vêm de bairros um pouco mais distantes onde a pobreza crescente acomete muitas famílias.

Segundo o relato do professor que acompanhei, tal caracterização social é “motivo de frequentes discussões entre mães e pais na saída da escola”. Aqueles que pertencem a famílias com uma condição social mais estável parecem se incomodar com os alunos e familiares mais pobres atendidos pela escola. Segundo ele, tal incômodo era materializado justamente no uso dos calçados: como a escola distribuía uniformes para as crianças, ele percebeu que os calçados, muitas vezes, cumpriam um papel de diferenciação social. Havia aqueles que não tinham condições concretas de ter um tênis e se viam obrigados a ir para a escola de chinelos.

Nesse contexto específico, o professor fez uma escolha cuja força simbólica dava o que pensar: a fim de colocar os alunos em uma mesma posição, solicitava a todos que tirassem seus sapatos. É bastante comum nas aulas de teatro que os pro-

fessores peçam aos estudantes que fiquem descalços. Os motivos geralmente giram em torno de argumentos semelhantes: os benefícios de estar em conexão direta com o solo, o trabalho de ampliação da percepção corporal, a disponibilidade para o jogo. Nessa cena, entretanto, outra justificativa havia sido dada e confesso que era a primeira vez que a ouvia: ali, na roda, para começar o trabalho, todos deveriam estar em **pé de igualdade**. A rotina instaurada por esse professor aparecia como uma espécie de tradução das ideias de um dos filósofos sobre os quais eu me debruçava. O círculo da igualdade iniciado pelo professor ecoava os princípios fundamentais dos dois escândalos que guiariam a segunda parte desta tese: a democracia e a escola.

Já explicitiei em diferentes ocasiões deste texto que a busca a que me proponho aqui envolve pensar a experiência escolar – em especial, a aula de teatro – como uma possibilidade de experiência democrática. Não no sentido de restaurar os valores democráticos crescentemente ausentes em nossa sociedade atual, nem no sentido de preparar os alunos para um futuro exercício da cidadania, fazendo da sala de aula um simulacro da democracia. Mas em qual sentido, então?

A cena descrita acima é o nosso guia para deslindar essa questão. Reparemos que a formação de uma roda de pés descalços não foi proposta como um modo dos alunos experimentarem uma espécie de assembleia ou alguma outra instância de deliberação. Não havia nela nenhuma tentativa de simular algum procedimento próprio ao que entendemos por democracia. Nem sequer foi preciso que o professor fizesse qualquer afirmação sobre os valores democráticos ali explicitados. A ação pedagógica de formar uma roda de pés descalços, tão própria às práticas de ensino do teatro, tinha como horizonte tão somente estabelecer-se como uma forma simbólica a partir da qual a noção de igualdade poderia ser evidenciada, para que, só então, a ação artística e pedagógica pudesse ser iniciada.

E é essa experiência inaugural da igualdade em ato, verificada por meio de formas que a simbolizam, que está nas origens da democracia e da escola. É essa experiência que permite que tracemos um paralelo entre ambas, ao mesmo tempo em que é ela a principal razão pela qual escola e democracia tenham sido tomadas como escândalos. Tais afirmações encontram suas bases no pensamento do filósofo Jacques Rancière, com quem pretendo dialogar de maneira mais direta a partir deste ponto do texto.

No pensamento de Jacques Rancière, a democracia é analisada para muito além de uma forma de governo ou dos mecanismos institucionais que garantem eleições livres, transparentes e diretas. O autor afirma que democracia é

daquelas palavras cuja carga simbólica originária esquecemos. Esquecemos que não é primeiramente o nome de um regime político numa classificação objetiva dos diferentes regimes, mas o nome de um desvio singular no curso normal dos assuntos humanos. Cumpre lembrar que o nome democracia foi inicialmente um insulto, um nome inventado não pelos democratas mas por seus adversários para designar uma coisa para eles grotesca e impensável. A democracia é o poder do povo, do demos. Mas o que se entende exatamente sob esse nome? O demos, em Atenas, é constituído primeiramente pelos pobres. Mas ‘pobres’ não é simplesmente uma categoria econômica, relacionada a um nível de recursos; é bem mais uma categoria simbólica, uma posição no mundo daquilo que se vê e se considera: pobres são as pessoas reais, as que não possuem nada, nem título para governar, nenhum título de valor a não ser o fato de terem nascido ali e não alhures. Esse nome para nós banal significa, portanto, originalmente uma ruptura inédita, a instituição de um mundo às avessas para todos os que pretendem fazer valer um título para governar. Significa que governam especificamente os que não têm nenhum título para governar (RANCIÈRE, 2014c, s.p.).

Ao tomar a democracia a partir de sua origem constitutiva, Rancière explora o fato de que o poder (*kratos*) do povo (demos) foi inicialmente objeto de um escândalo: o exercício do poder poderia ser realizado por todos e por qualquer um, independentemente da ordem social vigente. Enquanto regimes políticos como a aristocracia ou a oligarquia pressupõem a necessidade de uma qualificação específica para o exercício do poder, a democracia irrompe com a possibilidade do poder de quem quer que seja. Isso só seria possível graças ao fato de que a democracia **coloca em jogo** a marca da igualdade. Se o povo prescinde de uma qualificação específica para participar do exercício do poder, isso significa que ele é igual àqueles que possuem competências próprias. Nesse sentido, merece destaque o fato de Rancière afirmar que os cidadãos da *pólis* grega não estavam divididos apenas segundo categorias econômicas, mas também, e principalmente, simbólicas. Daí a polêmica que ronda o surgimento da democracia: não há traço distintivo; oligarcas, aristocratas e povo possuem, todos, a **igual capacidade** de participar dos assuntos humanos na condição de animais políticos.

O que a democracia dá a ver, desse modo, é uma ruptura no curso “normal” dos acontecimentos, uma forma simbólica que explicita o pressuposto da igualdade entre todos aqueles que podem e devem ser considerados como participantes dos assuntos políticos. Tal ruptura na ordem estabelecida é explorada por Rancière a

partir de uma categoria filosófica a que ele chama “partilha do sensível”. Voltarei a essa categoria mais adiante. Por ora, interessa que compreendamos a centralidade da pressuposição da igualdade para a existência da experiência democrática.

Jan Masschelein, em palestra proferida por ocasião do Colóquio Jacques Rancière, vai afirmar que “o que a democracia significa para o poder é o que a escola significa para a aprendizagem” (MASSCHELEIN, 2020). Ele segue a trilha aberta pelo filósofo francês para traçar o paralelo entre democracia e escola. Se, de um lado, a democracia coloca todos aqueles que habitam a *pólis* em **pé de igualdade** diante do exercício do poder, independente das determinações e condicionantes sociais, de outro, a escola coloca todos em pé de igualdade diante da possibilidade do aprendizado. Seguindo a mesma “fórmula original” da democracia, a escola representa o espaço e o tempo que diz que “todos podem aprender tudo” (MASSCHELEIN, 2020). Assim, a escola refere-se

a uma condição de aprendizagem que parte da liberdade e da igualdade: cada indivíduo pode tornar-se capaz de tudo, e isso significa que não sabemos do que é capaz uma mente e um corpo e que aquilo que deve aprender ou tem de aprender não lhe é dado previamente. A condição escolar baseia-se no pressuposto de que não existe um destino pré-determinado (natural ou social), e de que a aprendizagem escolar (...) determina exatamente o momento e o espaço para enfrentar o desafio de dar 'uma forma à própria vida' (MASSCHELEIN, 2020).

Há aqui uma ruptura expressa com tudo aquilo que foi tratado na Parte I deste trabalho. Enquanto a aprendizagem preconizada pelas reformas educacionais, em especial a BNCC, estabelece que os interesses individuais devem reger os processos de aprendizagem, a noção de escola a que Rancière e Masschelein se remetem convida o leitor a pensar a partir de outros parâmetros. “Dar uma forma à própria vida” a partir de uma experiência escolar igualitária é sensivelmente diferente de “investir” em seu capital humano próprio para agregar valor à sua empresa individual e estar apto a concorrer no mercado global. Dar forma a si mesmo relaciona-se diretamente com processos que envolvem algo além da aquisição de determinados conhecimentos, conteúdos ou habilidades. Dar forma a si mesmo envolve a possibilidade dos sujeitos se perceberem capazes de fazer algo, portanto, também de estarem expostos a esse “algo” e, por consequência, **responderem** a esse “algo”. Significa que a aprendizagem escolar busca tornar o sujeito capaz de entrar no tecido social, compreender-se como herdeiro de um legado cultural deixado pelas gerações ante-

riores, ao mesmo tempo em que se compreende como alguém capaz de *iniciar algo novo*. Dar forma a si mesmo não envolve apenas a extensão de si por meio da aquisição dos conhecimentos e do desenvolvimento das habilidades e competências, antes, envolve atravessar uma experiência educacional que redimensiona a própria compreensão do ser sobre si mesmo e o permite ir além de si.

Nesse sentido, a experiência escolar é contingente, indeterminada e, sem dúvida, politicamente radical à medida que explora a possibilidade de que todos e qualquer um possam entrar em contato com o mundo e, no encontro com ele, dar forma a si, independentemente das determinações e das condicionantes sociais. A escola realiza a perspectiva igualitária da democracia pois faz emergir a condição de todo ser humano como **igualmente capaz** a qualquer um e a todos. Ela é, pois, um espaço privilegiado para a democracia, não porque distribui os saberes a toda a população, mas porque afirma, em seu interior, que todos e qualquer um podem aprender, podem formar-se e **podem** encontrar caminhos para si mesmos que não estejam previamente determinados.

Tal qual a democracia, essa concepção da escola faz com que também ela seja objeto de um escândalo, afinal sua existência desafia qualquer noção de talento, de aptidões naturais, de capacidades ou de posições sociais como pontos de partida para a ação pedagógica. Diante de um mundo em que crescentemente se buscam justificativas científicas para promover uma identificação entre as condições sociais e as condições de aprendizagem, a concepção original da escola traz à tona uma **interrupção** de possíveis relações de causalidade entre as condições de vida de um sujeito e sua capacidade para aprender. **Era isso que a roda de pés descalços simbolizava**. Por mais simples que pudesse parecer (e, de fato, o era), a igualdade aparecia aos olhos de todos que, sentados em roda, tinham eliminados quaisquer traços demarcatórios de suas diferenças sociais. Desapareciam os calçados para aparecerem os sujeitos que, iguais entre si, seriam convidados a iniciarem uma experiência teatral. Tanto é assim que, em um outro dia de observação, pude presenciar os efeitos da roda em pé de igualdade na voz dos próprios alunos.



Mais uma vez chego à turma do 5º ano. Como já era habitual, o professor permanece em silêncio. Tira seus sapatos e senta-se no espaço para a formação de uma roda. Os alunos, assim que percebem a presença do professor, já comentam entre si - alegremente - que é chegada a aula de teatro. Logo começam a tirar seus sapatos e se organizam para sentar na roda junto com o professor.

Eis que, quando a roda estava quase pronta e o silêncio já se fazia ouvir, uma aluna, vinda da enfermaria, chega atrasada. Percebendo que se tratava da aula de teatro, ela logo se desculpou, mostrou-se empolgada e correu para a roda. Quando se sentou, alguém alertou: "o tênis, lembra de tirar o tênis". A aluna mostrou-se um pouco contrariada. Sua empolgação pareceu desfazer-se em um segundo e seus protestos começaram: "professor, meu tênis é muito difícil de pôr e tirar. Deixa eu ficar de sapato só hoje vai!?". O professor, em silêncio, apenas olhava para a aluna e para seus sapatos, como se dissesse: "eu sei que você pode tirá-los. Confio em você".

Diante do silêncio do professor, a aluna resmungou: "que saco viu?! Pra que tirar o tênis?".

Foi então que uma outra aluna começou um diálogo que me marcou profundamente:

- Amiga, tira logo esse tênis, senão a aula não começa.
- Mas meu tênis é chato de colocar. Hoje eu podia fazer a aula de tênis, né, professor?
- Não, amiga, todo mundo tá descalço. Só porque ganhou esse tênis novo ontem, você acha que pode ser "a" diferente? Você não é melhor que ninguém aqui.



- Eu não sou melhor mesmo. Eu sei disso. E foi presente de aniversário. Eu não tô querendo me exibir. É que é mesmo difícil...

- Ah, para de enrolar. Tira logo esse tênis e vem pra roda. Lembra? Aqui a gente fica em "pé de igualdade" e só assim é que a gente pode fazer as coisas juntos.

Com essa frase final em que imitava o professor, a aluna soltou uma risada gostosa e convenceu a colega a tirar os calçados.

O professor apenas observava os efeitos de seu trabalho renitente.

Essa segunda cena acerca da roda em pé de igualdade é reveladora dos efeitos gerados pelo professor ao colocar a igualdade como um ponto de partida de seus encontros. A rotina constante de iniciar a aula sempre do mesmo modo, elucidando aos alunos quais as necessidades para que o trabalho pudesse começar, já havia criado o hábito e a percepção do que estava em jogo naquele momento.

E mais do que apenas reproduzir a fala do professor, a resposta da aluna ia além e trazia à tona um dos elementos centrais da igualdade pedagógica: seu caráter de **suspensão**. Sim, ela havia assimilado que o início da aula só se daria após todos os alunos estarem sentados em roda, de pés descalços, mas tinha elaborado ainda mais sua compreensão. Ao argumentar com sua colega de turma que ela não era melhor do que ninguém para diferenciar-se pelo seu par de calçados, a menina anunciava os pés descalços como a marca da igualdade pretendida em uma roda de início de aula. A partir de sua fala ela reconhecia que os pés descalços eram a forma simbólica que permitia a confirmação de que todas as crianças ali presentes eram igualmente alunos da aula de teatro. Pouco importava quem tinha condições ou não

de vir para a escola com tênis novos. Os marcadores sociais que poderiam operar na diferenciação entre alunos ricos e pobres, entre aqueles que pertenciam a famílias com maiores condições financeiras para comprar um tênis de marca e aqueles que precisavam ir para a escola com seus chinelos, eram **suspensos**.

Muito simplesmente, isso significa que a escola dá às pessoas a chance (temporariamente, por um curto espaço de tempo) de deixar seu passado e os antecedentes familiares para trás e se tornarem um aluno como qualquer outro (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 31).

Tal suspensão nos ajuda a compreender melhor justamente o significado da igualdade dentro do campo da pedagogia.

Igualdade em termos pedagógicos/escolares não é o mesmo que igualdade social (ser igual ou tornar-se igual em termos sociais, culturais, econômicos, nacionais), não é igualdade jurídica (todos são iguais perante a lei e todos devem ser tratados igualmente de acordo com a lei) e não se trata da igualdade de oportunidades ou resultados (por exemplo, tratar ou compensar a desigualdade e trazer todos para o mesmo ponto de partida ou ajudar todos a passarem pela mesma linha de chegada). A forma-escola não é orientada e domada por uma utopia política nem por um ideal normativo de pessoa, mas é em si mesma a materialização de uma crença utópica: todos podem aprender tudo (MASSCHELEIN; SIMONS; LARROSA apud CARVALHO, 2022, p. 119–120).

A compreensão pedagógica da igualdade diz respeito ao modo como cada indivíduo que entra na escola torna-se aluno, ao modo como as experiências pedagógicas ali propostas não são iniciadas a partir das diferenças (naturais ou sociais) das capacidades, não assumem as deficiências como ponto de partida, mas, antes, começam por assumir a capacidade igual de todos os sujeitos em encontrar uma maneira apropriada para darem forma a si mesmos.

A escola como viabilização do “todos podem aprender tudo” promove um movimento de pôr as crianças em uma posição de “ser capaz”, ainda que uma série de outras contingências possam afirmar o contrário. Não se trata, portanto, de ignorar o fato de que possam sim haver relações entre as condições de vida e as possibilidades de aprendizagem de um indivíduo, mas de assumir outro ponto de partida. De recusar-se a começar pela desigualdade, iniciando um processo pedagógico a partir de outro pressuposto. Iniciando um trabalho pedagógico que coloca todos em pé de igualdade, despidos das diferenças que possam limitar esse trabalho. Deixando todos descalços para começar algo novo.

As cenas descritas em que o professor forma uma roda com seus alunos e aguarda que todos estejam descalços para só então começar o trabalho estabelece, assim, uma situação exemplar em que a igualdade é simbolizada por meio de um ato concreto, de uma ação pedagógica intencional. Com essa ação, o professor não soluciona a desigualdade social que impera na vida daquelas crianças fora da escola, mas comunica a todos que, independentemente das diferenças sociais que possam existir entre os alunos, todos estão em posição de começar algo novo, todos são capazes de tentar colocar-se em cena e fazer teatro. Opera-se, assim, a suspensão das determinações sociais durante o curto período de tempo em que os alunos estão reunidos em roda. A marca da igualdade emerge e torna-se um pressuposto compartilhado por todos ali.

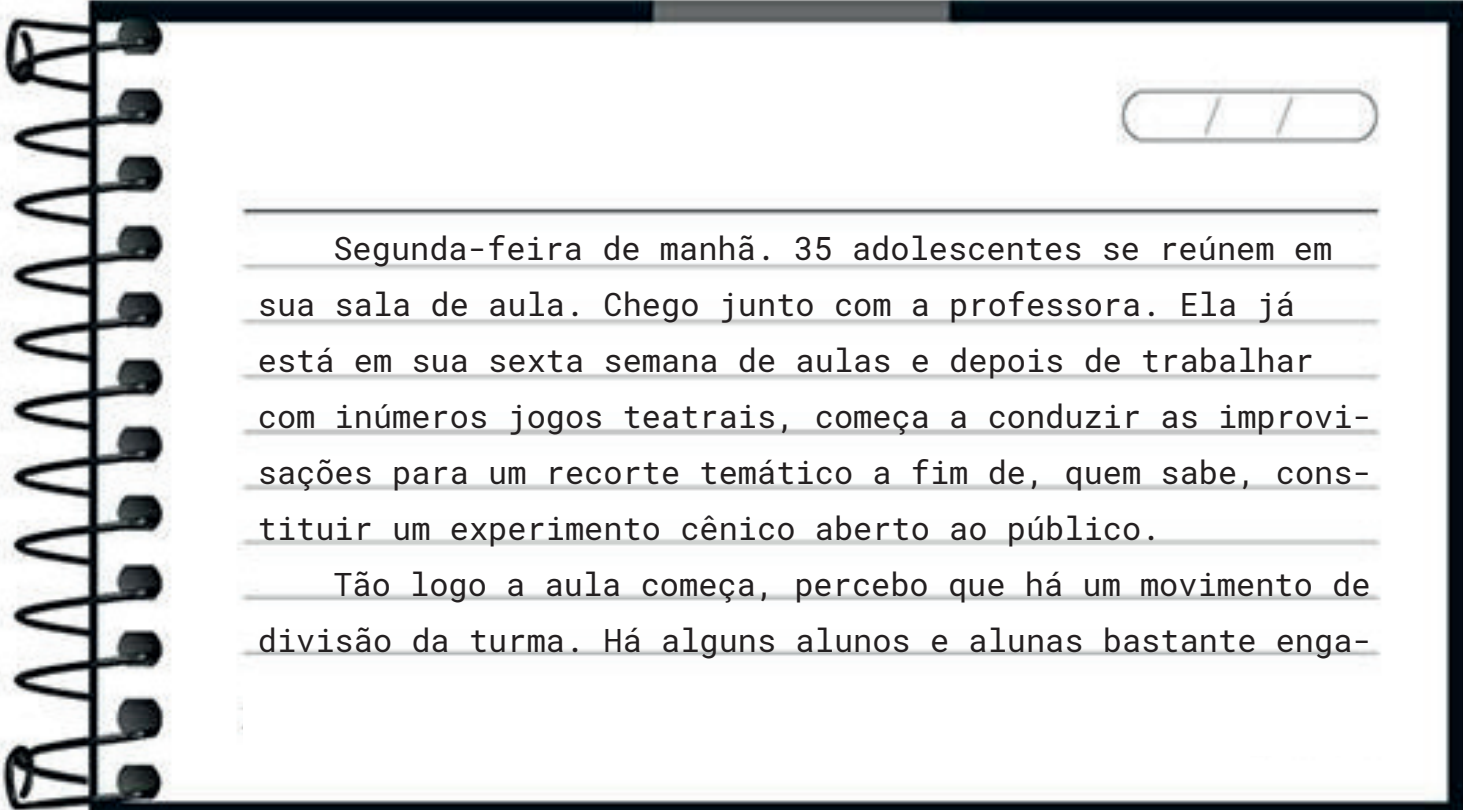
Em outras palavras, os espaços escolares surgem como o espaço par excellence, em que a igualdade para todos é averiguada. (...) A igualdade de cada aluno não é uma posição científica ou um fato provado, mas um ponto de partida prático que considera que “todo mundo é capaz” e, portanto, que não há motivos ou razões para privar alguém da experiência de habilidade, isto é, a experiência de “ser capaz de” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019, p. 69) .

A ação do professor figura, assim, como uma tradução do princípio da igualdade, mas, como dizem Simons e Masschelein, isso não significa que haja uma posição científica a ser ali defendida. Antes, trata-se de uma posição filosófica que escolhe tomar a igualdade como pressuposto a ser verificado e, ao fazê-lo, cria a própria igualdade ali, em ato. É na escolha deliberada do professor, em sua ação pedagógica intencional, que reside o caráter político ao qual podemos nos vincular para compreender a experiência artística e pedagógica em teatro como uma experiência democrática: os alunos e alunas foram convidados a viverem a radicalidade do elemento central da democracia, a igualdade. Nesse convite, foram convocados a reverem os laços que relacionam determinadas posições sociais a determinadas capacidades de aprendizagem, subjetivando uma outra forma de estar no mundo: um modo de viver como iguais no mundo da desigualdade. Como é tão caro às práticas artísticas e pedagógicas em teatro, o que o professor fez, ao estabelecer a roda de pés descalços, foi abrir espaços de jogo nas regras e determinações sociais (RANCIÈRE, 1988), relativizando papéis sociais preestabelecidos.

SKHOLÉ E A CONQUISTA DO TEMPO LIVRE

A suspensão provocada pela escola, a revisão dos laços que relacionam determinadas posições sociais às possibilidades de aprendizagem nos levam a um outro argumento central no pensamento do filósofo Jacques Rancière: o modo como a escola propaga a igualdade. Rancière, na sua elaboração acerca da experiência escolar, vai em busca do que define como sendo o princípio dessa experiência: a “forma-escola” enquanto *skholè*.

Segundo Rancière, os vários efeitos que a escola tem sobre outros âmbitos, têm a ver antes de mais nada com a forma como ela propaga a igualdade. A escola não é um meio para a igualdade, mas é ela própria o lugar da igualdade por excelência, não se refere ao tempo de maturação, e é governada por uma lógica que é heterogênea à lógica da produção. A noção de “escola” deriva do termo *skholè* e refere-se a ‘tempo livre’. A invenção da escola consiste em oferecer tempo livre para aprender visando a aprendizagem (e não a produção) a pessoas que, de acordo com a ordem arcaica dominante, não tinham qualquer pretensão nesse quesito. Para Rancière, o termo “*skholè* define o modo de vida do igual” e ele prefere falar da “forma-escola” para enfatizar o papel básico da escola como instauradora de um “espaço-tempo igualitário, separado das restrições do trabalho”, enquanto “colocando a produção à distância” (MASSCHELEIN, 2020, s.p.).



Segunda-feira de manhã. 35 adolescentes se reúnem em sua sala de aula. Chego junto com a professora. Ela já está em sua sexta semana de aulas e depois de trabalhar com inúmeros jogos teatrais, começa a conduzir as improvisações para um recorte temático a fim de, quem sabe, constituir um experimento cênico aberto ao público.

Tão logo a aula começa, percebo que há um movimento de divisão da turma. Há alguns alunos e alunas bastante enga-

gados, enquanto outros torcem o nariz para o trabalho.

A professora, percebendo o incômodo, interrompe a aula e convoca a todos para uma roda de conversa. De maneira franca e direta, ela expõe sua percepção e convida aqueles que estão insatisfeitos a falarem.

O silêncio predomina por alguns instantes, até que um dos alunos toma a palavra: “Prô, a senhora é muito legal e as aulas são muito divertidas, mas vamos ser realistas né?! A escola vai receber uma ONG ou sei lá o quê por esses dias. E eles vêm pra aplicar um simulado. A gente devia estar estudando pra essa prova, assim como nas outras aulas, porque quem for bem pode ganhar uma bolsa profissionalizante. Isso aqui que a gente tá fazendo não serve de nada, não vai ajudar. A gente fica aqui criando as cenas, mas nós não vamos virar artistas! Nós somos pobres ‘prô’. A gente precisa correr atrás do prejuízo e se preparar pra uma vida de trabalhador. E essa bolsa aí é importante pra isso”.

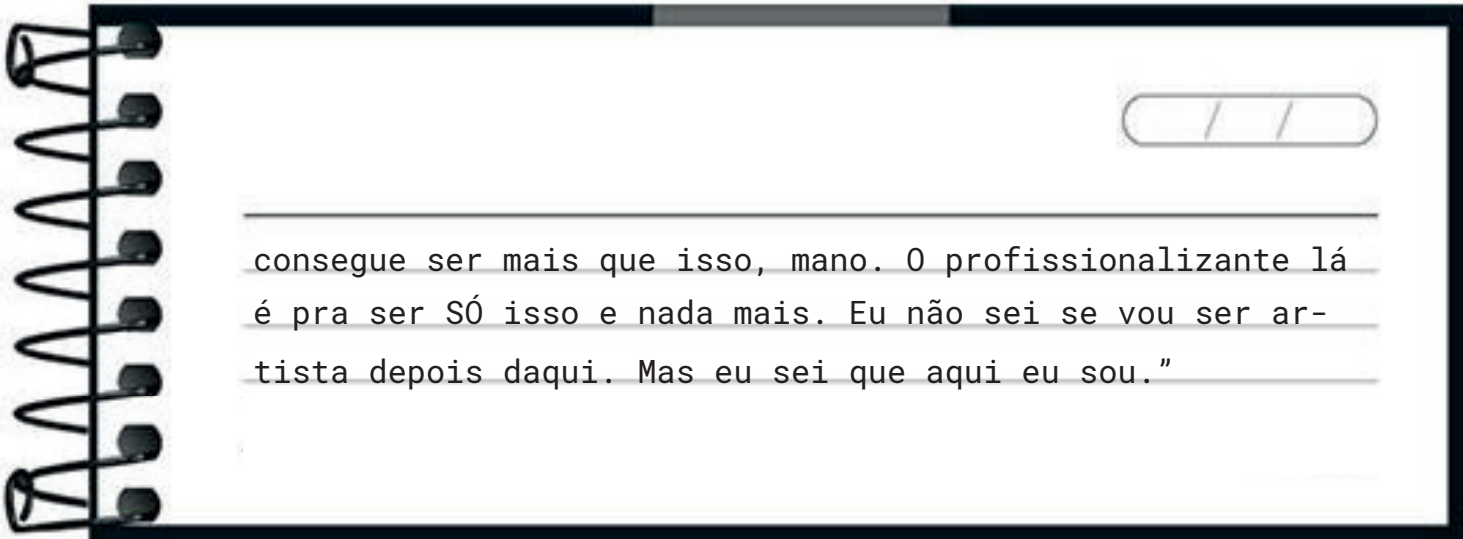
A professora acolhe a fala mas não comenta. Continua disponível para mais apontamentos. Outro aluno então toma a palavra: “A senhora acha que a criatividade que a gente trabalha aqui vai nos ajudar na hora de conseguir emprego, é isso ‘prô’? A gente pode ficar menos tímido, é isso? Se for, eu acho ótimo. Mas pega a visão: essas cenas aí tão falando do quê? A gente tá falando de sonhos, mas será que eles vão se realizar?”.

Mais uma vez a professora silencia e aguarda.

Uma das alunas engajadas toma a palavra: “Cêis tão de brincadeira né?! Vão dizer que a gente não tem que fazer arte então? Tipo o governo (2022) que não quer que a gente

tenha filosofia também? Cêis só querem aprender matemática e coisas que vão fazer ter emprego é?! Cêis não tão entendendo nada mesmo né?! Esses caras que vem aí fazer o simulado querem mais é que a gente seja só massa de manobra, os funcionários que não pensam. Se liga, mano. Eles querem que a gente fique bitolado pra essa prova, mas que não faça nada que nos ajude a ir além de virar atendente de telemarketing. Aqui no teatro não. A gente pode fazer uma coisa que em lugar nenhum a gente poderia, pô! Eu não tenho dinheiro pra pagar curso de teatro não. Mas eu quero fazer. E tô podendo fazer isso aqui na escola. O que cêis vão fazer com o que tão aprendendo aqui é problema de vocês! Mas aproveita mano. Se liga. Ou cêis acha que na escola dos 'rico' aí do lado os playboy não tem aula de arte?"

Assim que ela termina, outro aluno já engata sua fala: "É isso, mano. Se liga! Fica aí perdendo a oportunidade que a 'prô' tá dando. A vida é mais do que só pensar no simulado, só pensar no trabalho que a gente vai ter que ter. A gente já tá ferrado demais pra ficar só aprendendo a ser operador de telemarketing. Porque, fala sério, só aprender coisa pra ter emprego é pra continuar sendo pobre e favelado. O que a gente tá fazendo aqui transforma a visão, mano. Fala sério. Eu consigo pensar em outra vida, mano. Eu consigo enxergar coisas que eu não via. Fora que lá, a bolsa vai ser pra quantos? Uns dois, três. A aula aqui é pra todo mundo. E outra, quando a gente entra aqui e tá em cena, a gente é mais do que o pobre e favelado, a gente é mais do que o atendente de telemarketing. A gente



consegue ser mais que isso, mano. O profissionalizante lá é pra ser SÓ isso e nada mais. Eu não sei se vou ser artista depois daqui. Mas eu sei que aqui eu sou.”

A primeira vez que tive contato com a noção de “forma-escola” foi durante a minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Pensamento Contemporâneo (GEEPC) na Faculdade de Educação da USP, coordenado pelo Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho. Na ocasião, havíamos escolhido nos debruçar sobre a obra do filósofo Jacques Rancière, em especial sobre seu texto *Escola, Produção e Igualdade*, de 1988. Eu já havia, ao longo de minha formação, pensado a escola a partir de seus elementos constitutivos, bem como já havia tido contato com a obra de Rancière, mais especificamente com seu livro *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual* (2011b). No entanto, até então, nunca havia considerado a experiência escolar do ponto de vista de sua forma e não de sua função.

No artigo em questão, Rancière afirma que a escola como conhecemos guarda um elo comum com as *skholè*s da Grécia Antiga. É por meio de uma configuração específica do espaço e do **tempo** que a escola constitui uma **forma** peculiar em que todos aqueles que dela participam, independentemente de sua origem ou classe social, podem viver a experiência da igualdade. Segundo ele, a forma escolar intervém justamente diante da máxima “aprender para empreender”.

Aprende-se a executar algo, e essa aprendizagem estimula mediocrementemente as audácias do empreendedorismo. Aprende-se para comandar, e essa finalidade engendra certa indiferença em relação ao conteúdo do saber. Aprende-se para saber, e esse gosto é frequentemente oposto à impaciência de empreender. Enfim, aprende-se simplesmente por pertencer à categoria daqueles que aprendem ou, ao contrário, para recorrer contra a exclusão desse privilégio.

É aqui que intervém a *forma-escola*. A escola não é, a princípio, uma função ou um lugar definidos por uma finalidade social exterior. Ela é, antes, uma forma simbólica, uma norma de separação de espaços, tempos e ocupações so-

ciais. Escola não quer dizer fundamentalmente aprendizagem, mas tempo livre. A *skholè* grega separa dois usos do tempo: o uso daqueles cujas obrigações do trabalho e da produção retiram, por *definição*, o tempo de fazer outra coisa; e o uso daqueles que têm tempo, ou seja, são dispensados das exigências do trabalho. (...) **Qual é a relação entre esses jovens atenienses bem-nascidos e a multidão heterogênea e rebelde de nossas escolas de periferia? Nada além de uma forma**, convenhamos, a forma-escola, tal como a definem três relações simbólicas fundamentais: a escola não é primordialmente o lugar da transmissão dos saberes que preparam as crianças para sua atividade como adultos; ela é, antes de mais nada, o lugar situado fora das necessidades do trabalho, o lugar onde se aprende por aprender, o lugar da igualdade por excelência (RANCIÈRE apud CARVALHO, 2022, p. 77-78, grifos nossos).

A pergunta elaborada por Rancière em seu texto, bem como sua hipótese, ecoaram alguns anos depois diante de minhas investigações para a presente tese, enquanto eu assistia à cena descrita acima. “Qual é a relação entre (...) jovens atenienses bem-nascidos e a multidão heterogênea e rebelde de nossas escolas de periferia? Nada além de uma forma, convenhamos, a forma-escola”. As falas dos estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da periferia da cidade de São Paulo, durante uma aula de teatro, de algum modo, sintetizavam as reflexões do filósofo.

No debate entre os alunos e alunas duas compreensões sobre a escola se confrontavam e coexistiam: uma que a enxergava como um espaço destinado a suprir as necessidades de formação para o mundo do trabalho, em que o que se fazia deveria “servir” para alguma coisa; e outra que entendia a experiência escolar como um valor em si, como um tempo **destinado a todos**, que convidava a ser algo diferente do que se é fora da escola.

É interessante notar como a experiência teatral ali desenvolvida tornou-se o estopim de uma discussão que radicalizava as dimensões simbólicas que, segundo Rancière, caracterizam a forma-escola. Ao mesmo tempo, essas dimensões apareciam em seu enfrentamento direto com o senso comum que atribui à escola uma função preparatória.

A aula de teatro da qual aqueles alunos participavam não se pautava por nenhuma utilidade imediata, não revelava nenhuma “serventia” ou aplicação prática e, muito menos, era tomada como um espaço de formação profissionalizante. A rigor, como disseram alguns dos alunos, a aula de teatro não servia nem sequer para que eles se formassem como futuros artistas. E a fala “isso não serve para nada” de-

monstrava como o processo de instrumentalização da escola habita o imaginário de grande parte das pessoas que a frequentam: dos reformadores educacionais aos professores engajados, dos pais às crianças e jovens.

Longe de ser simplesmente uma visão equivocada sobre o que é e o que faz a escola, tal compreensão sobre essa instituição faz parte de um consenso social ancorado nas dimensões de *iniciação* e *socialização* que caracterizam o cotidiano escolar. É certo que a escola é uma instituição inventada e mantida pela sociedade para que as crianças e jovens possam ser introduzidas no mundo. Um espaço específico para que possam se preparar para a vida adulta, conhecendo e se apropriando de elementos da cultura e da vida em sociedade, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades próprias ao mundo do trabalho. Mas essas dimensões, cada vez mais, vêm sendo atravessadas por uma pressão privatista do ensino que reconhece o espaço escolar como um espaço única e exclusivamente destinado ao mundo da produção, deixando de fora seu princípio elementar: **tempo livre**, no sentido de estar **liberado** das necessidades da produção.

Podemos dizer que, com a escola se tornando um ambiente de aprendizagem produtivo e os alunos sendo transformados em aprendizes, estamos no fim da escola como ruptura; a escola está se tornando agora, de fato, uma função de socialização da aldeia global como meio capitalista que nos envolve [KENNEDY, 2017] e nos inscreve em um “consenso, isto é, em uma já dada divisão de papéis, do possível e de competências” [RANCIÈRE, 2009, p. 596, tradução nossa] (MASSCHELEIN, SIMONS, LARROSA apud CARVALHO, 2022, p. 130-131).

A pressão que se exerce sobre a escola, verificada na fala de alguns alunos e reificada nos documentos oficiais que regulam as políticas públicas para a educação, opera no sentido de instrumentalizar a aprendizagem escolar para o desenvolvimento de competências e habilidades que **preparem** os alunos para o futuro. Tal lógica privatista toma o próprio tempo como um bem a ser instrumentalizado em favor da produção e, assim, o nega como tempo livre. Tal concepção não é sequer uma novidade, ela corresponde a uma hierarquização do tempo que determina posições sociais e é analisada por Rancière.

De acordo com a distinção muito antiga entre homens livres e homens mecânicos, os homens livres são aqueles que dispõem de tempo, dispõem do tempo livre que não é o fato de descansar, de se divertir, mas o fato de ter um tempo que não é finalizado, de gozar de um tempo que é um fim em si mesmo. Em oposição a isso, os homens ditos passivos ou mecânicos são pessoas que vivem no mundo do trabalho e da reprodução, um mundo em que todos os momentos

são finalizados por uma necessidade, uma utilidade: é preciso trabalhar, produzir, ganhar a vida e assim por diante (RANCIÈRE apud CARVALHO, 2022, p. 37).

Em contraponto a esse mundo dos momentos finalizados e reivindicando o seu direito a ter um tempo que fosse um fim em si mesmo, o grupo dos alunos interessados na aula, de algum modo, vocalizava uma guinada na compreensão da prática escolar e, em suas falas é possível verificarmos a intervenção da “forma-escola” no sentido de ser um “lugar e um tempo situados fora das necessidades do trabalho”.

Diante da urgência profissionalizante gerada pelo simulado oferecido por uma instituição externa à escola (que eu soube depois tratar-se da oferta feita por uma fundação empresarial), eles e elas respondiam dizendo que não gostariam de abrir mão da oportunidade de dedicar-se a experimentar algo que, podendo ser privilégio de poucos, estava ali, à sua disposição para que aprendessem por aprender. Era o tempo livre para o estudo que propagava a igualdade de todos e de qualquer um. Os “pobres e favelados” da escola pública periférica também podiam fazer teatro.

Com isso, diziam, ainda, que tal oportunidade permitia que a reprodução de um certo determinismo social não se cumprisse. Eles tanto apresentavam a **suspensão** dos vínculos sociais que os ligavam às suas origens na pobreza, quanto também desvinculavam qualquer predestinação que pudesse querer se fazer cumprir. Havia uma **interrupção** no ciclo de reprodução social e, mais ainda, abria-se a possibilidade para vivenciar uma temporalidade outra, em que os alunos eram mais do que simplesmente “pobres e favelados”. Enquanto estavam em cena, eles se reconheciam sim como artistas e não precisavam ficar presos a uma perspectiva de futuro profissional precário ou mesmo às suas condições desiguais de vida.

Suas falas mais do que ilustram, elas próprias elaboram os argumentos do filósofo: a forma-escola apresenta-se justamente como o princípio daquilo que é escolar, não do ponto de vista institucional ou exterior a ela, mas como um modo específico de organizar a temporalidade daqueles que chegam ao mundo. Ao permitir que os “pobres e favelados” da periferia tivessem contato com uma arte que eles percebiam como sendo exclusiva das elites, a escola operava a separação colocada por Rancière acerca dos usos do tempo: as atividades ali realizadas eram descola-

das das exigências do trabalho e a aula de teatro aparecia como uma experiência de fruição do tempo que confirmava isso.

Ao desvincular a aula de teatro de qualquer dimensão de preparação para uma finalidade exterior à própria aula, os alunos contrapunham-se à ideia utilitária de que uma atividade escolar deve “servir” para alguma coisa além dela mesma. E também confirmavam a possibilidade da experiência escolar como usurpação do privilégio de poucos. Afirmavam assim, o princípio da forma-escola: **tempo livre** para que todos e qualquer um pudessem dedicar-se a formar a si mesmos.

É nessa vocação não utilitária que a aula de teatro se apresenta como um espaço privilegiado para a realização da escola enquanto escola. Apesar de também poderem operar nesse sentido, áreas como Matemática, Português ou mesmo Ciências já estão profundamente instrumentalizadas pelas avaliações em larga escala e pelas perspectivas e necessidades de inserção dos jovens no mercado de trabalho. O teatro, de algum modo, ainda resiste a essa instrumentalização e pode oferecer aos alunos o tempo “não finalizado” que corresponde às origens da escola. Mesmo que haja uma tentativa de justificar a presença do teatro na escola como uma ferramenta para “desinibir” ou para o aprendizado de habilidades socioemocionais, a arte em si não pode ser facilmente enquadrada em um regime de meios e fins. A arte “não serve pra nada” e, ao não servir, também não se deixa ser servil à lógica da produção, garantindo que o tempo esteja liberado para que os estudantes se dediquem a si, garantindo, portanto, a própria *skholè*.

E como Rancière aponta, essa definição do termo *skholè* como tempo livre cumpre um papel fundamental em duas outras noções de seu pensamento: *a partilha do sensível e a emancipação*.

É verdade que a questão do tempo livre é central no meu trabalho. Por quê? Pois ela é central naquilo que chamo de partilha do sensível. A partilha do sensível é, primordialmente, uma certa distribuição do tempo, uma certa hierarquia na temporalidade. (...) De fato, essa questão da partilha do tempo é fundamental para mim e recordo frequentemente a maneira como ela foi sistematizada, em poucas palavras, por Aristóteles, no livro 8 de A política, onde ele opõe o tempo livre – o tempo que é uma finalidade em si mesmo – ao repouso. Os homens livres gozam de tempo livre, enquanto os homens mecânicos só podem gozar de uma forma de interrupção da atividade: o repouso entre dois gastos de energia. Nesse sentido, a questão da conquista do tempo livre e, portanto, da abolição da hierarquia do tempo é central para a noção de emancipação. Essa conquista do

tempo livre passou por uma série de aprendizados selvagens, pelos quais homens e mulheres do povo mostraram seu direito a ganhar esse tempo e a gozar de todas as formas de experiência supostamente reservadas às pessoas que têm tempo livre (RANCIÈRE apud CARVALHO, 2022, p. 37–38).

A conquista do tempo livre, portanto, caracteriza, por um lado, a própria concepção que Rancière tem de emancipação e esta, por sua vez, está diretamente ligada à redistribuição da *partilha do sensível*, à ruptura com a hierarquia da temporalidade que define aqueles que podem dispor de tempo e aqueles que não podem.

A centralidade da questão temporal nos estudos de Rancière é consequência de seu trabalho sobre os arquivos operários, quando o autor – recém rompido com seu mestre Althusser – vai em busca da verdadeira identidade operária, para além daquela elaborada pelas formulações marxistas. O que Rancière encontra, no entanto, não é exatamente uma identidade homogênea, coesa, funcionando como a expressão de uma cultura própria ao proletariado. Pelo contrário, as experiências descritas em *A noite dos proletários* (1981) revelam pessoas sedentas por arrancar suas noites do ciclo de trabalho e descanso, que se dedicavam a atividades que surprissem seus desejos por assumir uma outra possibilidade de existência, comumente associada às classes dominantes.

O desejo de ser algo diferente do que a sociedade determina aparece como um ato emancipador de desidentificação com o local de origem. Desidentificação esta que, mais do que uma rejeição do mundo do trabalho, era uma rejeição das determinações de identidade que proibiam o trabalhador de querer viver fora das margens determinadas por sua identidade, que o impedia de viver fora da existência determinada pelos tempos de produção e descanso. [...] Para Rancière, (...) é a possibilidade de outra forma de habitar a comunidade, apresentando a emancipação não como uma forma de ‘tomar consciência’ da exploração (...), mas o desejo de ver o que se passa do outro lado, de se iniciar em outra vida” (BARBA apud CARVALHO, 2022, p. 328).

Ao argumentar que a aula de teatro aparecia ali, na escola pública, como uma possibilidade de fazer algo que supostamente estaria apenas destinada aos “*playboys*” das escolas particulares, a jovem estudante relacionava o tempo livre a uma nova distribuição das possibilidades de ação a ela destinadas, a uma outra forma de vida diferente daquela ‘*prevista*’ para si. Ela problematizava justamente a suposta ligação entre seu lugar na sociedade (uma aluna pobre de uma escola pública da periferia) e as suas possibilidades de tomar parte na arte – o *comum* a ser

partilhado entre todas as pessoas.

Sua fala revela o desejo por **interromper** qualquer possível continuidade entre seu lugar social e suas possibilidades de ver, dizer ou fazer algo. Uma perspectiva de democratização não propriamente pelo que a escola ensina, mas justamente pelo tempo que ela libera para que se aprenda. Havia ali uma experiência de emancipação em curso “que nada tinha a ver com libertação através do conhecimento, mas – dirá Rancière (2008) – ‘de se acreditar capaz de levar uma forma de vida diferente da de ser dominado’. Emancipação que destaca um dos aspectos fundamentais da opressão: ‘o tempo roubado’” (BARBA apud CARVALHO, 2022, p. 329).

Rancière, inclusive, a respeito do processo emancipatório e de desidentificação dos operários, destaca o caráter revolucionário da “entrada na escrita de pessoas que deveriam ter vivido no mundo ‘popular’ da oralidade” (RANCIÈRE, 2010, p. 7). De modo análogo, é possível dizer o quão revolucionário é o ingresso desses alunos no mundo das artes e do teatro. É justamente aqui que podemos verificar a contun-
dência política da fala desses estudantes: elas denotam o incômodo e a reivindicação de um outro lugar a ser ocupado na distribuição das funções sociais.

Quando um dos alunos afirma que ele é sim um artista enquanto faz a aula de teatro, que quando está em cena ele pode ser algo além de “pobre e favelado”, ele elabora de modo refinado a perspectiva de Rancière quando o filósofo trata da emancipação. Nas análises em que Rancière associa a emancipação à conquista do tempo livre, ele a apresenta como uma possibilidade de superação da hierarquia do tempo por aqueles que supostamente deveriam apenas condicionar-se ao trabalho e à reprodução da vida. Mas tal superação não se configura necessariamente como uma mudança estrutural da sociedade, na qual o sujeito que se emancipa assume uma nova identidade. Antes, a emancipação aparece – para Rancière e para os alunos da aula de teatro descrita –

como a experiência de viver entre-dois-mundos, (...) como a entrada em cena de sujeitos ambíguos que suspendem a ordem das identidades, uma ordem que estabeleceu a proibição de habitar o mundo de qualquer outra forma (BARBA in CARVALHO, 2022, p. 328-329).

A possibilidade da emancipação, nesse caso, aparece por meio da transposição

das necessidades impostas aos alunos pobres de “correr atrás do prejuízo e buscar a sua profissionalização” para poderem gozar do tempo de ser algo além daquilo que se espera que eles sejam. A lógica da dominação não desaparece por completo, mas ela é subvertida em seu próprio seio. Coexistem os tempos da dominação e da desidentificação.

E a emancipação, ontem como hoje, é uma maneira de viver no mundo do inimigo na posição ambígua de quem luta contra a ordem dominante, mas também é capaz de construir neles alguns lugares separados onde se pode escapar de suas leis (RANCIÈRE apud CARVALHO, 2022, p. 107).

As falas dos alunos naquela aula de teatro revelam, de um lado, uma compreensão de como cada um pode participar da vida em sociedade, de quais os seus lugares, as suas possibilidades para ser, dizer e fazer algo no espaço comum; de outro, evidenciam o processo de descolamento de uma identidade predefinida e a assunção de uma outra possibilidade de ser e estar no mundo.

Em artigo recém-publicado (2022), Jan Masschelein, Marteen Simons e Jorge Larrosa, ao debaterem a obra de Rancière e sua intervenção dentro do campo educacional, lançam mão de um estudo realizado por David Lancy (2008) que relaciona a introdução das escolas rurais a uma ruptura nas sociedades agrícolas. O que eles deduzem de tal estudo pode, de certa maneira, relacionar-se com o processo de emancipação traduzido na fala dos jovens que acompanhei na escola pública.

A escola (...), portanto, interrompe e rompe epistemologias culturais e formas de vida, no interesse de um futuro alegadamente melhor. Deslocando um pouco as palavras de Rancière relacionadas à emancipação dos trabalhadores, podemos dizer que esta emancipação não diz respeito à emancipação de uma certa cultura, de um certo pensamento, de uma certa vida social que emerge ou surge de uma determinada terra, de uma determinada condição ou modo de vida; a emancipação diz respeito sempre a uma ruptura com uma identidade, a um distanciamento daquilo que supostamente deveria ser a sua cultura, a uma saída, à busca por uma saída da sua condição (MASSCHELEIN; SIMONS; LARROSA apud CARVALHO, 2022, p. 130–131).

A forma simbólica que a escola representa viabiliza uma experiência de **separação** do tempo e **das identidades**. Para aqueles que estão nela, há uma efetiva liberação de qualquer necessidade de corresponder à produção e à reprodução social. Trata-se de um tempo dedicado ao estudo, ao aprender por aprender. Um tempo cuja finalidade está ausente, não determinada, também ela suspensa. É nesse senti-

do que se tornam inoperantes as dimensões exteriores ao próprio ato de aprender. “*Pobres e favelados*” tornam-se artistas enquanto estão em cena, pouco importando sua condição social ou seu destino de se tornarem “*operadores de telemarketing*”. Há um triplo movimento sendo realizado aí: suspende-se o tempo da produção, ao mesmo tempo em que se suspendem os marcadores sociais que poderiam interferir nas relações pedagógicas dentro da sala de aula, bem como são suspensas as expectativas e os supostos destinos sociais que os alunos devem alcançar.



Redistribui-se o sensível. Opera-se uma desestabilização em sua partilha.

PARTILHA DO SENSÍVEL

Eis que a aula começa. A aula seguinte àquele debate sobre o simulado.

A professora inicia o trabalho formando uma roda e convida cada um para fazer um gesto que deverá ser repetido por todos. Durante o jogo ela chama a atenção para como cada um se expressa e para como todos são capazes de propor um movimento ao mesmo tempo em que são capazes de assimilar os movimentos dos outros.

Ao final da rodada ela compartilha sua proposta: “Sei que nosso último encontro foi um momento de tensão. Sei que nosso debate evidenciou a urgência que alguns de vocês têm em estudar para o simulado. Mas também não posso dei-



xar de dizer que fiquei muito feliz com o que ouvi aqui. É fato, eu não estou trabalhando para que vocês se tornem artistas profissionais. Mas estou sim trabalhando com vocês como meus parceiros de criação, como artistas que têm algo a dizer. E é assim que quero continuar o trabalho hoje. Então aí vai: eu trouxe um pequeno texto que gostaria que trabalhássemos juntos. Eu vou conduzir algumas práticas de leitura desse texto e, na sequência, vou pedir aos grupos que elaborem uma cena para ele. A ideia é que vocês possam trazer à tona o olhar de vocês sobre o texto”.

Feita a proposta, a professora conduziu uma sequência de trabalho que explorava diferentes modos de dizer aquele texto, convidando os alunos a brincarem com várias possibilidades de timbre, volume, intensidade e intenção. Depois, separou três grupos e orientou a construção de uma cena.

Passado um tempo de preparação as cenas foram apresentadas.

Era possível identificar ali que a professora já vinha desenvolvendo um trabalho apurado com relação à linguagem teatral. Embora alguns clichês ainda se reproduzissem, as cenas já exploravam as possibilidades teatrais de modo interessante: ressignificação de objetos, definição espacial com uso das carteiras como elementos cenográficos, personagens minimamente construídas fisicamente e a exploração dos diferentes timbres como no jogo proposto pela professora.

Ao término das apresentações, a professora abriu uma roda para a apreciação. Ela conduziu os comentários solicitando que cada um dissesse o que viu concretamente, o

que pensou a partir do que viu e o que achava que poderia ser melhor desenvolvido nas cenas.

O tempo impediu que a apreciação fosse aprofundada. Após três comentários o sinal tocou e a aula acabou.

Antes que eu saísse, a professora me chamou de canto e disse: “Aquela conversa da aula passada mexeu comigo. Eu trouxe esse texto pensando nela, mas mais do que o texto em si, quero que os alunos percebam que eles são os criadores desse processo! Que está nas mãos deles”.

Trocamos algumas impressões e nos encontramos na semana seguinte.

Logo na abertura da aula subsequente, a professora formou a roda e convocou a atenção de todos: “Seguinte, como eu disse na semana passada, vocês aqui são meus alunos, mas também são meus parceiros de criação. Então vou comentar alguns pontos das cenas que vi, aspectos que eu acho que poderão ser desenvolvidos, aí vou conduzir algumas práticas nesse sentido e, na sequência, vocês vão reelaborar a cena”.

Tão logo a professora encerrou sua orientação inicial, um dos alunos que havia, naquela primeira aula, defendido a necessidade de estudar para o simulado, pediu a palavra: “Prô, eu queria falar. Depois daquele nosso debate e do texto que a senhora trouxe fiquei pensando muito. Em geral, a gente aqui na escola não é ouvido né?! E quando a gente fala, a nossa voz parece que não tem muito valor. Eu entendo uma parte disso, afinal a gente é aluno e vocês são os professores. Tem um lugar diferente né?! A senhora é a autoridade né, prô?! Mas tem uma outra coisa também,

/ /

muitos professores e até a direção às vezes trata a gente como se a gente não fosse capaz de pensar. Não é só na hora de ensinar. É na hora de discutir as 'coisa'. Fica parecendo que a gente é só os 'nóia' que não quer se envolver ou que não merece ser escutado. O que a gente pensa não é muito levado em conta não. Aí vem a senhora e traz um texto e ainda chama a gente de parceiro de criação. A senhora trata a gente de um jeito diferente, prô, sei lá. Eu comecei a perceber que faz sentido eu falar aqui, ou melhor, falar em cena, como a senhora diz né prô?! Fiquei pensando que aqui no teatro o que a gente pensa vale alguma coisa. Como o colega falou naquele dia, a gente é artista quando tá aqui. A gente é capaz de pensar e criar também! Peguei a visão prô! Tamo junto!"

A aula se seguiu... A professora conduziu algumas práticas específicas, relacionadas àquilo que ela via como possibilidade na reelaboração das cenas. Na sequência, os alunos retomaram suas criações e aquele aluno em especial agiu de um modo diferente. Durante toda a aula fez questão de se fazer ouvir. Sua voz parecia ecoar de um modo diferente. Sua participação na aula foi intensa. E a todo instante ele convocava seus colegas a falarem o que pensavam do texto, como gostariam de construir a cena... Alguma coisa havia mudado.

Até que chegassem essas últimas aulas, confesso que fiquei atormentado pela discussão que havia assistido. As falas contundentes dos estudantes e, ao mesmo tempo, a presença de duas perspectivas tão distintas entre si alimentavam minha inquietação acerca do quê, na prática artística e pedagógica daquela professora, viabilizava tal complexidade.

Seria apenas a própria escola sendo escola? Seria apenas a dimensão imponderável da experiência escolar que permitia que tais vozes eclodissem?

De um lado, eu sabia que sim. De outro, eu também apostava que não, pois de fato reconhecia especificamente na aula de teatro um espaço privilegiado tanto para a conquista do tempo livre quanto para a emancipação. Eu só não tinha clareza sobre como isso acontecia.

Foram as falas da professora e de um de seus alunos que me deram a ver o que tornava aquela experiência teatral radicalmente política. Foi, mais especificamente, o pressuposto que guiava a ação daquela professora que fez ecoar em mim a percepção de que o teatro carrega consigo a possibilidade de alterar a partilha do sensível, tal qual o filósofo Jacques Rancière explicita.

Ao tomar como ponto de partida a marca da igualdade entre si e seus alunos, a professora estabelecia não só o espaço para que os estudantes pudessem desfrutar do tempo livre que caracteriza a escola. Mas também, como disse seu aluno, ela permitia que a visão de mundo deles viesse à tona. Ela convocava aqueles alunos – que raramente eram convidados a falar – a elaborarem discursos cênicos e se fazerem contar como alguém que possui a capacidade de pensar o mundo.

Na obra de Rancière, a partilha do sensível aparece como uma espécie de categoria chave para compreendermos o que o autor entende por política. Ele a define da seguinte maneira:

o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se fundem numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a

maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. (...) A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. Assim, ter esta ou aquela “ocupação” define competências ou incompetências para o comum. Define o fato de ser ou não visível num espaço comum, dotado de uma palavra comum etc (RANCIÈRE, 2005, p. 15–16).

De um lado, como analisamos nas páginas anteriores, há a centralidade da noção de tempo livre na definição da partilha do sensível. A hierarquização do tempo e a possibilidade do tempo livre definem quem pode participar do comum e como se dá essa participação. De outro, Rancière também analisa como as relações entre as posições dos corpos no espaço e a participação no comum são definidas por um regime de visibilidade que considera a capacidade de enunciação dos sujeitos, a posse de um logos que permite que alguém seja contado como ser falante em contraponto à simples possibilidade de phonè – a emissão de um ruído que não merece ser contado como discurso elaborado (RANCIÈRE, 2018a).

Para elaborar essa noção, Rancière recorre às origens da política ocidental na Grécia Antiga e analisa como ela nasce justamente ao colocar em jogo um problema de contagem acerca de quem pode ou não falar.

... há a distribuição simbólica dos corpos, que as divide em duas categorias: aquelas a quem se vê e aquelas a quem não se vê, aquelas de que há um logos – uma palavra memorial, uma conta a manter – e aquelas acerca das quais não há logos, aquelas que falam realmente e aquelas cuja voz, para exprimir prazer e dor, apenas imita a voz articulada. Há política porque o logos nunca é simplesmente a palavra, porque ele é sempre indissolúvelmente a conta que é feita dessa palavra: a conta pela qual uma emissão sonora é ouvida como palavra, apta a enunciar o justo, enquanto uma outra é apenas percebida como ruído que designa prazer ou dor, consentimento ou revolta (RANCIÈRE, 2018a, p. 36).

Rancière, assim, relaciona política e igualdade a uma capacidade de interrupção das conexões entre os corpos, suas capacidades e as posições sociais que ocupam. Ao fazer isso, estabelece a sua definição de política: a contingente ação em que todos esses laços e conexões são cortados como consequência da reivindicação daqueles que não seriam considerados como seres falantes para que possam ser contados, para que possam fazer valer a igualdade como condição do humano. O consenso supostamente natural entre as pessoas capazes de elaborarem um discurso e aquelas que vivem apenas sob o jugo da necessidade são postos em xeque e a distribuição habitual do sensível é redimensionada por um ato que verifica a igualdade e, ao fazê-lo, a cria.

Tal conflito separa dois modos de estar juntos no mundo. O primeiro, como definido acima, é a própria **política**: uma condição errática, de liberdade, em que as destinações naturais dos seres humanos deixam de ser uma máxima, em que todos e qualquer um podem tomar parte no comum, em que se suspende a harmonia entre os modos de ser, os modos de fazer e os modos de dizer pela contingência da igualdade verificada em ato. Ela só existe no momento em que aqueles que não são contados como seres falantes expõem o erro na contagem. Ela só existe, portanto, de maneira circunstancial, inscrita na maquinaria social pelo dissenso que faz ver a igual capacidade de pensar e dizer, justamente no momento em que a desigualdade quer se impor, em que determinadas “partes” que ocupam o comum pretendem fazer valer uma ordem estabelecida, um regime de distinções que impediria outra parte de ocupá-lo (o comum) de forma igualitária.

A essa ordem estabelecida, a esse regime de distinções, Rancière dá o nome de polícia – o modo de estar junto no mundo oposto à política. A polícia, segundo o autor, não é o aparato de força do Estado, mas

uma ordem dos corpos que define as partilhas entre os modos do fazer, os modos de ser e os modos do dizer que faz com que tais corpos sejam designados por seu nome para tal lugar e tal tarefa; é uma ordem do visível e do dizível que faz com que (...) essa palavra seja entendida como discurso e a outra como ruído (RANCIÈRE, 2018a, p. 43).

A fala específica do aluno emitida na cena descrita acima é uma possível tradução do pensamento de Rancière. Tanto a aula em que os alunos discutiram se deviam ou não se dedicar ao simulado, quanto essa em que as cenas começaram a ser criadas a partir de um texto são manifestações possíveis do que Rancière chama de polícia e de política.

Ao dizer que, em geral, os alunos da periferia são apenas “*os nóia*” que não querem se envolver, o aluno denuncia a partilha do sensível que nomeia os pobres e periféricos como aqueles cuja voz não deve ser levada em conta. A polícia se faz ver, segundo ele, no modo como alguns professores e a própria direção da escola os enxerga. É ele mesmo quem diz: “O que a gente pensa não é muito levado em conta não”. No entanto, na sequência, ele próprio aponta o movimento no qual se reconhece, durante a prática teatral, como alguém “capaz de pensar e criar também”.

A igualdade verificada em ato pela professora, ao assumir seus alunos como **parceiros de criação**, permite que a voz deles apareça como uma voz que merece ser contada na partilha do comum. E, ao perceber isso, o aluno reconfigura sua percepção e desloca seu corpo do lugar que lhe fora designado na ordem policial. Aquilo que não cabia ser visto apareceu e o aluno pôde fazer sua voz ecoar na criação cênica com uma contundência outra.

Tal reconfiguração da partilha do sensível, experimentada em meio a uma aula de teatro, fez eclodir um processo de **desidentificação** com um lugar estabelecido (o de “nóia”) e de subjetivação de uma nova possibilidade de ser e de dizer: a de artista. A política passou, assim, a fazer parte daquilo que estava em jogo na experiência teatral: “A fala por meio da qual existe a política é aquela que mensura a distância mesma da palavra e de sua contagem” (RANCIÈRE, 2018a, p. 40).

Ao se reconhecer como parceiro de criação da professora, o aluno percebeu que ali sua palavra poderia ser contada. Mas o fez também identificando os momentos em que ela não era levada em conta, a partir da atitude de alguns professores e da direção em não considerar os alunos como portadores de uma inteligência capaz de articular um discurso.

Sei que não é muito adequado a um trabalho acadêmico adjetivar os acontecimentos que observamos como pesquisadores, mas opto aqui por quebrar esse protocolo e dizer da profunda beleza que reconheci nessa situação. Ainda assim, cara leitora, caro leitor, tal boniteza não ofuscou a possibilidade de identificar possíveis contradições naquilo que assistia.

Tão logo me dei conta da importância da igualdade estabelecida pela professora e de seus efeitos que permitiram àqueles alunos uma experiência política, passei a me perguntar se não haveria certa subversão problemática das relações pedagógicas, uma vez que, ainda que professores e alunos tenham iguais capacidades, há ocupações diferentes no espaço escolar: cada um deve desempenhar um papel, uma função distinta e essa distinção precisa ser preservada para que o processo educacional aconteça.

A resposta às minhas inquietações estava na fala do próprio aluno. Ele reconhecia que a professora era autoridade na sala de aula e que a igualdade proporcionada pela experiência teatral e pelo status de parceiros de criação não deslegitimava sua função. Antes, criava-se uma terceira função, um novo nome que permitia que a igualdade fosse verificada: o de autores do processo criativo.

Seguindo a trilha de Rancière, é possível perceber que a aula de teatro fez aparecer o duplo sentido da partilha: comunidade e separação. Houve separação porque a aula estava inserida em uma instituição (ou maquinaria social) que estabelece atributos próprios a cada um de seus membros (os professores, os alunos, a direção). Funções diferentes que também carregam consigo diferentes *posses* e *possibilidades* do uso da palavra. Enquanto a palavra de um professor é reconhecida como logos – pois a ele se atribui a responsabilidade pela transmissão de um legado e daí sua autoridade –, a voz do aluno ainda não estaria apta a emitir palavras que não fossem a pura imitação do professor.

É, de fato, tarefa do professor responsabilizar-se pelo mundo e nele iniciar as crianças e jovens. Mas o papel de aluno a ser desempenhado por essas crianças e jovens não deve ser regido pela predeterminação de seu lugar na sociedade, nem sequer pela incapacidade de elaboração de um discurso. O que a escola quando opera como tempo livre faz é suspender os efeitos dos atos de fala das crianças e jovens, a fim de que eles ainda não tenham a sua efetiva repercussão no mundo. Entretanto, isso não quer dizer que não sejam capazes de fazer uso de sua própria inteligência, de que não possuam logos, mas sim apenas *phonè*. O papel do aluno, na escola como tempo livre, é daquele que é colocado na posição de ser capaz, algo que a professora da aula descrita acima faz.

E é aqui que o teatro intervém – tal qual a *skholè*, tal qual um escândalo. Não há, na experiência do processo de ensino e aprendizagem teatral, apenas o logos do professor em ação. E mesmo o estudo do aluno, por alguns momentos, deverá carregar consigo a potência de produzir efeitos. Isso ocorre porque no ato criativo os alunos são levados a assumir a função de autoria das cenas que criam. Professor e aluno possuem cada um a sua parte, mas também compartilham uma parte do todo.

Há uma dimensão coletiva que transcende as partes em separado.

Diante da criação de um estudante, ainda que caiba ao professor discutir e problematizar os aspectos teatrais constituintes da cena, o professor não pode recusar a legitimidade do discurso cênico elaborado, ele em si, como uma manifestação da palavra de um aluno enquanto voz articulada. Até para que possa discutir tal discurso, é preciso que o professor encare a cena como uma manifestação da inteligência dos alunos ao pensarem o mundo. É indispensável que ele, professor, admita a condição de igualdade entre ele e seus alunos: todos igualmente capazes de elaborar a realidade no artifício da linguagem teatral, todos igualmente capazes de se tornarem **autores** de uma cena. Preservam-se as funções em separado, ao mesmo tempo em que se cria uma comunidade de iguais. A autoria compartilhada pelos alunos coloca o professor na condição de mais um artista do processo criativo, igual a todos e a qualquer um. Em resumo, **parceiros de criação**, como nomeou a professora que tive o privilégio de acompanhar.

Essa operação exige que o ponto de vista e a capacidade discursiva dos alunos sejam levados em conta, fazendo eclodir o nó da contagem que é próprio da política. As partes estão postas, cada uma delas com sua parcela específica no processo de ensino e aprendizagem teatral, mas todos (professor e alunos) compartilhando uma parcela comum.

Àqueles que não tinham parte na hierarquia das funções de uma sala de aula, é atribuída uma parte coincidente e coletivizadora. Uma parte não hierarquizada. O exercício da autoria, coloca, assim, o atributo artista como um bem comum compartilhado por todos. A autoria é a parcela dos sem parcela que identifica a parte ao todo. Não se trata da reprodução dos discursos neoliberais de protagonismo do aluno e de um professor mediador do processo de aprendizagem, trata-se, antes, da experiência radical de viver a separação e a comunidade ao mesmo tempo! Sim, são alunos e professor, com suas funções e atribuições específicas na comunidade, mas também são, ao mesmo tempo, autores de um processo criativo, artistas elaborando o que pensam em uma construção cênica. A identidade das parcelas de comunidade convive com um processo de desidentificação proporcionado pela própria característica do fazer teatral.

A política é primeiramente o conflito em torno da existência de uma cena comum, em torno da existência e da qualidade daqueles que estão ali presentes. É preciso antes de mais nada estabelecer que a cena existe para o uso de um interlocutor que não a vê e que não tem razões para vê-la já que ela não existe. As “partes” não preexistem ao conflito que elas nomeiam e no qual se fazem contar como “partes”. A “discussão” do dano não é uma troca – nem mesmo uma troca violenta – entre parceiros constituídos. Ela diz respeito à própria situação de fala e seus atores. A política não existe porque os homens, por meio do privilégio da fala, acordam seus interesses em comum. A política existe porque aqueles que não têm direito de ser contados como seres falantes conseguem ser contados, e instituem uma comunidade pelo fato de colocarem em comum o dano que nada mais é que o próprio enfrentamento, a contradição de dois mundos alojados num só: o mundo em que estão e aquele em que não estão, o mundo onde há algo “entre” eles e aqueles que não os conhecem como seres falantes e contáveis e o mundo onde não há nada (RANCIÈRE, 1996, p. 40-41).

É esta a radicalidade e a politicidade do teatro na escola. Por sua própria forma de organizar-se, a escola demanda a distinção entre as funções de professor e aluno. E é importante que assim o seja. Há uma responsabilidade implícita no exercício da docência que não nos permite abdicar de certa partilha do sensível: professores e alunos ocupam diferentes funções e não podem ser tomados como iguais em todos os aspectos do cotidiano escolar. Não há aí nenhum apelo antidemocrático, já que à escola não cabe emular a democracia que, por sua vez, deve ter seu lugar entre iguais. A igualdade pedagógica não é a mesma coisa que a igualdade social, tampouco se confunde com a igualdade de direitos, como já citei anteriormente. Rancière nos fala que é a igualdade de inteligências que permite que a escola cumpra um papel em direção à emancipação. É a capacidade de todos e de qualquer um de entrar em contato com o mundo e aprender, desenvolvendo a si mesmo, que permite que a escola conduza seus processos em direção a uma experiência de não determinismo.

Por outro lado, os processos pedagógicos em teatro são um convite a radicalização dessa contingência do escolar: à medida em que todos e qualquer um são igualmente capazes de tentar, a dinâmica do processo criativo em teatro leva os alunos a inventarem os seus discursos cênicos e os professores, por sua vez, são convocados a se relacionar com tais criações. Essa relação não se dá apenas a partir das funções já estabelecidas, quais sejam, a de professor e alunos. Ambos, no curso de um processo teatral, assumem a função de artistas, de autores, e a cena comum se institui. Tal qual nas palavras do filósofo, a análise de uma criação teatral dos alunos, por parte do professor, nos dá a ver a contradição entre dois mundos alojados em um só.

Há o modo de estar-junto que situa os corpos em seu lugar e nas suas funções segundo suas “propriedades” (...). O princípio desse estar-junto é simples: dá a cada um a parte que lhe cabe segundo a evidência do que ele é. As maneiras de ser, as maneiras de fazer e as maneiras de dizer – ou de não dizer – aí remetem exatamente umas às outras. (...) E há a outra lógica, aquela que suspende essa harmonia pelo simples fato de atualizar a contingência da igualdade (...) dos seres falantes quaisquer (RANCIÈRE, 1996, p. 41).

Os alunos são alunos e devem ser alunos diante do professor. Mas, à medida que criam uma cena, que articulam o que aprenderam acerca da linguagem teatral para dar corpo e voz às suas próprias ideias, precisam ser contados como artistas que são. A politicidade da pedagogia do teatro reside, assim, na **forma** como a aula se organiza e como o professor se relaciona com o processo de criação. **Não se trata de uma cena criada pelos alunos cujo discurso carregue consigo uma dimensão de denúncia, protesto ou reflexão sobre o mundo.** Pelo contrário: trata-se, sim, do próprio ato de criar uma cena e submetê-la à apreciação do professor e dos colegas. Evidentemente, o professor poderá falar e apontar questões específicas que sua experiência pregressa o permitirá ver, mas em nada é vetada a possibilidade de que os alunos também enxerguem questões que o professor não terá visto necessariamente. Professor e alunos são igualmente colocados na condição de autores do processo, das propostas teatrais. A aula de teatro **atualiza a igualdade** em ato e redimensiona a distribuição dos corpos no espaço. A sua dimensão política se manifesta à medida em que a atitude da professora, na cena descrita, não põe em concordância os modos de ser, de fazer e de dizer que se espera dos alunos, sem, no entanto, negar o fato de que sejam alunos. “O que constitui o caráter político [da] ação não é seu objeto ou o lugar onde é exercida, mas unicamente sua forma, a que inscreve a verificação da igualdade na instituição de um litígio, de uma comunidade que existe tão só pela divisão” (RANCIÈRE, 2018a, p. 45). Na verdade, abre-se a possibilidade para que os alunos sejam contados, para que falem em cena, não só como alunos, mas como artistas que, diante de uma inquietação, buscam dar forma teatral àquilo que pensam do mundo.

Assisto a uma aula-ensaio conduzida com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Chamo de aula-ensaio porque o professor está dedicando seu tempo a uma montagem teatral. Ele ensaia as cenas a partir da obra de um dramaturgo, mas nem por isso deixa de orientar o processo a partir de modalidades lúdicas de improvisação.

Os alunos estão completamente envolvidos no processo e, mais do que isso, reconhecem na montagem da peça um modo de articularem e expressarem o que pensam sobre a escola, suas insatisfações, protestos, reivindicações. A peça, não por acaso, trata de questões escolares: O Coro dos maus alunos, do dramaturgo português Tiago Rodrigues.

No enredo, um grupo de alunos revolta-se contra a direção da escola depois que seu professor de Filosofia é acusado de aliciar menores por meio de seus ensinamentos. A demissão do professor está em curso quando os alunos invadem a assembleia entre direção, familiares e representantes do ministério da educação e promovem uma violenta 'quebradeira'. Ao longo das cenas é possível perceber que a acusação que recai sobre o professor pode ser relativizada pois, ainda que seus métodos não fossem muito ortodoxos, o que ele fez foi apenas convidar seus alunos a pensarem, apresentando-lhes temas como liberdade, democracia e arte. De qualquer modo, a própria figura do professor não é isenta de contradições e isso não passa despercebido ao coro de alunos.

/ /

A metalinguagem é notável e fica ainda mais evidente quando converso com o professor de teatro que conduz o processo. Ele me diz: “Escolhi essa peça porque sentia que meus alunos estavam com inúmeras questões com a escola e precisavam elaborar isso de algum modo. Enxergar como as personagens dos ‘maus alunos’ resolveram os problemas que enfrentavam poderia ser um modo de estimulá-los a pensarem como poderiam resolver os seus”.

Durante o ensaio o que pude notar me surpreendeu. A aula-ensaio teve início com um aquecimento corporal, seguido de uma proposta de exercício: tratava-se de uma prática que explorava os aspectos da atuação narrativa, em que os participantes deveriam segmentar a sua ação entre momentos dramáticos e momentos narrados.

Ao final do exercício, o professor indagou os alunos acerca das relações entre o exercício e a proposta de montagem. A rigor, a relação era evidente e direta, já que o próprio texto de Tiago Rodrigues apresenta a segmentação entre personagens em ação e personagens narrando. A sequência do trabalho é que me faria pensar sobre a potência daquela aula de teatro.

Antes de partir para o ensaio das cenas, o professor solicitou aos alunos que se reunissem em grupos e inventassem um exercício ou uma proposta de jogo teatral cujo foco de investigação pudesse fomentar ideias para a cena e perspectivas para o trabalho de atuação.

Ele ainda disse que essa aula seria toda dedicada a esses exercícios e que só na aula seguinte é que voltariam a ensaiar as cenas. Os estudantes então começaram a trabalhar

/ /

e o professor circulava entre os grupos problematizando algumas ideias.

Ao circular com ele, pude perceber que o trabalho de quase meio ano com a turma já lhe havia garantido a possibilidade de construir um repertório comum com seus alunos, que elaboravam as propostas reinventando jogos que já haviam experimentado ao longo das aulas, bem como articulando o entendimento que tinham do texto com aquilo que já haviam conversado acerca da proposta da encenação.

O tempo escasso de uma aula de cinquenta minutos, no entanto, foi implacável. O professor fez uma proposta que não cabia no tempo de que dispunha e os próprios exercícios elaborados pelos alunos tiveram que ficar para a aula seguinte.

Chegado o encontro seguinte, o professor desculpou-se pelo descontrole do tempo, deu alguns instantes para que os alunos organizassem suas propostas e partiram para o trabalho. Mais uma vez o tempo foi severo e após os exercícios houve apenas uma roda de conversa, sem que as cenas pudessem ser ensaiadas. Isso aconteceria só na semana seguinte.

As propostas dos alunos foram instigantes, dialogavam com a dramaturgia e com o que o professor havia me contado sobre sua proposta de encenação. Foi interessante notar como os grupos de alunos realizaram proposições que abarcavam diferentes aspectos da cena. Enquanto uns se voltaram mais para a resolução de problemas de encenação, outros ficaram bastante atentos à apropriação do texto e ao trabalho dos atores.

Foi o professor quem abriu a conversa de apreciação do trabalho, comentando sobre essa característica dos grupos. E

disse ainda que lhe interessava de maneira especial o modo como as diferentes propostas ofereciam caminhos os mais variados para experimentação.

Quando, na terceira aula que acompanhei, finalmente pude assistir às cenas, notei que o professor estabelecia de maneira límpida as diferentes funções que ele e os alunos ocupavam. A todo instante lembrava os alunos de que deveriam se ocupar de seu trabalho como atuantes e que a encenação estaria sob sua responsabilidade, levando em conta as propostas surgidas nos exercícios.

O que pude ver no processo de montagem foi um grupo coeso e, ao mesmo tempo, diverso. Professor e estudantes trabalhando juntos e fazendo propostas cada um em sua função específica, todos assumindo a autoria daquela montagem. Que, diga-se de passagem, tinha uma leitura muito própria do texto de Tiago Rodrigues. A atualização do texto para as problemáticas enfrentadas por aqueles alunos em sua relação com a própria escola era evidente na escolha do espaço cênico, nas relações entre as personagens e no próprio modo como construía os tais 'maus alunos'.

Após o ensaio, os alunos teriam uma aula vaga e o professor não poderia continuar seu ensaio, pois precisava ir para outra turma. Pedi então para conversar com os alunos, uma espécie de entrevista coletiva. A resposta foi categórica: "Topamos conversar sobre nosso processo, mas antes você tem que assistir a um ensaio geral. O que você viu foram apenas algumas cenas. Queremos que você veja tudo o que temos. Do começo da peça até o ponto em que estamos agora".

Sem hesitar, aceitei a proposta e durante o ensaio geral, as discussões foram tão reveladoras quanto meu papo posterior com eles. Enquanto ensaiavam, os alunos paravam para discutir algumas perspectivas sobre a cena, sobre as intenções das personagens e sobre o que, efetivamente, queriam dizer com aquela peça.

No momento da conversa, optei por começar minhas perguntas por aí. Diante do que eu acabara de ver, quis saber como era para eles participar daquele processo criativo, como enxergavam o seu trabalho e a sua relação com o professor de teatro. Mais do que isso, perguntei diretamente: “O que esse processo tem ensinado a vocês”?

Compartilho abaixo algumas das falas daqueles alunos de 9º ano:

“O professor apresentou a ideia de montarmos essa peça de teatro. A gente tinha uma ideia meio fixa do que significava fazer uma peça. Todo mundo achava que era meio que decorar o texto e cada um desempenhar seu papel. Mas é diferente né?! Não é simples assim não. Eu, por exemplo, tô entendendo várias coisas da direção da peça. E eu sei que é o professor que tá dirigindo, mas mesmo assim, a gente sente que participa, sabe?! Ele ouve as propostas e juntos colocamos elas em prática” [aluna 1].

“Tá sendo ‘mó daora’ fazer esse trabalho. A gente tava precisando fazer alguma coisa junto. Quando o ano começou a gente mal falava com todo mundo da turma. Era cada um no seu grupinho, na sua tribo. O “Coro” tá unindo a gente. A gente tem um objetivo comum, um trabalho em conjunto. Como a [aluna 1] disse, a gente sente que participa e o profes-

/ /



sor ouve as propostas e leva elas pro trabalho. Por isso é que sei que a gente participa mesmo. E mesmo quando na hora ele não pega o que a gente tá falando ou as 'ideia' que a gente tá dando, a gente faz valer né?! A gente se reúne, chega no professor e diz: 'esse trabalho é nosso prô, você precisa ouvir essa ideia aqui ó!'" [aluno 2].

"O professor falou uma coisa que pra mim é o mais 'daora'. Ele falou que a peça não tem só um autor. Tem o dramaturgo, que é o Tiago Rodrigues. Mas que a gente também é autor dessa peça, porque o jeito que a gente tá fazendo, a visão que a gente tá passando é só nossa!" [aluna 3].

"É o que a [aluna 3] falou! A gente é autor 'mano'. Isso é muito 'loko'. O povo aqui fala que eu sou exagerado, mas eu sinto que a gente tá fazendo história, 'saca'? Mas num é isso mesmo? A gente tá fazendo uma história que vai chegar nas outras pessoas e aí 'mano', o que pode acontecer é mil coisas. Quem vai assistir pode pegar as 'ideia' da peça e levar pra sua vida. Eu sei disso porque uma vez vi uma peça que veio aqui na escola, foi ano passado [2021], a gente tava voltando pro presencial. Foi muito 'loko'. A peça contava a história de uns 'moleque' que saía de casa pra tentar ser famoso e aí, passavam um monte de 'b.o.', 'esquecia' o 'rolê' da fama e 'começava' a buscar as suas origens. Eu tava começando a fazer 'Rap' na época e comecei a buscar as minhas origens também. Descobri uma 'pá' de coisa. Descobri que eu sou neto de uma mulher que foi 'escravizada', que minha outra avó tem a avó dela que era indígena. E isso tá no meu Rap agora."

O que a gente faz no teatro chega nas 'pessoa'" [aluno 4].

"Eu acho que, cada vez que o professor chama a gente pra propor os exercícios, como você viu na primeira aula, ele chama a gente pra ser criador dessa peça com ele. E a gente tá aprendendo a fazer teatro e criando um 'treco' nosso, sabe?! Tá todo mundo trocando ideia, compartilhando visão, compartilhando experiências e fazendo uma coisa que, como o [aluno 4] falou, vai ser compartilhada com quem vai assistir. Mas mais importante do que pensar no que vai acontecer com quem vai assistir, eu acho que é o que tá acontecendo com a gente aqui. O grupo era desunido no começo do ano, agora não. A gente tá sempre junto, aprendendo as coisas juntos, se ajudando e mais que isso, a gente percebeu que junto a gente consegue fazer coisas que antes não rolava. A gente tá fazendo a peça pra discutir coisas que a gente pensa, mas antes mesmo da peça tá pronta a gente já conseguiu fazer outras coisas pra debater com a escola. Porque como o professor diz: 'O que importa é o processo'. Não é a mensagem que a gente vai passar com a peça, mas é a nossa ação que vai ganhando corpo e transformando a gente, saca? E isso porque a gente tá junto. A gente já é reconhecido como a galera da aula de teatro ou, como nós mesmos nos chamamos: 'os autores'. As outras turmas e a própria direção vê a gente e sabe que vem bomba, que a gente vai discutir, vai debater, que a gente não vai aceitar ser colocado no lugar de 'cordeirinho' e ficar dizendo amém pra quem acha que a gente é só um bando de adolescente periférico que tem que virar mão de obra barata" [aluno 5].



“Pra responder sua pergunta: O que a gente tá aprendendo com o teatro é que junto a gente pode mais e que a gente pode imaginar, criar saídas ‘pros b.o.’ que a gente não enxergava. No teatro, na cena, a gente trabalha muito a imaginação. E o professor sempre diz que a imaginação tem que ganhar corpo. Isso é muito ‘loko’, porque aí a gente aprende que é assim nas outras coisas também. A gente tava com um problema na sala do grêmio, aí a gente se juntou, imaginou o que fazer e foi lá na direção, pediu pra falar e falou. É isso, porque a gente também tá aprendendo a propor coisas, a fazer propostas!” [aluno 6].

De início, hesitei em trazer o relato acima para o texto da tese. Muitas dos aspectos observados por mim e apresentados na fala dos alunos são uma outra forma de traduzir o que busquei explorar anteriormente. É notável como as práticas propostas pelo professor dessa turma também partem do princípio de que os alunos são parceiros de criação. E a própria fala desses alunos traz à tona a percepção da função coletivizadora que instaura a igualdade e faz emergir a experiência política: a autoria.

Ainda assim, optei por trazer as observações desse processo de aula-ensaio com um 9º ano, sobretudo porque trata-se do momento de minha pesquisa em que consegui entrar em contato de maneira mais aprofundada com a própria fala dos estudantes. Mesmo que eu tenha selecionado o ponto de vista de apenas seis dos vinte e sete alunos da turma, reconheço nessas falas a síntese do que pude observar e ouvir ao longo dos encontros que acompanhei. E, assim como nas cenas escolares que busquei transcrever anteriormente, acredito que as vozes dos alunos e suas práticas com o professor elaboram as propostas do filósofo, além de aspectos muito

caros à área de Pedagogia das Artes Cênicas.

A ideia de uma montagem teatral como prática pedagógica vem sendo investigada por pesquisadores contemporâneos como Ingrid Dormien Koudela e Joaquim César Moreira Gama que apontam para a relevância da formação artística proporcionada pelo desenvolvimento de uma encenação teatral com alunos. Segundo Gama, “os processos de aprendizagens artísticas estão voltados aos procedimentos didáticos utilizados no desenvolvimento do trabalho cênico, nas opções estéticas e nos levantamentos bibliográficos que definem o arcabouço teórico da encenação” (GAMA, 2016, p. 95).

Ainda assim, o que se pode verificar nessas pesquisas é uma perspectiva de formação artística cuja ênfase recai quase que exclusivamente sobre os aspectos da linguagem teatral. Nesse sentido, as pesquisas anteriores da prof^a. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, como, por exemplo, seu artigo Além das dicotomias (2000), exploram de modo mais contundente e efetivo o compromisso educacional inerente à formação artística e apontam para temas centrais das experiências políticas aqui analisadas.

Quando coordenamos um processo teatral na periferia de uma metrópole, por exemplo, os cidadãos objeto de nossa ação são, antes de mais nada, nossos parceiros de criação. Nesse sentido, cabe lembrar que o termo criação conforme entendemos aqui se vincula à estruturação de uma trajetória e não se confunde necessariamente com a acepção espetacular. O burilamento de um jogo a ser jogado diante de pessoas de fora daquele grupo, por menos pretensioso que seja, pode ser encarado como um acontecimento da ordem da criação partilhada.

(...)

Estamos, pois, aludindo a um modo de relação no fazer e no fruir teatro que possa romper com os modelos dominantes de consumo espetacular. Fazemos referência a uma prática artística plena, sem concessões, tecida a uma ação educativa, social, portanto sempre de cunho direta ou indiretamente político. (...) Temos muito a ganhar quando focalizamos nossos esforços em um processo teatral que traz em seu bojo, indissociável, uma ampliação da consciência de quem o vive” (PUPO, 2015, p. 21).

O termo “parceiros de criação”, utilizado por Pupo – e que já apareceu anteriormente na voz de uma professora –, muito embora não tenha sido utilizado pelo professor desse processo com um 9º ano, é plenamente cabível para o que estava em jogo nos encontros que observei. Tal qual a professora do Ensino Médio de relatos

anteriores, o professor do 9º ano dessa cena constitui um espaço de criação igualitário. Há as funções preservadas como as do professor e dos alunos, do encenador e dos atuantes, mas há uma comunidade de iguais instituída: todos são autores do trabalho cênico que será levado a público.

Mas chama a atenção na citação de Pupo o fato de que a criação dentro desses processos artísticos e pedagógicos não deve ser confundida necessariamente com sua acepção espetacular. Embora haja um processo de montagem teatral sendo levado adiante, mais do que o *glamour* do produto final, da grande obra de arte, o que está em jogo é o processo de proposições, de debates, de experimentações que configura a criação em curso; é – como disse um dos alunos – a partilha de ideias, de experiências, de visões de mundo que, friccionadas, dão origem a um material cênico comum. Para tanto, os esforços do professor ao propor tal processo não foram apenas os seus desejos artísticos, as suas pretensões como encenador. Antes, ele percebeu as inquietações de sua turma e buscou apresentar-lhes uma dramaturgia que dialogava com o que seus alunos estavam buscando discutir. Ele fez uma escolha levando em conta a necessidade de seus alunos elaborarem questões que lhes eram caras e urgentes. Não porque ele acreditava que soubesse algo que seus alunos não sabiam, mas porque ele, de forma evidente, acreditava que a experiência de articular diferentes visões de mundo em um discurso teatral carrega consigo a potência de ampliar a consciência daqueles que participam dessa experiência. Mas mais do que a ampliação da consciência, importa o tempo destinado à discussão de questões urgentes, a possibilidade de que os alunos se enxerguem como pessoas capazes de discutir assuntos que lhes dizem respeito, o fato de que esses alunos sejam considerados como pessoas que podem participar efetivamente da arte e do debate público sobre a escola.

Como disse um outro aluno, o que se aprende no teatro vai além da linguagem teatral, pode-se aprender que a imaginação nos ajuda a vislumbrar novas possibilidades, pode-se aprender “a propor coisas, a fazer propostas”. Mas, sobretudo, pode-se vivenciar a experiência de trabalhar coletivamente, de imaginar outros mundos possíveis, de propor coisas e construir junto.

E é aqui que as falas dos alunos dão a ver elaborações similares às do filósofo. Em todas as falas é possível identificar o prazer dos alunos ao reconhecerem uma instância coletiva à qual puderam se sentir pertencentes. Tal instância, circunstancial, foi capaz de produzir efeitos durante o processo criativo e em suas ações para além dele. Instância essa que, por sua vez, foi provocada pelo processo artístico e pedagógico conduzido pelo professor.

Ao articular sua turma em torno da montagem de um texto teatral e ao convocá-los a realizar propostas que, de algum modo, representassem as suas inquietações e traduzissem as suas visões sobre aquela dramaturgia, o professor responsabilizava os alunos coletivamente pelo processo criativo tanto quanto ele. Como o próprio professor anunciava: eles também eram autores daquela experiência cênica.

Tratava-se, assim, de uma experiência da ordem da criação compartilhada, cujo sentido é elaborado a partir da ação docente, mas também conta com a própria reivindicação dos alunos por se fazerem ouvir. “E mesmo quando na hora ele [professor] não pega o que a gente tá falando ou as ‘ideia’ que a gente tá dando, a gente faz valer né?! A gente se reúne, chega no professor e diz: ‘esse trabalho é nosso, prô, você precisa ouvir essa ideia aqui ó!’”. Mais uma vez, como já descrito, comunidade e separação instituem uma nova partilha do sensível e criam uma situação em que a igualdade é colocada em jogo, fazendo aparecer tanto as partes que correspondem a cada um dentro do processo criativo, quanto o comum partilhado por todos. Não se trata de explicar aos alunos a condição de dominação ou inferioridade à qual estão submetidos, mas de revelar outras possibilidades de partilhar o comum (no caso da arte e da própria escola), de revelar como funciona a partilha do sensível e, ao mesmo tempo, provocar uma experiência em que novas distribuições são possíveis.

Dito de outro modo, “as práticas da arte (...) contribuem para desenhar uma paisagem nova do visível, do dizível e do factível. Forjam contra o consenso outras formas de ‘senso comum’, formas de um senso comum polêmico” (RANCIÈRE, 2012a, p. 75). Com isso, a aula de teatro abre brechas para a emergência de um novo sujeito, ou melhor, uma nova possibilidade de subjetivação.

Rancière vai chamar de subjetivação a

produção, por uma série de atos, de uma instância e de uma capacidade de enunciação que não eram identificáveis num campo de experiência dado, cuja identificação, portanto, vai de par com a reconfiguração do campo da experiência (RANCIÈRE, 2018a, p. 49).

Ao dizerem coisas como: “A gente tinha uma ideia meio fixa do que significava fazer uma peça. (...) E eu sei que é o professor que tá dirigindo, mas mesmo assim, a gente sente que participa, sabe?!”; ou ainda, “cada vez que o professor chama a gente pra propor os exercícios (...) ele chama a gente pra ser criador dessa peça com ele. E a gente tá aprendendo a fazer teatro e criando um ‘treco’ nosso, sabe?! Tá todo mundo trocando ideia, compartilhando visão, compartilhando experiências” os alunos estão reconfigurando o campo de suas experiências a partir de uma série de operações próprias ao fazer teatral que lhes permitem vivenciar outra forma de experimentar o comum e, assim, compreender-se como um sujeito coletivo. Emerge, portanto, um campo de subjetivação política, pois

Toda subjetivação política se parece com essa fórmula. Ela é um nos sumus, nos existimus. O que significa que o sujeito que ela faz existir tem nem mais nem menos que a consistência desse conjunto de operações e desse campo de experiência. A subjetivação política produz um múltiplo que não era dado na constituição policial da comunidade, um múltiplo cuja contagem se põe como contraditória com a lógica policial (RANCIÈRE, 2018a, p. 49).

O que as falas dos alunos e as próprias aulas em si revelam é que começa a surgir um coletivo autor que se parece com a fórmula: nós somos, nós existimos. Um dos alunos, inclusive, reconhece a grandeza dessa ação e sua importância ao dizer que estão fazendo história. E fazem história não porque estão promovendo algum tipo de revolução no curso dos acontecimentos macropolíticos, mas porque, ao se constituírem como autores de uma experiência cênica, podem interromper a ordem policial, deixar de ver o seu destino de jovens periféricos como predeterminado e, no presente em que criam, podem assumir a posição de artistas igualmente capazes de produzirem um discurso articulado.

Uma subjetivação política é o produto dessas linhas de fratura múltiplas pelas quais indivíduos e redes de indivíduos subjetivam a distância entre sua condição de animais dotados de voz e o encontro violento da igualdade do logos.

(...)

Um sujeito político não é um grupo que (...) impõe seu peso na sociedade. É um operador que junta e separa regiões, as identidades, as funções, as capacidades que existem na configuração da experiência dada, quer dizer, no nó entre as partilhas da ordem policial e o que nelas já se inscreveu como igualdade, por frágeis e fugazes que sejam essas inscrições (RANCIÈRE, 2018a, p. 51-54).

Diante dos retrocessos que a educação vem sofrendo, das tentativas de domar a escola e dos avanços da racionalidade neoliberal sobre as salas de aula em que todo o futuro dos jovens já parece estar circunscrito e predefinido pelos documentos oficiais e pelos ‘gestores’ educacionais, uma experiência como a descrita acima não pode ser desconsiderada. O coletivo autor que se forma permite que os estudantes sejam provisoriamente arrancados da corrida individualista de administração do ‘capital humano’ a ser vivenciada em um grande mercado concorrencial global e experimentem um “determinado tipo de comunidade, determinado tipo de relação, determinada maneira de estar juntos” (LARROSA, 2014, p. 153) em que a sua existência é invadida por “um múltiplo que não era dado na constituição policial da comunidade” (RANCIÈRE, 2018a, p. 49).

Na escola neoliberal, na escola empresa, na escola dos atuais documentos oficiais, os alunos não são considerados como capazes de uma articulação coletiva para fazer valer a igualdade como condição do humano. Pelo contrário, as diferenças são evidenciadas para que a concorrência possa ser a meta. As habilidades a serem desenvolvidas, inclusive o senso de colaboração, se prestam ao enriquecimento do próprio capital humano. Nesse sentido o múltiplo que surge com o sujeito coletivo “nós autores” da experiência cênica tem um impacto tamanho que pode ser considerado como um processo de subjetivação política.

“A gente percebeu que junto a gente consegue fazer coisas que antes não rolava”. Fazer juntos aparece como potência de verificação da igualdade criativa, que passa a aparecer na escola como instância desestabilizadora dos lugares determinados, das funções e competências sociais já estabelecidas. Institui-se, assim, o senso comum polêmico que poderá produzir efeitos futuros, mas que já age no presente, que não está adaptado a uma racionalidade policial (neoliberal), mas que experimenta a capacidade política de agir em concerto. “E isso porque a gente tá junto. A gente já é reconhecido como a galera da aula de teatro ou como nós mesmos nos

nomeamos: ‘os autores’. As outras turmas e a própria direção vê a gente e sabe que vem bomba, que a gente vai discutir, vai debater, que a gente não vai aceitar ser colocado no lugar de ‘cordeirinho’ e ficar dizendo amém pra quem acha que a gente é só um bando de adolescente periférico que tem que virar mão de obra barata”. Passa a existir uma instância que não é adaptada à institucionalidade da escola (da escola que não aceita se ver como *skholè*).

Toda subjetivação é uma desidentificação, um arrancar à naturalidade de um lugar, a abertura de um espaço de sujeito onde qualquer um pode contar-se porque é o espaço de uma contagem dos incontados, do relacionamento entre uma parte e uma ausência de parte. A subjetivação política “proletária”, como tentei mostrá-lo em outro local, não é nenhuma forma de “cultura”, de ethos coletivo que ganharia voz. Ela pressupõe, ao contrário, uma multiplicidade de fraturas que separam os corpos dos operários de seu ethos e da voz que supostamente exprime sua alma, uma multiplicidade de eventos de palavra, quer dizer, de experiências singulares do litígio em torno da palavra e da voz, em torno da partilha do sensível. O “tomar a palavra” não é consciência e expressão de um eu que afirma o que lhe é próprio. Ele é ocupação do lugar onde o logos define outra natureza que a phoné (RANCIÈRE, 2018a, p. 50).

A aula de teatro oferece o lugar onde o logos pode definir outra natureza, onde os estudantes podem agir não segundo o ethos que deles se espera (no presente e no futuro), mas segundo uma existência outra, segundo eventos que redistribuem modos de ver, de fazer e de dizer na configuração do sensível.

Em minha dissertação de mestrado (2017), busquei analisar como esse processo acontecia no interior de uma escola de formação de artistas do palco. Naquele momento, eu reconhecia que os processos de criação compartilhada que contavam com estudantes de diferentes áreas criativas da cena tinham a potência de promover esse espaço. Hoje, percebo que não apenas a presença de artistas de diferentes funções, ao trabalharem colaborativamente, viabiliza a experimentação da instância coletiva “nós autores”. Alunos da educação básica, quando reunidos em torno de experiências artísticas e pedagógicas em teatro que partam do pressuposto da igualdade e que experimentem operações que a verifiquem, podem também reconfigurar o campo de suas experiências atravessando um processo de subjetivação política.

E, nesta tese, com mais convicção, posso afirmar que Rancière reconheceu apenas uma parcela da potência dos processos de subjetivação proporcionados pela

arte. Em seus estudos, o autor atribui à arte apenas a possibilidade de subjetivação do eu, diferenciando-a das formas da atividade política, pois estas últimas cuidariam da criação de formas de enunciação coletivas.

As formas da experiência estética (...) criam assim uma paisagem inédita do visível, formas novas de individualidades e conexões, ritmos diferentes de apreensão do que é dado, escalas novas. Não o fazem da maneira específica da atividade política, que cria formas de enunciação coletiva (nós). Mas formam o tecido dissensual no qual se recortam as formas de construção de objetos e as possibilidades de enunciação subjetiva próprias à ação dos coletivos políticos. Enquanto a política propriamente dita consiste na produção de sujeitos que dão voz aos anônimos, a política própria à arte no regime estético consiste na elaboração do mundo sensível do anônimo, dos modos do isso e do eu, do qual emergem os mundos próprios do nós político (RANCIÈRE, 2019, p. 65).

Afirmo que Rancière faz essa análise, que considero restritiva, pois ele parte de sua vivência na fruição de manifestações artísticas e, quando muito, a partir de seu contato com os escritos de grandes encenadores, no caso do livro *O espectador emancipado* (2019). No entanto, ao observar os processos de formação e de criação artística no interior das salas de aula e de ensaio, é possível identificar sim a constituição de formas de enunciação coletivas.

Durante o processo das aulas de teatro, como foi possível observar nas narrativas descritas até aqui, está em curso uma redistribuição do sensível, um processo emancipatório que redimensiona a percepção do sujeito sobre si e lhe permite desidentificar-se com os lugares e funções estabelecidos para ele na organização policial da sociedade. No entanto, há também um outro processo em curso. Nas falas dos estudantes acima, evidencia-se a emergência do “nós autores” (tanto que a turma passa a se autodenominar ‘os autores’) que dá a ver um processo próximo ao que Rancière chama de processo de subjetivação política.

Esses alunos se sabem alunos dentro de uma organização escolar ou mesmo se sabem distantes da noção de autores na acepção das produções artísticas do circuito cultural. Ainda assim, assumem o nome de autores para expressar a possibilidade de o serem e, ao mesmo tempo, para afirmarem a sua igual capacidade a qualquer um que o seja. Ocupam, portanto, um espaço entre, na medida em que são simultaneamente alunos e autores, estudantes e artistas.

A subjetivação política é a actualização da igualdade – ou tratamento de um dano – pelas pessoas que estão juntas na medida em que estão entre. É um cruzamento de identidades baseado num cruzamento de nomes que ligam o nome de um grupo ou de uma classe ao nome do que ficou de fora, do que não foi tido em conta, isto é, que ligam um ser a um não-ser ou a um ser-por-*vir* (RANCIÈRE, 2018a, p. 72).

Nesse sentido, o sujeito de enunciação “os autores” se configura como um sujeito coletivo que dá voz aos anônimos alunos da periferia de São Paulo, não levados em conta como criadores ou como portadores de um *logos* dentro de uma estrutura escolar que lhes atribui um lugar de ‘cordeirinhos’, como diz um deles. Mas tal processo de subjetivação não é uma simples afirmação de uma nova identidade, ele é também a recusa das identidades impostas a eles como “pobres e periféricos”. E, mais ainda, esse processo é também uma demonstração que percorre os corredores da escola e os encontros com a comunidade escolar de que esses alunos também fazem parte dessa comunidade como quem dela pode e deve participar ativamente, como quem sobre ela pode **agir**.

Tal ação é, segundo o próprio Rancière, a própria racionalidade da política. Segundo o filósofo, a política não é, em primeira instância, o exercício do poder ou a luta por ele, mas sim a atividade que reconfigura os âmbitos sensíveis em que se definem as partes, as parcelas e a participação no comum (RANCIÈRE, 2019). Ela não é universalizável, mas, antes, o testemunho de uma desordem provocada pela distribuição policial dos lugares e funções (RANCIÈRE, 2018a). Ao tomarem parte nas questões que lhes dizem respeito dentro da comunidade escolar e dentro do processo artístico e pedagógico de uma montagem teatral, os alunos provocam, por meio de suas ações, a desordem a que Rancière se refere. E ainda que suas ações em concerto não sejam provocadoras de mudanças sociais estruturais, elas são sim reconfigurações na divisão policial da sociedade.

Uma subjetivação política é uma capacidade de produzir essas cenas polêmicas, essas cenas paradoxais que revelam a contradição de duas lógicas, ao colocar existências que são ao mesmo tempo inexistências ou inexistências que são ao mesmo tempo existências (RANCIÈRE, 2018a, p. 51).

Os alunos-autores dão a ver as duas lógicas que habitam o espaço escolar e expõem a contradição de sua existência e de sua inexistência como autores de processos criativos e de transformações no ambiente escolar. E, mais uma vez, são os próprios alunos que elaboram as formulações do filósofo: “O que importa é o proces-

so. Não é a mensagem que a gente vai passar com a peça, mas é a nossa ação que vai ganhando corpo e transformando a gente, saca? E isso porque a gente tá junto”. Ou, como diria Rancière,

O problema então não se refere à validade moral ou política da mensagem transmitida pelo dispositivo representativo. Refere-se ao próprio dispositivo. Sua fissura põe à mostra que a eficácia da arte não consiste em transmitir mensagens, dar modelos ou contramodelos de comportamento ou ensinar a decifrar as representações. Ela consiste sobretudo em disposições dos corpos, em recorte de espaços e tempos singulares que definem maneiras de ser, juntos ou separados (RANCIÈRE, 2018a, p. 55).

TODOS PODEM APRENDER TUDO

Volto à escola pública em que eu havia acompanhado a turma do 5º ano do Ensino Fundamental. A escola do professor que fazia a roda em pé de igualdade. Passados alguns dias da minha primeira visita, lá estava eu de novo para assistir à segunda aula. A rotina inicial era a mesma: o professor em silêncio, aguardava pacientemente as crianças tirarem seus calçados e organizarem a roda.

Tão logo a roda estava pronta, ele começou o trabalho. Ao longo daquela aula (e das seguintes), pude observar que ele inventava o próprio processo de ensino e aprendizagem teatral. Lançando mão de práticas relacionadas a diferentes modalidades lúdicas (Jogos Teatrais, Jogos Dramáticos e Teatro do Oprimido), o professor convidava seus alunos a experimentarem juntos os elementos da linguagem cênica.

/ /

Em seu processo coeso, era notável o modo como ele transitava entre diferentes propostas metodológicas trazendo a sua marca pessoal para os encontros que conduzia. Jogos de preparação se alternavam com improvisações, sempre levando em conta que o horizonte de trabalho não apontava para a montagem de uma peça teatral, mas para experimentações cênicas que poderiam ser compartilhadas com um público mais amplo, para além daquele que se formava entre os colegas da própria turma. Ainda assim, a relação entre jogadores em cena e jogadores espectadores estava presente no próprio encontro.

Nesse dia específico, alguns acontecimentos me chamaram a atenção. Inicialmente, o professor propôs um jogo em que os participantes deveriam caminhar pelo espaço e, aos poucos, reagirem aos estímulos que ele oferecia na forma de instruções. Ele chamou o jogo de “caminhada pelas superfícies”. Os alunos caminhavam como se estivessem pisando sobre a areia fofa de uma praia, sobre uma chapa quente, dentro de um riacho fresco, sobre ovos crus ou sobre as nuvens e, por fim, como se seu corpo todo estivesse envolvido por barro, que aos poucos ia secando até endurecer completamente.

Durante o jogo, todos os alunos participavam ativamente, envolvidos com a proposta. Vez ou outra, quando percebia algum aluno distrair-se ou desengajar-se, o professor intervinha com frases como: “não abandone a proposta” ou “aproveite esse espaço para fazer algo que você não pode ou não costuma fazer fora daqui” ou ainda “eu sei que vocês são capazes, por mais estranho que possa parecer, pelo

menos tentem brincar a brincadeira”.

Algumas propostas depois, no momento da improvisação cênica, notei que um dos grupos, formados aleatoriamente, tinha uma aluna que estava bastante aflita. O professor, que também havia notado, correu aos meus ouvidos para me contar o que acontecia ali: “essa aluna tem sido um dos meus maiores desafios e uma das minhas maiores conquistas como professor. Em uma outra aula minha ela chegou até a chorar. Eu fiquei com medo de estar forçando ela a se expor. Por mais que trabalhemos com jogos para criar a descontração necessária, às vezes encontramos alunos que não se sentem nem um pouco confortáveis com a exposição provocada pelo teatro. Quando isso aconteceu eu corri para o lado dela para dizer que entenderia se ela não quisesse apresentar, mas que eu achava que ela deveria tentar. Mas me enganei amargamente. Ela disse que estava chorando porque ela queria fazer, mas não conseguia. Desde então, meu trabalho tem sido provar pra ela mesma que ela é capaz. E que não tem que ficar se comparando com os outros, mas sim buscar as suas próprias formas de estar em cena. Você vai perceber que ela está bem desconfortável, porque sabe que essas improvisações serão feitas diante dos colegas. Mas eu já vou lá estimulá-la e buscar outros meios de apresentar sem que seja um grande sofrimento”.

Tão logo terminou sua fala, o professor caminhou em direção à aluna e deu algumas instruções. Cheguei mais perto para acompanhar sua intervenção e ouvi a conversa entre ambos.

Dizia ela: “Você sabe que eu não consigo, professor!”.

/ /

Ao que ele respondia: “Eu já vi você conseguir. E mais, eu já vi você dar um monte de ideias pro seu grupo, o que mostra que você não tem o que temer, porque você é capaz de entender as propostas. Eu sei que é difícil para você estar em cena, mas lembra que existem várias maneiras de você estar em cena. Você pode ficar responsável por organizar o espaço, por colocar uma música na hora da cena e ainda pode, também, descobrir outro jeito de estar em cena”.

Nessa hora, um sorriso se abriu no rosto da aluna. Ela havia tido uma ideia e pediu que o professor saísse para que ela pudesse combinar o que iria fazer com seus parceiros de cena.

No momento das improvisações diante do público formado pelos colegas de sala, seu rosto expressava um grande rubor. Era visível que ela estava enfrentando seus medos, mas que confiava no professor e iria tentar. Quando chegou a vez de seu grupo, ela se levantou e se pôs a organizar o espaço com as carteiras da sala. Criou uma espécie de coxia empilhando as mesas e colocou-se atrás desse espaço.

Segundo a proposta do professor, os alunos deveriam apresentar uma cena em que a ação dramática fosse o foco da investigação. Além disso, os alunos jogadores deveriam mostrar, por meio de seus corpos, quais eram as personagens que representavam.

A cena então começou.

Dois jogadores entraram em cena, caminhando pelo espaço como se estivessem fazendo compras nas prateleiras de um supermercado. Um deles representava um senhor ido-

/ /

so que pedia ajuda ao outro, um adolescente que não saia do celular e gravava “dancinhas do TikTok” enquanto fazia compras. Depois de circularem pelo espaço e pegarem seus produtos, formaram uma fila diante das mesas empilhadas no canto do espaço cênico. Eis que surge um braço. Era justamente o braço da aluna que temia entrar em cena. Sem dizer uma palavra, ela pegava os produtos dos consumidores (feitos de objetos imaginários) e ao final, apontava para a palma da mão como quem solicita o pagamento. Assim que o cliente pagava, ela devolvia os produtos já em sacolas. Era evidente que sua personagem era a caixa do supermercado.

Assim que a cena terminou, ela saiu de trás das mesas e olhou para o professor sorrindo, ao que ele comentou: “você conseguiu! E não apenas entrou em cena, mas cumpriu a proposta do jogo!”.

Pouco tempo depois, o professor reuniu a turma para a apreciação das propostas. Ele iniciou a conversa coletiva com a seguinte pergunta: “o que a gente trabalhou no dia de hoje?”. Prontamente, vários alunos levantaram suas mãos e começaram a falar. O professor organizou a ordem das falas e os ouviu:



“A gente trabalhou não só com personagem né?!”, disse um dos alunos. Ao que outro completou: “A gente trabalhou também com o que as personagens fazem em cena, com ação dramática, né professor”?

Logo depois, a fala de uma outra aluna me chamou a atenção: “Professor, eu descobri como fazer a cena ficar divertida! Mas só entendi isso vendo o outro grupo. Achei

que nosso grupo não conseguiu fazer isso. Você podia explicar pra gente como fazer a nossa ideia dar certo né, prô?!".

Ao que o professor respondeu: "Como é que eu vou te explicar uma coisa que eu não sei"? Os alunos ficaram olhando com uma expressão de estranheza. O professor continuou: "A ideia é de vocês, eu não sou o criador dessa ideia. Não tem um só jeito de fazer as coisas em cena. E, em cena, também não dá pra dizer que há um jeito certo e um jeito errado de fazer. A proposta é vocês fazerem ações que mostrem o que está acontecendo na situação que vocês criaram e mostrem também qual a relação das personagens em cena. Vamos fazer o seguinte: se vocês acham que a cena de vocês não funcionou, ao invés de eu explicar o que vocês deveriam fazer, vamos combinar de vocês fazerem de novo. Vocês tentam mais uma vez e outra e ainda outra. Vocês podem tentar quantas vezes forem necessárias. A única coisa que eu e os colegas de vocês na plateia vamos fazer é dizer se o foco do jogo foi atingido".

Como o professor tinha duas aulas seguidas com aquela turma, foi possível para todos os grupos fazerem o "re-jogo" de suas propostas. Depois de combinarem por um tempo, o professor chamou para uma nova rodada de apresentações e disse: "Durante a cena, se eu perceber que vocês estão perdendo o foco, vou falar coisas para vocês ficarem mais atentos. Vocês já sabem que quando eu dou essas instruções, não é para parar a cena e me responder. Vocês devem ouvir o que eu digo e, na medida do possível, fazer com que essas indicações apareçam em cena".



Quando chegou a vez do grupo daquela aluna que pediu que o professor lhe explicasse como fazer, foi possível notar uma certa tensão no ar. Mas assim que o grupo começou sua improvisação, o clima de tensão se desfez. Os alunos trouxeram elementos que haviam visto na cena dos colegas e o professor deu algumas instruções durante o jogo que os fizeram manter o foco. Tão logo a improvisação terminou, toda a turma aplaudiu.

O professor já havia dito aos seus alunos que quando estivessem na posição de espectadores eles deveriam “torcer para a cena dos colegas dar certo”. E, de fato, eles torceram. Alegraram-se muito ao perceberem que aquele grupo, que tinha experimentado certa dificuldade na rodada anterior, havia agora conseguido compreender e realizar a proposta do jogo.

É difícil expressar nessas páginas a beleza dos acontecimentos dessa aula. O modo cuidadoso e carinhoso com que o professor tratou seus alunos e a delicadeza de sua condução são reveladoras de uma ação pedagógica refinada, profundamente atenta aos alunos e de imenso respeito e admiração por eles e pelo teatro.

Mas essa beleza advém também do fato de que essa cena materializa, de modo direto, alguns dos princípios da experiência escolar que, muito embora sejam reconhecíveis nas diversas situações já descritas nesta tese, nos permitem percorrer outros aspectos das formulações do filósofo e nos oferecem pistas para nos aproximarmos de modo mais efetivo das discussões próprias à Pedagogia das Artes Cênicas.

Quando Rancière aponta a escola como o lugar da igualdade por excelência, ele

articula a noção da escola a uma forma e também a uma condição. De um lado, como busquei apresentar anteriormente, a **forma-escola** estabelece a noção de tempo livre como separação do mundo da produção e do trabalho; de outro, ela viabiliza uma **condição igualitária**. Ou seja, há uma forma que estabelece uma configuração de tempo e espaço capaz de suspender os efeitos da produção e, com eles, as conexões entre corpos, posições sociais e estimativas de capacidade. Há, também, uma condição de partida, um pressuposto a partir do qual o trabalho escolar deve ser realizado: a de que todos são iguais.

Como vimos, não se trata de uma igualdade de natureza jurídica ou social, mas de uma igualdade pedagógica, expressa por meio da máxima **todos podem aprender** tudo. Tal condição igualitária provoca uma experiência de duplo movimento: coloca os alunos na posição de “serem capazes” e, ao mesmo tempo, de estarem “expostos” a algo exterior a eles (MASSCHELEIN, 2020).

As falas do professor ao conduzir seu trabalho traduzem essa condição de forma bastante prática: “eu sei que vocês são capazes, (...) tentem brincar a brincadeira”. Por mais que a frase possa parecer carregada de um tom motivacional, trata-se de algo muito mais profundo e com pertinência pedagógica.

Mas ora – poderia o leitor me perguntar –, como é possível afirmar que não se trata de uma simples atitude de estímulo ao aluno?

Em primeiro lugar, gostaria de recorrer à contundente fala de Jan Masschelein no Colóquio Jacques Rancière (2020):

“Tente” cria uma experiência de liberdade, de igualdade e cria também a experiência da existência de um mundo comum. Se disser “tente, apenas tente”, muitas vezes os estudantes dirão: “isso não é para mim”, “isso não é algo que eu possa fazer ou goste de fazer”, “não é para pessoas como nós”... Isso é também o que alguns sociólogos dizem, que “para tal ou tal tipo de pessoas, esse tipo de conhecimento não é útil, eles não têm de tentar”. Também há psicólogos que dirão que “esse tipo de cérebro, esse tipo de mente não será capaz de fazer isto ou aquilo”. Mas, quando os professores dizem “apenas tentar”, estão dizendo: “tudo isso pode ser verdade, mas mesmo assim, apenas tente”. Se você diz “tente”, você assume que o aluno, o estudante tem a liberdade, a possibilidade, a capacidade de fazer algo que tudo, todos, o próprio aluno incluído, estão dizendo que ele ou ela não é capaz de fazer. Se você diz “tente”, você está interrompendo o tempo habitual. Já não é o tempo linear, onde o passado diz “você não é capaz” ou nem sequer tem que tentar. Permite uma experiência de liberdade em relação

às forças do passado. “Tente” também está mudando o espaço, porque confirma que você está num espaço seguro. Por isso, tente! Veremos no que dá, mas pode tentar em segurança, as consequências são apenas pedagógicas e não sociais ou econômicas. A única consequência é, talvez, que se não funcionar, o professor dirá: “tente de novo, e tente de novo, e tente uma terceira vez, e tente uma quarta vez”. “Tente novamente” significa que você experimenta não só uma espécie de liberdade, mas que também experimenta uma certa igualdade, porque também é para você. “Tente de novo, também você”, oferece uma experiência de liberdade e igualdade pedagógica. Mas os professores também dizem: “Tente isso também”. Isso significa: “não se trata apenas de você”, não se trata apenas da pessoa ou do aluno. “Não se trata apenas do que você quer ou do que você pensa que quer, mas também “disso”, porque “isso” (o que está sobre a mesa) é importante. Então, tente também isso. Se não tentar, não terá a possibilidade de sair do seu mundo-privado (“life-world”) e dos constrangimentos que ele contém. Esse “tente” está relacionado com a apresentação do mundo aos estudantes. Quando é realmente dito, quando é convidativo e não impõe expectativas, fará algo falar, sem silenciar os estudantes, dando palavras e nomeando mundos sem impor definições fechadas. Esse “tente isso” torna algo presente enquanto realidade compartilhada, dando-lhe alguma autoridade. Também está dizendo que existe um mundo comum ao qual você é convidado e ao qual pode pertencer. Nesse sentido, a escola abre o futuro tanto para o indivíduo como para a sociedade. Está oferecendo a possibilidade de uma certa renovação (MASSCHELEIN, 2020, s.p.).

Ao se referir ao “enunciado banal: tentar”, Masschelein liga o que poderia ser apenas uma atitude de incentivo motivador por parte do professor a uma intencionalidade pedagógica aguda e a uma crença de princípio muito mais relevante do que um mero estímulo. Tentar (na ótica de Masschelein, bem como nas falas utilizadas pelo professor de teatro da aula descrita) significa interromper o ciclo de restrições impostas pelos discursos dominantes e desigualitários que associam as capacidades dos sujeitos às suas posições sociais ou condições psicológicas.

Ao dizer a seus alunos que eles são capazes, o professor está associando-se a uma dimensão e a uma compreensão da escola e da aula de teatro como um espaço efetivamente democrático, de verificação da condição igualitária, interrompendo quaisquer vinculações entre o fato de seus alunos serem periféricos ou terem “laudos” psicológicos que afirmam essa ou aquela disfunção, para dizer: vocês podem fazer teatro e são capazes de agir em cena.

Mas Masschelein vai além: ele também se refere à função da escola e do professor de apresentar o mundo aos alunos, de ampliar o repertório de saberes e práticas para além daqueles já conhecidos ou desejados pelos estudantes. Dizer “tente isso” apresenta-se como um ato de responsabilização por parte do professor que, deliberadamente, escolhe colocar seus alunos diante de experiências com as quais eles,

possivelmente, não teriam contato, não fosse a oportunidade oferecida pelo ambiente escolar. Nesse sentido, a escola abre o futuro para o aluno e para a sociedade, não por determinar as habilidades e competências que se espera que o estudante desenvolva, não por circunscrever a sua atuação após a formação escolar, mas por abrir espaço para a renovação do mundo a partir do encontro direto com o legado cultural construído pela humanidade. “Pelo menos tentem brincar a brincadeira” é a fala do professor por meio da qual os estudos teatrais são apresentados aos alunos como uma possibilidade concreta de se tornarem criadores em ato.

Mas, cara leitora, caro leitor, há ainda um outro aspecto que nos permite identificar nas atitudes desse professor uma condução que transpõe o simples caráter motivacional de suas intervenções. Não que o incentivo dado aos seus alunos tenha pouca importância. No entanto, as situações descritas na sequência, em que o professor desafia os estudantes a tentarem outros modos de estar em cena, dão a ver algo a mais. As instruções e orientações dadas pelo professor, bem como seu convite para o “re-jogo” das improvisações, são a demonstração de que o que se operava em sua ação era a verificação de um axioma que ele estabeleceu para si: “A mesma inteligência está em ação em todos os atos do espírito humano” (RANCIÈRE, 2011b, p. 35).

Sua confiança não era apenas a de que todos os seus alunos são igualmente portadores do direito de aprender teatro, independentemente de suas condições sociais, mas que possuem, todos, a mesma capacidade intelectual para aprender. Ainda que haja diferentes formas de manifestação da inteligência, todos são capazes de colocá-la em ação e esse princípio, essa confiança, se finca como uma condição prática, uma pressuposição do professor a ser verificada em ato no transcorrer de uma relação pedagógica.

Na cena narrada, essa relação se dava a partir de uma ação docente e de uma conduta metodológica em que o professor propunha que os próprios estudantes encontrassem o seu modo de fazer uma cena, de traduzir para o corpo e para a ação os elementos da linguagem teatral. Ele não explicava o modo como resolver os problemas cênicos que se apresentavam, mas, antes, acompanhava e provocava

os alunos na sua descoberta do teatro, no seu exercício de criação e aprendizagem artística. Durante esse processo, suas instruções conduziam os alunos para que usassem os seus próprios recursos, a sua própria inteligência a fim de solucionarem os desafios cênicos que ele (professor) propunha.

Tais formulações são características de diversos estudos relacionados à Pedagogia das Artes Cênicas e estão em consonância com as investigações de Jacques Rancière na obra *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual* (2011b). Nesse livro, Rancière recorre às experiências de Joseph Jacotot, um revolucionário francês que, durante seu exílio, foi convidado a lecionar na Universidade de Louvain, na Bélgica.

Sem saber falar flamengo e sem que seus alunos soubessem falar francês, Jacotot mergulhou em uma aventura intelectual a partir da única edição bilíngue que tinha à sua disposição: uma versão de *O Telêmaco*, de Fenélon. Ele orientou seus alunos, por meio de um intérprete, a lerem metade do livro, contando com o auxílio da tradução. Depois lhes pediu que repetissem o que haviam aprendido, para que, só então, terminassem a leitura da outra metade e produzissem um texto em francês. Nesse processo, Jacotot se deparou com uma situação, no mínimo, inusitada. Sem que lhes houvesse transmitido nenhum saber, os alunos aprenderam o francês. Suas conclusões provocaram escândalo na França e nos Países Baixos no início do século XIX e foram descritas por Rancière como a provocante fórmula da emancipação intelectual de Joseph Jacotot: todas as inteligências são iguais e, portanto, é possível ensinar o que se ignora, desde que a ação do mestre obrigue uma inteligência a se exercitar por si própria (RANCIÈRE, 2011b).

Segundo Rancière, duas faculdades estão em jogo no ato de aprender: inteligência e vontade. A relação que se estabelece entre ambas é o que define ou a emancipação intelectual, ou o embrutecimento.

Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação (RANCIÈRE, 2011b, p. 11-12).

Na emancipação, a igualdade apresenta-se como condição inicial para a relação pedagógica. O laço intelectual que une professor e aluno é justamente a igualdade das inteligências. Não há, no que diz respeito ao mestre, nenhuma capacidade de compreensão que seja superior que a de seu aluno, não há, portanto, “*hierarquia de capacidade intelectual*” (RANCIÈRE, 2011b, p. 49, grifos nossos). Ambos são igualmente capazes, ainda que o professor já tenha percorrido os caminhos do conhecimento por mais vezes. Sua ascendência sobre o aluno deve ser, assim, a de subordinação da vontade e não da inteligência. Jacotot, por exemplo, “havia sido mestre por força da ordem que mergulhara os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos” (RANCIÈRE, 2011b, p. 31). De forma análoga, o professor de teatro convidou os alunos à retomada do jogo, explorando outros aspectos da improvisação apresentada, ao invés de explicar-lhes o modo como deveriam solucionar o problema cênico proposto. Tal convite vinha acompanhado por instruções que se propunham a manter os alunos no foco do jogo, forçando-os a se manterem atentos ao problema que estavam investigando.

O embrutecimento, por sua vez, é caracterizado por Rancière como o exato oposto da emancipação. A lógica embrutecedora se manifesta quando um professor liga a inteligência do aluno à sua, como se o aluno só pudesse ser capaz de aprender (ou resolver um problema cênico) quando o professor lhe explicasse algo. A ordem explicadora se configura, assim, como um princípio de afirmação e verificação da desigualdade. À medida que o mestre explica, é ele também o sábio e o juiz capaz de aferir se o aluno compreendeu ou não a sua própria explicação. Mais do que isso, a fim de fazer com que o aluno compreenda, o mestre organiza as suas explicações de maneira ordenada e progressiva, dominando também as etapas de desenvolvimento do aluno e do processo pedagógico. A explicação funciona, então, como um mecanismo de afirmação da incapacidade do aluno de compreender algo por si, de só compreender quando o mestre vem em seu socorro para lhe oferecer uma explicação.

A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, a ficção estruturante da concepção explicadora do mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido entre espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e espíritos

imatuross, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. (...) O mito pedagógico dizíamos, divide o mundo em dois. Mas, deve-se dizer, mais precisamente, que ele divide a inteligência em duas. Há, segundo ele, uma inteligência inferior e uma inteligência superior. A primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criancinha e do homem do povo. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo. É ela que permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-as às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender. Tal é o princípio da explicação. Tal será, a partir daí, para Jacotot, o princípio do embrutecimento (RANCIÈRE, 2011b, p. 23-24).

Rancière reconhece na explicação a instituição da ordem social fictícia que sustenta o que ele próprio chama de polícia na partilha do sensível: uma divisão que justifica a desigualdade segundo as possibilidades e ocupações de cada um para a participação no comum. A explicação, segundo ele, é a própria divisão dos corpos em função das suas capacidades. Não se trata, portanto, propriamente do ato de fala de um professor diante de seu aluno, mas sim de uma lógica em que o mestre, não reconhecendo a igualdade de inteligências, crê ser o único capaz de “reduzir” a desigualdade. Tal ordem explicadora carrega consigo a necessidade da multiplicação e da reprodução dessa condição de desigualdade. Ao se dizer conhecedor das etapas de aprendizagem e segmentar o conhecimento segundo o seu saber, o mestre estaria justamente privando o aluno do conhecimento da igualdade. Estaria, assim, sujeitando uma inteligência à outra, afirmando que o aluno só seria capaz de resolver problemas e aprender se ele próprio, o mestre, lhe explicasse.

Quando o professor de teatro da aula descrita se recusa a explicar qualquer coisa e diz: *“Como é que eu vou te explicar uma coisa que eu não sei?”. (...)* A ideia é de vocês, eu não sou o criador dessa ideia”, ele rompe com um círculo vicioso e usa outras palavras para ecoar as formulações do filósofo: “Sobre a desigualdade não há nada a saber. A desigualdade não é mais algo dado, a ser transformado por meio do conhecimento, da mesma forma que a igualdade não é uma finalidade a se alcançar por meio da transmissão do saber” (RANCIÈRE apud CARVALHO, 2022, p. 57).

O que há, portanto, é apenas uma opinião: a da igualdade de inteligências. Mas tal opinião só encontra sentido quando verificada em ato. É assim que as falas do professor naquela aula de teatro alcançam uma dimensão muito mais ampla do que a simples motivação. Acreditar na capacidade dos alunos de compreenderem a

proposta e experimentarem a linguagem cênica, viabilizando que suas inteligências fossem colocadas em ação para solucionar os problemas apresentados foi o que se viu, por exemplo, em sua relação direta com a aluna que tinha dificuldade de se expor. Ao orientá-la dizendo que ela era capaz, que ela já havia feito sugestões dentro do que tinha sido proposto e ao incentivá-la a encontrar outros modos de estar em cena sem lhe explicar como isso poderia acontecer, o professor a desafiou a buscar soluções cênicas para um problema da linguagem teatral que lhe havia sido apresentado.

A condição igualitária era o princípio norteador das ações do professor, verificada em ato em todas as suas escolhas metodológicas e, pode-se dizer, escolhas essas assentadas em uma consolidada área de estudos: a Pedagogia das Artes Cênicas. Pode parecer pretensão, mas não seria demais dizer que as próprias referências desse professor, oriundas de sua formação na Licenciatura em Teatro, estão mais do que familiarizadas com o axioma da igualdade de inteligências. Aliás, elas se assentam sobre ele.

De um lado, é comum aos processos de ensino do teatro a suspensão das possibilidades de explicação. Explicar como atuar é um procedimento didático que quase não faria sentido, uma vez que a explicação condicionaria um modo de fazer que não corresponde ao horizonte próprio a um processo criativo. Atuar é dar corpo às ideias, é tornar física uma proposta ou situação cênica, é explorar os elementos da linguagem do teatro em ato. E mesmo que houvesse a pretensão de um suposto jeito certo de atuar, as principais investigações acerca dos processos de ensino e aprendizagem em teatro buscam se inscrever como modalidades lúdicas em que a experiência, a improvisação, o ato de fazer, mais do que de saber, é o guia do aprendizado.

A investigação teatral desenvolvida durante o processo, exorta os participantes a conhecerem e se apropriarem das possibilidades comunicacionais desta arte. E mais, a inventarem um jeito próprio de pensar e fazer teatro, já que não se deve esperar que o grupo aprenda e reproduza um “jeito certo” (como se existisse um jeito certo de fazer teatro!), mas que crie a sua maneira de se comunicar a partir dos elementos constituintes desta linguagem artística (DESGRANGES, 2006, p. 88).

Aqui já reside um dos primeiros elos entre as palavras de Rancière, de Jacotot

e as bases da Pedagogia das Artes Cênicas:

Improvisar é, como se sabe, um dos exercícios canônicos do Ensino Universal. Mas é, antes ainda, o exercício da virtude primeira de nossa inteligência: a virtude poética. A impossibilidade que é a nossa de dizer a verdade, mesmo quando a sentimos, nos faz falar como poetas, narrar as aventuras de nosso espírito e verificar se são compreendidas por outros aventureiros, comunicar nosso sentimento e vê-lo partilhado por outros seres sencientes. A improvisação é o exercício pelo qual o ser humano se conhece e se confirma em sua natureza de ser razoável, isto é, de animal “que faz palavras, figuras, comparações para contar o que pensa a seus semelhantes”. A virtude de nossa inteligência está menos em saber, do que em fazer. “Saber não é nada, fazer é tudo”. Mas esse fazer é, fundamentalmente, ato de comunicação. E, portanto, “falar é a melhor prova da capacidade de fazer o que quer que seja”. No ato de palavra, o homem não transmite o seu saber, ele poetiza, traduz e convida os outros a fazer a mesma coisa (RANCIÈRE, 2011b, p. 96).

Ainda que Jacotot se utilizasse da improvisação como um ato de fala, ou seja, como um momento em que o aluno era convidado a falar, improvisando sobre o que aprendia, tal procedimento de trabalho é coincidente com as bases dos estudos teatrais. Modalidades lúdicas improvisacionais compunham o arsenal de trabalho de todos os professores de teatro que acompanhei para esta tese, bem como fundamentam toda a minha formação na Licenciatura em Artes Cênicas. De modo semelhante ao que afirmam o filósofo e o revolucionário francês, essas modalidades de trabalho “fundamentam-se na ideia de que a depuração estética da comunicação teatral é indissociável do crescimento individual do jogador” (PUPO, 2015, p. 25). Ou seja, a improvisação é um modo de se colocar em ação, de voltar os próprios esforços e de dedicar atenção sobre aquilo que se aprende, demonstrando a virtude poética da inteligência humana “que faz palavras, figuras, comparações para contar aos seus semelhantes”. A própria presença da plateia é prevista na improvisação, “um elemento essencial para a avaliação dos avanços conquistados pelos participantes” (PUPO, 2015, p. 25) e um convite para que os outros façam o mesmo exercício poético.

Mas a convergência de princípios não para por aí. Logo na abertura de sua obra *Improvisação para o Teatro* (2001), Viola Spolin, uma das referências canônicas no ensino do teatro, diz:

Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco.

Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações.

Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. “Talento” ou “falta de talento” tem muito pouco a ver com isso.

Devemos reconsiderar o que significa “talento”. É muito possível que o que é chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar. Deste ponto de vista, é no aumento da capacidade individual para experienciar que a infinita potencialidade de uma personalidade pode ser evocada (SPOLIN, 2011, p. 3).

Tal fala de Spolin poderia ser considerada uma tradução das perspectivas de Jacotot e Rancière quando afirmam que todas as inteligências são iguais e potencialmente capazes de aprender. Não se trata, portanto, de ensinar nada a ninguém, mas de propiciar um ambiente em que a inteligência do estudante seja colocada “em um círculo arbitrário do qual não poderá sair se não se tornar útil a si mesma” (RANCIÈRE, 2011b, p. 34).

Quando Spolin afirma que se aprende por meio da experiência, ela está preconizando a ação do aluno como meio para a descoberta da linguagem teatral. Ao professor cabe ampliar a capacidade do estudante para experienciar, agindo sobre sua vontade, por meio de enunciados que o convoquem à ação e por meio de instruções que o mantenham atento ao foco de investigação teatral.

Augusto Boal, de modo parecido, define o fazer teatral como uma possibilidade irrestrita a todos os seres humanos. Para ele, “todo mundo atua, age, interpreta”, o que faz da “linguagem teatral a linguagem humana por excelência” (BOAL, 2011, p. IX). Partindo desse princípio, os jogos e exercícios por ele propostos são um modo de apropriar-se de si e de suas próprias capacidades a fim de pensar as emoções, emocionar-se com pensamentos e estabelecer uma comunicação com os outros (BOAL, 2011). Ou, como diriam Rancière e Jacotot, como um modo do “ser que crê que seu pensamento é comunicável, sua emoção partilhável” (RANCIÈRE, 2011b, p. 97).

Ao articular propostas dos Jogos Teatrais, de Viola Spolin, dos Jogos Dramáticos, como organizados por Jean-Pierre Ryngaert, e do Teatro do Oprimido, criado por Augusto Boal, o professor da aula de teatro descrita se vinculava a metodologias

de ensino teatral que carregam em seu bojo o axioma da igualdade de inteligências. Esse é mais um elemento que privilegia o teatro na escola como um espaço de experiência política em ato, pois inicia o círculo da emancipação que reconfigura a partilha do sensível.

Mas há ainda um outro dado a ser considerado. Segundo Jacotot, a igualdade só existiria em ato e para os indivíduos. Rancière, por sua vez, afirma que seria possível reconsiderar esse veredicto e pensar em formas de atualização coletivas da igualdade. No entanto, como vimos, ele não reconhece na experiência artística essa possibilidade de atualização coletiva.

As experiências artísticas e pedagógicas em teatro nos mostram o contrário. Por se tratar de um processo de ensino e aprendizagem que acontece em grupo, com a intensa e constante participação de todos, é na dimensão coletiva que se operam as inúmeras maneiras diferentes de compreender a linguagem teatral e, porque não, o próprio mundo. À medida em que a colaboração e a criação compartilhada guiam a descoberta dos elementos cênicos, bem como são as responsáveis pela articulação das visões de mundo, a igualdade se afirma como instância de verificação coletiva. Todos podem aprender tudo e todos são autores de seu processo de aprendizagem e criação artística.

A lição emancipadora do artista (...) é a de que cada um de nós é artista, na medida em que adota dois procedimentos: não se contentar em ser homem de um ofício, mas pretender fazer de todo trabalho um meio de expressão; não se contentar em sentir, mas buscar partilhá-lo. O artista tem necessidade de igualdade, tanto quanto o explicador tem necessidade de desigualdade. E ele esboça, assim, o modelo de uma sociedade razoável, onde mesmo aquilo que é exterior à razão – a matéria, os signos da linguagem – é transpassado pela vontade razoável: a de relatar e de fazer experimentar aos outros aquilo pelo que se é semelhante a eles (RANCIÈRE, 2011b, p. 104).

A comunidade de iguais, preconizada por Rancière, existe como ele mesmo sonhou: em uma sociedade de artistas, ou melhor, de alunos artistas. E ainda que tal comunidade não possa ser verificada na concretude da maquinaria social, no macrocosmo das sociedades humanas, basta dizer que ela é uma possibilidade. E o é porque existe ali: contingente, atual, intempestiva e transitória em uma simples aula de teatro na escola.

O ESTUDO EM CONTRAPONTO À APRENDIZAGEM

Volto à escola em que o professor conduzia o processo de montagem da peça “O Coro dos Maus Alunos”, de Tiago Rodrigues. As aulas-ensaio seguiam com intensidade e os alunos demonstravam seu interesse e envolvimento em cada uma das proposições.

Veza ou outra, embates acerca das propostas cênicas davam a ver as disputas pelo espaço de proposição de ideias. Tais disputas nem sempre eram pacíficas, tornavam-se debates acalorados em torno da cena comum instaurada entre professor e alunos.

Mas, neste dia, uma conversa me chamou a atenção. Ao abrir espaço para a apreciação do ensaio, um aluno tomou a palavra e se referiu ao dia em que eu havia tido uma conversa com eles. Ele dizia:

“Prô, desde o dia que o Filipe fez aquela pergunta sobre o que a gente aprende aqui, fiquei com isso na cabeça. E cheguei a uma conclusão meio polêmica, mas acho que preciso de ajuda pra tentar entender e me fazer entender”.

E, após uma risada prazerosa, continuou:

“Vamos lá, não sei exatamente como dizer isso de uma maneira delicada, mas quer saber? Eu acho que não tô aprendendo nada aqui!”.

Houve um desconcerto geral, os outros alunos imediatamente começaram a protestar e logo apresentaram argumentos

em defesa do professor. A fala do aluno, de fato, parecia atacar o professor. Este, por sua vez, arregalou os olhos diante da sentença, mas apaziguou os ânimos de todos e tentou entender melhor o que aquela frase poderia significar.



“O que você está querendo dizer? Acha que está apenas fazendo teatro, mas não aprende nada ao fazer? Acha que a aula não é estruturada? Que os objetivos aqui não estão sendo apresentados? Qual é a expectativa que você tem de uma aula de teatro? O que você esperava estar aprendendo”? Essas perguntas do professor ecoavam questões que eu teria feito ao aluno. Aliás, não posso deixar de registrar meu constrangimento. Aquela conclusão do aluno era uma consequência de meu diálogo com eles. Eu não parava de pensar no quanto poderia ter interferido no processo daquela turma e no quanto havia, eventualmente, ultrapassado meu papel de pesquisador. Ao que o aluno respondeu:

“Eu sei que da maneira como eu disse aqui a frase soou meio estranha e até violenta, prô. Mas vou tentar melhorar. Logo depois daquela nossa conversa com o Filipe, sobre o que estamos aprendendo no teatro, tivemos uma aula de uma outra matéria. Naquela aula, a professora disse que o aprendizado é algo objetivo, que pode ser identificado por meio das avaliações e que a gente tinha que estar consciente, porque tava chegando o momento da gente fazer a Prova Brasil. Que ali íamos demonstrar se estávamos de fato aprendendo o que deveríamos”.

Com essa fala, houve um suspiro coletivo e outro aluno tomou a palavra: “Ah, saquei. Quando a professora mostrou a Prova Brasil é que você começou a se incomodar, é isso?”

De fato, prô, quando vimos o modelo da Prova Brasil, não tinha espaço para o que estamos aprendendo aqui no teatro. Ali é só português e matemática. E a prova tá organizada de um jeito que não tem espaço pra gente escrever mais e pensar. É só múltipla escolha. Tem sempre uma resposta certa e a gente tem que acertar a resposta”.

Então o aluno que abriu a discussão continuou: “É isso mano. Aqui eu sinto que é mais do que aprender. É mais do que saber o que é certo e o que é errado. Sei que dizer que não estou aprendendo nada é um exagero. Mas falei assim pra ser um jeito de marcar posição. Porque acho que o que a gente faz aqui parece mais com os grupos de teatro e os ‘trabalho’ que o prô apresentou pra gente. Sabe aquele grupo, o Teatro da Vertigem, prô? Então, sei que a gente não tá fazendo um trabalho tão profissional como o deles, que a gente não vai apresentar no rio Tietê, mas a gente também não vai apresentar num teatro, nós vamos usar o espaço da escola e a partir do próprio espaço contar nossa história. É isso, mais do que aprendendo certo e errado sobre o teatro, eu sinto que a gente aqui tá investigando, tá jogando, tá estudando, como lá no Vertigem. Você falou que eles começaram como um grupo de estudos, lembra, prô? Então, eu sinto que a gente é um grupo de estudos sobre teatro, que o nosso processo aqui, como você sempre diz, é um jeito de descobrir o teatro e ao mesmo tempo, criar coisas. E tudo isso com jogos, com brincadeiras. Não com aquelas aulas que parecem que a gente tem que pegar o negócio como se tivesse no balcão do supermercado. Eu sinto que a gente descobre coisas além daquelas que você ensina.



Tipo, enquanto você tá ensinando as ‘parada’ de como atuar em coro, a gente tá pegando esse aprendizado e descobrindo como ser um coletivo, como levar as nossas ideias pra escola toda. Não tem como responder isso numa prova. Não dá pra dizer que tô aprendendo a atuar em coro. Eu sei que eu tô, mas é muito mais, entende?”

O que o aluno não sabia é que, naquele momento, suas indagações lançavam luz sobre algumas inquietações bastante urgentes da área de Filosofia da Educação e, ao mesmo tempo, ecoavam alguns dos princípios mais caros à Pedagogia das Artes Cênicas. Na contramão da linguagem da aprendizagem, o que o aluno elaborava em sua discussão, era uma perspectiva do processo formativo enquanto estudo.

Em uma recente publicação acerca da obra de Jacques Rancière, há um artigo do prof. Maximiliano Valerio López intitulado *O estudo como uso não apropriativo do bem comum* (2022). Foi o contato com esse artigo que me fez perceber a importância de compartilhar a cena acima descrita e, a partir dela, tecer algumas reflexões. De certa forma, o que o aluno estava dizendo ali me soava como um outro modo de elaborar as inquietações do prof. Maximiliano e, ainda que tais indagações apenas derivassem da obra de Jacques Rancière, elas se apresentavam como uma alternativa às problemáticas apresentadas na Parte I desta tese.

Quando analisamos – na PARTE I – a racionalidade neoliberal na escola, sobretudo a partir de Biesta, Simons e Masschelein, foi possível identificar a ascensão de uma linguagem da aprendizagem em detrimento do que os autores chamam de linguagem da educação. Mesmo que eu tenha mantido o uso da palavra aprendizagem em diversas ocasiões deste texto, busquei circunscrever o modo e os contextos em

que a noção de aprendizagem estava sendo cooptada pela lógica neoliberal a fim de erigir as máximas do desenvolvimento e investimento no capital humano. A aquisição de conhecimentos, habilidades e competências está no horizonte da linguagem da aprendizagem, numa reprodução do que Paulo Freire chamou de educação bancária, mas que, em tempos de capitalismo avançado, se configura não apenas como uma relação de balcão de serviços, mas de capitalização das relações pedagógicas em prol da criação de valor acionário.

A aprendizagem escolar, assim, apresenta-se no atual contexto neoliberal como uma forma de fazer render o capital individual do sujeito empresa, do indivíduo empreendedor, a fim de prepará-lo para uma inserção competitiva no mercado concorrencial global. Tanto é assim que uma das práticas comuns regidas pela linguagem da aprendizagem é justamente a noção de aprendizagem para a vida toda. Ou seja, a instituição de um necessário processo de reciclagem e aquisição de novas habilidades mesmo após a formação escolar, convocando o indivíduo para que esteja constantemente em contato com as inovações do mundo do trabalho e, portanto, apto a atuar nele.

De modo indireto, Rancière aborda essa questão quando associa a razão social à razão pedagógica, tanto em seu texto *Escola, Produção e Igualdade* (1988), quanto na já citada entrevista que concedeu por ocasião do Colóquio que levava seu nome, organizado pelo GEEPC-FEUSP.

Ao afirmar que “a instituição escolar é (...) ultrafinalizada (...), [nela] cada etapa deve preparar uma etapa seguinte, cada ensino deve preparar uma avaliação, e cada avaliação será também uma maneira de definir os que sabem mais, os que sabem menos” (RANCIÈRE apud CARVALHO, 2022, p. 40), o filósofo reconhecia que a instituição escolar abandonou a sua vocação de *skholé* em favor de adaptar-se à marcha do progresso e do constante aperfeiçoamento do empreendedor de si. Segundo o autor, a própria sociedade se organiza segundo uma razão a partir da qual há aqueles que têm talento e aqueles que não tem, há os primeiros da classe, prontos a ocuparem posições sociais de destaque, e a turma dos *fracassados*, a quem se destinam os trabalhos menos nobres.

Ao apresentar as suas questões para a turma e para seu professor, parece-me que o aluno da aula de teatro vocalizava justamente a inconsistência que percebia na linguagem da aprendizagem. Questionando-se sobre o que uma outra professora lhe apresentara como argumento, o aluno não reconhecia na aula de teatro um espaço de aprendizagem, pois não identificava objetivamente nada que passasse a integrar o seu capital individual. Ou melhor, ele reconhecia que aprendia coisas muito além daquilo que lhe era ensinado, mas via esse algo a mais como uma espécie de descoberta e aprendizado que não lhe pertenciam, como um processo que não colocava em foco às suas habilidades de futuro trabalhador. Mais do que adquirir um conhecimento ou desenvolver uma habilidade específica, o que o aluno parecia querer dizer é que era ele, aluno, que, ao estudar teatro, passava a pertencer ao universo dessa arte coletiva.

Seu processo de aprendizagem ali, na aula de teatro, não acompanhava a marcha do tempo em direção ao progresso. Antes, apresentava-se como uma ocasião de separação do tempo da escola (tomada como *skholê*) e do tempo da aprendizagem (a coincidência entre a maturidade e as habilidades a serem aprendidas).

Ao comparar o seu processo de trabalho com o de um grupo de teatro paulistano, o aluno verificava que os princípios, os procedimentos e as práticas de criação artística que estavam presentes em seus encontros iam muito além da aquisição de algo mensurável e, conseqüentemente, que fosse passível de tabulação por avaliações em larga escala. O que sua fala fazia ecoar em meus ouvidos aproximava-se muito mais de uma perspectiva de **estudo**, tal qual apresentada pelo prof. Maximiliano:

O estudo é a operação por meio da qual uma ação produtiva (poïesis) é reconduzida a sua própria potência, a suas possibilidades, fazendo com que entremos em contato não apenas com o que as coisas são, mas também com o que elas poderiam ser e com o que poderíamos fazer delas (LÓPEZ apud CARVALHO, 2022, p. 228).

Ao falar que descobria, nas aulas de teatro, como atuar em coletivo, como levar as suas inquietações para toda a escola, para além de aprender como atuar em coro, o aluno revelava que o estudo teatral no qual mergulhava lhe permitia entrar em contato com a própria potência do teatro, com aquilo que era a linguagem cênica, mas também com o que poderia ser e com o que eles, alunos, poderiam fazer dela.

Nesse sentido, o próprio aluno aponta o uso da expressão “grupo de estudos sobre teatro” como alternativa a “processo de aprendizagem teatral”. É evidente que o que estava em curso em suas aulas era um processo em que se operava o aprendizado da linguagem cênica, mas tal aprendizagem não se reduzia a uma lógica privatizante, individual, em que o caráter instrumental da experiência teatral era colocado em primeiro plano. Pelo contrário, tal qual Antonio Araújo define a prática do ensaio teatral, o aluno reconhecia em suas aulas um

espaço do mergulho, do aprofundamento, do vislumbre de horizontes possíveis, da descoberta de ilhas incomunicáveis, de países sem continente, de territórios sem fronteiras e, por outro lado, de territórios demarcados demais, conhecidos demais, explorados à exaustão. Terra de ninguém, terra de litígio, terra à vista, terra submersa (ARAÚJO, 2011. p. 3).

Essa perspectiva territorial do espaço de ensaio, da aula de teatro, corrobora com a noção de estudo como uma prática de pertencimento a um mundo desconhecido, a um mundo a ser descoberto – no caso, o mundo das artes cênicas. O que o aluno dizia, de certa forma, era, então, que as aulas de teatro o faziam pertencer e habitar esse mundo, mas habitá-lo na posição ambígua de quem compartilha e se compromete com um fazer e com uma realidade que reconhece como sendo potência, diante de um outro mundo e uma outra realidade que se impõe fora do espaço escolar.

Em contraponto à posse do conhecimento oferecido pelos serviços escolares, a aula de teatro se configurava muito mais como uma possibilidade de habitar um mundo comum. Um mundo compartilhado com outros artistas e pesquisadores que não se dedicam a **ter** o teatro para si, mas que são **tidos** pelo próprio teatro.

Não era, portanto, aleatória e desprovida de sentido a comparação feita pelo aluno ao associar a sua aula às dinâmicas coletivas de criação de um grupo teatral que se iniciou como grupo de estudos. O que o aluno reconhecia no trabalho do Teatro da Vertigem era a relação de intimidade com o fazer artístico que ele experimentava em seu próprio processo. Intimidade essa que era vivenciada coletivamente e orientada por um princípio de busca e investigação inesgotável, não sujeito à uma apropriação privada.

Voltado para uma criação de caráter aberto, processual, agregador e inclusivo, o teatro de grupo se funda na troca de saberes e na intensa partilha de co-

nhcimentos como base de experimentação, lançando desafios e fomentando descobertas tanto no plano estético, quanto técnico e ético. Esse processo leva em conta a formação do grupo bem como dos indivíduos que o compõem. Seus integrantes se veem provocados a uma revisão de pontos de vista, valores e crenças, além de serem incentivados a novas descobertas a partir do encontro com o outro (MORAES, 2020, p. 31).

Em consonância com os processos pedagógicos em teatro, as características do teatro de grupo nos permitem reconhecer uma proposta educacional outra, em que o que está em jogo não é propriamente a apropriação de um saber, de uma técnica, de uma habilidade ou de uma competência. Trata-se, antes, do cultivo de uma atitude investigativa, de abertura e de pertencimento ao mundo. De forma análoga à referência que o prof. Maximiliano faz ao xadrez em seu artigo, podemos nos referir ao teatro: qualquer um pode fazer teatro e aprender as técnicas da atuação cênica, mas o mundo do teatro só se abre plenamente para aquele que estabelece com ele uma relação estudiosa. Trata-se de uma prática que ultrapassa e mesmo recusa o gesto apropriativo próprio à aprendizagem.

Se a aprendizagem denota um gesto apropriativo, o estudo expressa, pelo contrário, um movimento de desapropriação. O aprendizado coloca o acento no sujeito que aprende, suas inclinações, desejos e propósitos, enquanto o estudo o faz recair na matéria estudada. Quem estuda, está claro, acaba por aprender algo, mas essa aquisição de conhecimentos, habilidades e de uma certa condição é apenas um efeito secundário da atividade estudiosa. Contrariamente ao que afirmam alguns moralistas, não estudamos para ser melhores, mas porque reconhecemos em certas coisas algo maior do que nós, uma grandeza, uma verdade, uma beleza que nos leva a dedicar-lhes a vida (LÓPEZ *apud* CARVALHO, 2022, p. 226).

Quando nos voltamos para o estudo de algo, o que está em jogo é o reconhecimento desse algo como uma realidade autônoma, preexistente e que oferece resistência; que possui dimensões inesgotáveis e que se apresenta como algo que o estudioso pratica mas não o possui (LÓPEZ *apud* CARVALHO, 2022).

E é nesse ponto que gostaria de convidar o leitor a se aventurar na reflexão acerca de um elemento estruturante da prática desse professor com o qual o aluno tinha aulas, mas também de todos os outros professores que acompanhei por ocasião desta pesquisa e, ainda, de minha própria atuação docente: a noção de jogo.

As modalidades lúdicas ocupam um lugar central nos processos pedagógicos em teatro e nos oferecem pistas para pensarmos o estudo como uma forma parti-

cular de se relacionar com o teatro, desativando possibilidades de instrumentalização da aprendizagem cênica.

O JOGO – UM APARTE

Era evidente a minha ansiedade naquele dia. Eu havia conseguido reunir os professores das escolas públicas que estava visitando para uma espécie de entrevista ou, como se diria no linguajar de pesquisa, para a realização de um grupo focal.

A mesa do café estava posta e o ambiente preparado para ser o mais acolhedor possível. Minha ideia era conversar um pouco sobre quais eram os pressupostos que guiavam a prática de cada um, sobre suas formações, sobre seus interesses e crenças acerca dos processos de ensino e aprendizagem em teatro.

O papo foi mais do que animador. Confesso que, além de pesquisador, sou um professor apaixonado pelo teatro e profundamente comprometido com a perspectiva de que essa prática, no cotidiano escolar, possa ser respeitada e fazer valer sua vocação política de verificação da igualdade. E posso dizer que foi isso que identifiquei nas conversas.

Professores que, a despeito das dificuldades da docên-

cia, das contradições entre o dia a dia da sala de aula e os documentos oficiais, das precárias condições sociais de seus alunos e de suas escolas, conduzem seu trabalho de modo responsável, sério e comprometido com a educação.

Não vou relatar aqui as várias discussões que tivemos, pretendo explorá-las no decorrer de toda a tese. Talvez seja suficiente registrar neste diário que o que ouvi me dá ainda mais a certeza de que os encontros que acompanhei precisam ser descritos com rigor, para que o leitor possa desfrutá-los também. Todos os professores sublinharam a importância do encontro, destacando que é ali, no calor da aula, que está o ouro de suas pesquisas, afinal, como diz o próprio Rancière, é em ato que a igualdade pode ser verificada, é em ato que a política se manifesta.

As transcrições desse papo deverão me servir para eventuais citações das falas desses professores - ainda assim, há algo que parece clamar por ser registrado. Um elemento comum na fala de todos que me faz querer destacá-lo aqui em meu diário: trata-se da presença do JOGO como elemento estruturante das práticas artísticas e pedagógicas por eles conduzidas.

Todos esses professores, que contam com formação na Licenciatura em Artes Cênicas em diferentes instituições, declararam como as modalidades lúdicas de ensino são fundamentais para que consigam realizar seus trabalhos. Mesmo aqueles que trabalham numa perspectiva mais ligada à montagem teatral, todos sublinham a dimensão lúdica como norteadora de seus processos e a ela atribuem a possibilidade de mobilizar os estudantes em torno das perspectivas de

criação compartilhada.

Criação compartilhada, aliás, foi uma expressão que acabei por apresentar a alguns deles, traduzindo o que uns chamavam de trabalho coletivo e outros de dinâmicas coletivas de criação.

Outro fator fundamental que merece destaque é o modo como todos eles, de alguma maneira, se ligam a trabalhos do teatro de grupo. Seja como atores ou atrizes, seja como espectadores, todos os professores com quem pude trocar experiências, reconhecem no teatro de grupo alguns elementos fundamentais que legitimam a própria aprendizagem artística: trabalho em processo, com caráter de experimentação e pesquisa, no qual todos os participantes colaboram criativamente e respondem pela autoria da criação.

Mas voltando ao JOGO como elemento estruturante das práticas, acredito que há algo sobre o qual preciso me debruçar mais detidamente. Me parece que a dimensão lúdica traz algo além.

Quando falamos do jogo, os professores afirmam que é essa modalidade de ensino que lhes permite convidar os alunos para o trabalho coletivo, mas também dizem coisas como:

• “Você nos perguntou o que, afinal, é o centro daquilo que ensinamos. Eu não saberia te responder exatamente, mas sinto que o jogo é o nosso objeto de estudo, ao mesmo tempo em que é ele o condutor das experiências que propomos”;

• “Eu diria que o jogo é meu princípio metodológico, pois quando planejo uma aula, é por meio da sequência e da relação dos jogos que vou conduzir que penso o que preten-



do trabalhar com os meus alunos”;

• “Sinto que o jogo é a prática que nos permite não ficarmos reféns da transmissão de técnicas de atuação, ao mesmo tempo que é ele que propicia a experiência prática de fazer teatro, de viver uma experiência criativa. O jogo ocupa o duplo lugar de ser uma proposta metodológica e ser também uma espécie de metáfora do teatro: o jogo é um entre lugar, um ambivalente; ele é ficção e realidade. Ele é suspensão da realidade e mergulho na concretude daquilo que estudamos”.

Ao me propor a pensar a aula de teatro como um possível espaço e tempo para uma experiência política à luz das formulações de Jacques Rancière e alguns de seus interlocutores, eu conseguia vislumbrar a relação direta entre o axioma da igualdade de inteligências e as modalidades lúdicas de ensino do teatro, mas ainda não havia notado o uso constante da palavra **jogo** nas próprias proposições do filósofo. Foi só após as indagações surgidas a partir da cena descrita acima que revisei os escritos de Rancière e pude me confrontar com sua utilização recorrente.

Ao refletir sobre a escola em sua relação com a partilha do sensível ao longo de suas diferentes produções, o autor apresenta como uma questão fundamental: “a possibilidade de manter espaços de jogo, (...) de dar ar, de afrouxar as amarras que envolvem os espetáculos em uma forma de visibilidade, os corpos em uma estimativa de sua capacidade” (RANCIÈRE, 2009b, p. 593, tradução nossa).

É sabido que a estética ocupa uma posição de centralidade no pensamento político de Rancière e suas pesquisas articulam questões próprias à Arte, à Educação e à Política. O teatro, propriamente, é o tema central de sua obra *O espectador emancipado* (2012) e alusões a expressões próprias às artes cênicas são bastante comuns em todos os seus textos. Mas a ideia de jogo, traduzida na expressão citada, não parece ser exatamente uma referência às práticas teatrais. Ainda assim, chama a atenção a escolha de Rancière por caracterizar a prática escolar como uma possibilidade de “manter espaços de jogo”.

Talvez, para um leitor não vinculado ao ensino do teatro e às suas modalidades lúdicas, a utilização dessa expressão pudesse passar despercebida. Ou ainda, pudesse ser lida apenas como um recurso de linguagem para caracterizar a ideia de que a escola, quando funciona como tempo livre, pode dar mobilidade às posições sociais experimentadas pelos alunos fora da escola.

No entanto, uma ressalva é indispensável: ao percorrermos a obra de Rancière de forma mais detida, é possível afirmarmos que o próprio filósofo não credita à escola o poder de produzir efeitos concretos na organização policial da comunidade. Aliás, a partir das experiências de Jacotot e de seus estudos nos arquivos operários, o que Rancière nos diz é o exato oposto. Há, segundo ele, uma dissonância entre as suas proposições acerca da emancipação, da igualdade intelectual e da redistribuição do sensível com a lógica que rege as instituições e ordem social. O suposto poder de realizar a igualdade social ou, ao menos, reduzir a fratura social que se atribui à escola não passa de um poder fantasmático, impossível de ser realizado.

A igualdade é tanto o último princípio de qualquer ordem social e governamental quanto a causa excluída do funcionamento “normal”. Não reside em um sistema de formas constitucionais, nem em um estado de costumes da sociedade, nem na educação uniforme das crianças da república, tampouco na disponibilidade de produtos de baixo custo nas prateleiras dos supermercados (RANCIÈRE apud CARVALHO, 2022, p. 73).

É justamente em decorrência dessa sua perspectiva que a referência feita por Rancière à ideia de **jogo** ganha ainda mais relevo. Se o jogo por ele citado não diz respeito efetivamente a um efeito concreto na ordem social e se as próprias instituições não favorecem a emergência de experiências de verificação da igualdade

ou de emancipação ou mesmo de subjetivação política, tudo o que a escola ou uma proposta pedagógica em teatro poderiam fazer é proporcionar um espaço de investigação **ambivalente**, como dito por um dos professores entrevistados.

Mas esse espaço carrega consigo uma noção de temporalidade específica. Sua ambivalência convida a repensar a noção de tempo não como uma interdição do fluxo dos acontecimentos, mas como a coexistência de múltiplas temporalidades.

Autores como Johan Huizinga e Roger Caillois, pesquisadores da natureza e do significado do jogo na vida humana, afirmam que uma de suas principais características é estabelecer um intervalo na vida cotidiana, é apresentar-se como propiciador de uma situação de entre lugar: “nem no sonho nem na realidade, mas numa zona intermediária” (RYNGAERT, 2009, p. 24). Esse intervalo não elimina a percepção da vida cotidiana, mas, ao se estabelecer como zona intermediária, permite que se experimente um outro tempo no seio do próprio tempo.

O pacto proposto em um acontecimento teatral é dessa mesma natureza: artistas e espectadores não abstraem a realidade de suas vidas, mas entram em um acordo tácito de experimentarem a existência de uma outra realidade simultânea e paralela, que, ainda que não produza efeitos no real, convida a todos a reconfigurarem suas percepções e encontrarem novas formas de ser, de ver, de ouvir e de dizer.

Dentro de uma sala de aula ou de ensaio, o jogo opera essa mesma reconfiguração e encontra eco em uma outra categoria, bastante familiar ao universo artístico, mas explorada por Rancière para além dele: a ideia de ficção.

Ficção, adverte Rancière (2011, p. 55), não deve ser entendida como algo contrário à realidade – o que seguiria o esquema althusseriano de ideologia e ciência –, mas como um meio “para esculpir a realidade, adicionando nomes e personagens, cenas e histórias que a multiplicam e a privam de suas provas unívocas” (BARBA apud CARVALHO, 2022, p. 331).

Lida a partir dessa relação com a noção de ficção proposta pelo filósofo, a expressão “manter espaços de jogo” ganha uma outra dimensão: uma convocatória à escola para que as práticas nela conduzidas mantenham em aberto a possibilidade de uma experiência de reelaboração das ordens estabelecidas, de uma reconfigu-

ração do sensível. Não se trata de abolir a ordem social, mas de encontrar outras configurações possíveis na dinâmica das ocupações e das possibilidades de ação dos sujeitos. A própria política “– diz Rancière – começa com a ficção, na qual é possível viver uma vida diferente daquela que é determinada pelo tempo de trabalho e reprodução” (BARBA apud CARVALHO, 2022, p. 333).

Nesse sentido, as modalidades lúdicas próprias ao ensino do teatro encontram eco nas formulações rancierianas e confirmam sua potência como experiência política. Jogar é fazer, mas um fazer que preserva os jogadores dos riscos e efeitos que poderiam ser percebidos na ordem social. Tal qual a perspectiva de tempo livre da *skholé*, o jogo instaura a coexistência de temporalidades que propicia ao jogador desvincular-se dos papéis e das posições dadas em seu cotidiano, abrindo as portas para um sem número de possibilidades de experimentação de alteridade e imaginação. Ele é livre em seu sentido de estar “livre de”, liberado dos constrangimentos da necessidade e da vida produtiva, mas também é “livre para”, na medida em que oferece espaço para a criação.

O jogo, em si, é um convite para a desidentificação com os papéis, lugares e posições sociais ocupados na ordem policial da comunidade. Se a ordem dominante, vivenciada no cotidiano dos jogadores, pode também ser considerada ficcional, o jogo aparece como uma possibilidade de reinvenção de si e dessa ordem dominante, de ficcionalização de outros mundos possíveis, uma “ordem ficcional que emancipa o corpo e a existência de uma ordem temporal que delimita, a priori, uma forma de ser em comunidade, que suspende qualquer ordem hierárquica que estabeleça existências mais relevantes (...) que outras” (BARBA apud CARVALHO, 2022, p. 333–334).

Jogar é, portanto, uma ação que contribui para a emancipação dos sujeitos, uma vez que, no jogo, os jogadores podem representar outros papéis sociais, inventar outras possibilidades de existência e exercitá-las em situações ficcionais que redimensionam o seu próprio modo de ser e estar no mundo.

Soma-se a isso o fato de que o ato de jogar não se define pela “simples distinção entre especialistas e não-especialistas” (RYNGAERT, 2009, p. 43). Desse modo,

todos e qualquer um são igualmente capazes de jogar, garantindo espaço para a verificação da igualdade em ato, para a efetivação de uma ordem ficcional igualitária em que se pode reconhecer como verídica a hipótese de que todos são igualmente capazes de criar outras possibilidades de existência.

Mas há ainda outro aspecto da potência do jogo a ser considerado: por se tratar de um fenômeno cultural que mobiliza o desejo, a imaginação e a própria subjetividade do jogador, o jogo ultrapassa os limites de uma atividade puramente física ou biológica e, mais do que isso, não se deixa restringir ou capturar como mero instrumento para a aquisição de habilidades. Se, por um lado, no contexto da aula de teatro, o jogo é um princípio metodológico para a descoberta da linguagem cênica, por outro ele alimenta a vontade de transformação das coisas, oferecendo oportunidades de elaboração de maneiras particulares de compreender do mundo.

A prática teatral, assim desenvolvida, possibilita que os participantes expressem, de diferentes maneiras, os seus pontos de vista, fomentando a capacidade de manifestarem sensações e posicionamentos, tanto no que se refere ao microcosmo de suas relações pessoais, quanto no que diz respeito às questões da sua comunidade, do seu país e do mundo. Além de constituir-se em uma atividade que propõe o desenvolvimento do olhar crítico, pois, durante o processo, os integrantes são incentivados a estar atentos aos nós das questões, a lançar os “porquês” às situações apresentadas: por que isto é assim? Poderia ser diferente? (DESGRANGES, 2006, p. 88).

O jogo é uma prática de invenção, de descobertas, de investigação e é também espaço e tempo de manifestação de outras dimensões da existência do jogador e do mundo. No convite ao jogo está implícito um chamado para que se experimente a própria capacidade de ficcionalizar. Não se trata apenas da apropriação de saberes ou da realização de uma tarefa laboriosa. Seu caráter livre, de ocupação voluntária e extracotidiana, que cria ordem e é ordem através de regras consentidas, preserva momentos de tensão e diversão que exigem dos jogadores o comprometimento com as metáforas e a ficção que ali se estabelecem. Com um detalhe: em uma aula de teatro, o jogo é uma atividade coletiva, que estimula a troca, a partilha, o enfrentamento com o diferente e a diferença.

A fala de um dos professores entrevistados, que diz que “o jogo é a prática que nos permite não ficarmos reféns da transmissão de técnicas de atuação”, nos leva a perceber a sua importância e a sua contribuição para a prática do teatro como uma prática estudiosa.

Quem joga não adquire uma habilidade mensurável. Quem joga passa a pertencer ao mundo dos jogadores – no caso, ao mundo dos artistas e criadores cênicos que mantêm espaços de jogo em suas aulas de teatro e lá experimentam a possibilidade de uma “existência não alienada, que pode habitar o mundo com a dignidade desejada e que não precisa procurar uma justificção ou uma concordância das suas ações com uma identidade determinada” (BARBA apud CARVALHO, 2022, p. 333). Quem joga, portanto, pode forjar – como diria Rancière – “outras formas de ‘senso comum’, formas de um ‘senso comum polêmico’” (RANCIÈRE, 2012a, p. 75).



PAIXÃO, PRESENÇA, POTÊNCIA

--	--	--

Ao meu professor de teatro.

Oi professor, queria te contar uma história que talvez
você conheça bem.

Eu conheci um homem que fazia a gente fazer exercí-
cios corporais uns com os outros e também pedia pra gente
escrever textos sobre o silêncio. Ele mostrava o trabalho
de grupos de teatro e pedia para criarmos as nossas per-
formances. Ele ensinava com jogos e brincadeiras, vê se
pode?! Ele chamou a gente pra criar junto e junto com a
gente ele fez uma peça de teatro. Ele falou que a gente
era artista e chamou a gente de parceiro de criação.

No começo, a gente não entendia muito bem o que ele
queria com aqueles jogos. A gente achava uma viagem ficar
ouvindo o silêncio ou fazer aquelas performances, ficar



jogando e improvisando. Mas, aos poucos, a gente percebeu que era muito mais que isso! Ele foi chegando junto, conquistando a turma, fazendo a gente descobrir que o jogo é mais do que só diversão. Ele trouxe a gente pra perto. Fez a gente se sentir importante. Esse cara era você, professor! Você viu potencial na gente e fez a gente acreditar nesse potencial. Bem a nossa sala, uma turma que ninguém acreditava. Você despertou nossa admiração e nossa vontade de fazer teatro.

O jeito como você ensina e está 100% presente com a gente é incrível. Eu nunca vi um professor ficar tão presente, tão envolvido naquilo que faz. Não dava pra ver um professor assim, tão presente numa aula, e a gente ficar meia boca. Você nos conquistou por isso. Você tava lá com a gente, pela gente. Sua conexão é muito encantadora. Você é realmente apaixonado pelo que faz e sua aula transpira (e a gente também) o amor e a alegria pelo teatro que você constrói. E o mais louco, você constrói junto com seus alunos, professor. Isso é muito daora!

Durante todo o ano você nunca deixou de acreditar na gente e me fez sentir capaz, abrindo meus olhos e meu interesse para o teatro. O seu amor pelo teatro contagiou a turma toda e todo o seu carinho, preocupação com a gente e toda a sua paixão pela arte e vontade de ensinar transmitiram pra mim um desejo muito louco e muito novo de fazer teatro.

Professor, eu sei que não serei sua aluna no ano que vem. Sei que não terei mais aulas de teatro no Ensino Médio, mas queria que soubesse que o jeito que você me marcou e as memórias que criamos nas suas aulas vão me acompanhar. Você gerou um impacto na minha percepção da arte e

<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr></table>			
da vida e, por isso, professor, eu queria te dizer: muito obrigado.			

Este é o único excerto desta PARTE II que não se refere propriamente ao meu diário de campo. Trata-se de uma carta enviada por uma aluna a seu professor. E, a despeito de seu tom íntimo e elogioso, optei por compartilhá-la aqui por acreditar que as formulações feitas por essa aluna revelam atitudes de um professor que poderiam ser encontradas em qualquer uma das outras cenas apresentadas no decorrer desta PARTE.

Aliás, é justamente por apontar as atitudes de seu professor que a carta dessa aluna me pareceu necessária neste trabalho. Ao mergulhar na obra de Rancière e me propor a pensar a escola em sua forma e não em sua função, não busquei propor saídas nem respostas práticas para as problemáticas encontradas na PARTE I. Tal qual para Rancière, trata-se mais de pensar intervenções sobre determinadas ideias ou noções do que propriamente de formular teorias ou analisar acontecimentos segundo categorias conceituais.

Do mesmo modo, a carta que aqui apresento dá a ver os princípios que regem as intervenções de um professor na lida direta com seus alunos e nos convida a observar não o repertório de procedimentos, jogos e práticas pedagógicas, mas o “desafio simultaneamente teórico e prático, reflexivo e programático” (CARVALHO *apud* CARVALHO, 2022, p. 154) daqueles que se ocupam da educação. Se a forma-escola é a guia que nos leva a repensar as possibilidades da escola, o professor desempenha um papel importante, afinal ele é um dos personagens centrais que forja as formas que inventam e reinventam a escola.

Trata-se de uma tarefa especialmente difícil, sobretudo no contexto de um trabalho acadêmico. Trazer à baila o que poderia ser considerado como a virtude de um professor carrega consigo o risco da presunção. No entanto, como diz o professor José Sérgio Fonseca de Carvalho, ao citar o filósofo Montesquieu: “*não se trata (...) de uma virtude moral – nem cristã –*, mas sim de uma virtude especificamente política: o *amor à igualdade*” (CARVALHO *apud* CARVALHO, 2022, p. 152).

É nesta justa medida que a carta acima nos ajuda a seguir pensando sobre as possibilidades docentes de fazer com que a aula de teatro seja uma experiência política e nos impele a pensar em uma dimensão do ato pedagógico com a qual, recorrentemente, temos dificuldade de nos confrontar: a ideia de transmissão.

No Brasil, a força das formulações de Paulo Freire e das perspectivas de uma pedagogia crítica nos legaram a ideia de que a educação não se restringiria à mera transmissão de saberes. Aliás, um processo de transmissão irrefletido e automatizado caracterizaria o que o pedagogo pernambucano chamou de educação bancária: a rele transferência de conhecimento.

Já Rancière, ao acompanhar e trazer à tona a aventura intelectual de Jacotot, aponta uma outra problemática relacionada à transmissão no âmbito educacional. Em diversas ocasiões, o filósofo insiste que a figura do mestre emancipador não transmite um saber, mas age sobre a vontade de seus alunos, fazendo-os estudar com rigor e determinação a fim de verificarem a capacidade de suas inteligências de aprenderem por si. Diante do conhecimento a ser aprendido pelo aluno, o mestre emancipador se recusa a oferecer explicações e, com isso, não subordina a inteligência daquele que aprende à sua. Antes, ele não lhes transmite nada, mas exige que exercitem suas capacidades a fim de aprenderem a partir do conhecimento que lhes está disponível – no caso de Jacotot, por meio do livro *O Telêmaco*.

Mas, retomando algumas indagações do prof. José Sérgio,

em que medida o mero fato de reconhecer que Jacotot não lhes tenha oferecido informações prévias nem dissertado acerca da sintaxe ou da gramática da língua francesa nos autoriza a crer que ele, de fato, nada lhes tenha transmitido? Não seria plausível, ao contrário, afirmar que a partir de seus gestos, de suas concepções, de sua história de vida, Jacotot lhes havia indubitavelmente trans-

mitido algo? Que, embora seus alunos tenham percorrido um caminho próprio na aprendizagem da língua francesa, eles assim o fizeram porque seu mestre lhes transmitira, por seus atos e palavras, um princípio político que herdara dos movimentos revolucionários: a paixão pela igualdade? Não seria ainda plausível afirmar que o próprio modo pelo qual Jacotot se dirigia a seus alunos lhes transmitia o ideal pedagógico das Écoles Centrales, criadas pela Revolução, para as quais a formação do cidadão livre deveria se realizar não por meio de lições formais, mas pelo engajamento em ateliers práticos e experiências intelectuais? (CARVALHO, 2020a, p. 8).

Ao agradecer seu professor e dizer-lhe que o tempo que passaram juntos foi marcante e mudou a sua percepção sobre o teatro e sobre a própria vida, a aluna que escreveu a carta acima parece nos oferecer algumas respostas para os questionamentos do professor José Sérgio.

Assim como Jacotot, o professor de teatro havia lhe transmitido algo. Esse algo, no entanto, não era exatamente um conhecimento teatral determinado, transmitido por meio de uma explicação apropriada. A transmissão intergeracional ali realizada era de uma outra ordem: a dos afetos. “Quantos de nossos mestres e professores não nos transmitiram algo de inefável com a mera precisão de seus gestos, com o rigor de suas demonstrações ou com a intensidade de sua paixão por uma obra ou área de conhecimento?” (CARVALHO, 2020a, p. 8).

A paixão do professor pelo teatro, como dito por sua aluna, “transpirava” em suas aulas, bem como sua paixão pela igualdade, que o fazia acreditar em uma turma na qual outros professores não confiavam e permitia que seus alunos se percebessem como dotados da capacidade de criar. Embora estejamos, pela segunda vez nesta tese, no movediço território de uma atitude que poderia ser encarada como mera motivação, os afetos transmitidos e descritos por essa aluna não podem ser desconsiderados: trata-se de algo a mais do que a mera motivação.

Como vimos na PARTE I, os mecanismos do mercado e a racionalidade neoliberal transformaram as formas da vida humana. A própria subjetividade é modelada de acordo com uma lógica concorrencial e empreendedora que nos impele a assumirmos a empresa como modo de vida. Seguindo a trilha de Rancière,

o neoliberalismo produziu uma nova ‘constituição estética’, uma nova ‘partilha do sensível’, ou seja, uma nova repartição, ao mesmo tempo estética, conceitual e política, capaz de fixar a maneira como os indivíduos sentem e dão sentido ao bem comum.

[...]

Esta partilha atua como um sistema de evidências sensíveis capazes de regular não só o que é percebido como real, mas também o que se acredita ser possível e desejável (LÓPEZ apud CARVALHO, 2022, p. 215–216).

Ora, diante de um professor cuja presença em aula impede os estudantes de ficarem “meia boca”, cuja paixão pelo teatro faz este último ser percebido como um bem comum a ser experimentado por todos e qualquer um, a constituição estética orientada pelo neoliberalismo é colocada em xeque. Novas evidências sensíveis aparecem diante dos alunos.

Emergem outras possibilidades de existência, verificadas nos atos e palavras expressos pelo professor. Ele lhes transmite não um saber, mas uma forma de ser e estar no mundo radicalmente diferente da lógica do sujeito empresa, típico representante do capitalismo avançado. Ele demonstra que o teatro e a igualdade são não apenas desejáveis, como também são possíveis. A carta da aluna dá uma espécie de testemunho de que a “transmissão pode operar – e frequentemente o faz – de modo informal, por meio da impregnação cultural resultante de uma convivência menos ou mais intensa com práticas, valores ou princípios” (CARVALHO, 2020a, p.8). A carta da aluna explicita o amor dedicado de um professor pela sua matéria e pelos seus alunos.

Usar a palavra amor, no contexto pedagógico, não está isento de contradições. Amor e cuidado são fundamentais para o ofício de um professor tanto quanto o são o conhecimento e as metodologias de ensino. No entanto, a idealização sobre a palavra amor, a sua dimensão romântica, nos levam, quase que invariavelmente, a uma interpretação equivocada do que seja o amor no âmbito de uma ação docente.

É comum associarmos a ideia de um professor amoroso a uma atitude complacente, carinhosa, repleta de um cuidado quase paternalista. Mas não, não se trata disso. O amor de um professor é sim a forma de expressão de uma atitude vocacionada que, em certa medida, poderia até relativizar o profissionalismo dessa figura. Contudo, o amor de um mestre não se relaciona a um amor idealizado, sentimentalista ou piegas. Ou, ainda, a uma atitude abnegada, de aceitação de condições de

trabalho precárias só porque se trata de um amor dedicado, de uma missão de vida.

O ofício do professor é portador de uma dimensão profissional, na medida que representa um trabalhador cuja formação corresponde a uma especialização baseada em conhecimentos científicos e cuja ação deve ser realizada de forma metódica e competente; mas também se relaciona a uma palavra cujo senso comum pejorativo cabe questionar: o amadorismo.

Um professor é alguém que ama seu tema ou matéria, que se preocupa com ela e presta atenção a ela. Ao lado do ‘amor pelo assunto’, e talvez por causa disso, também ensina por amor ao aluno. Como um amador, o professor não é apenas versado sobre algo, também se preocupa e está ativamente envolvido nesse algo” (MASSCHELEIN; SIMONS, p. 77, 2019).

O amor de um professor redimensiona, portanto, o próprio significado da palavra amor. Como escreveu o poeta Manoel de Barros, em seu poema *Ruína* (2000): “A palavra amor está quase vazia. Não tem gente dentro dela. Queria construir uma ruína para a palavra amor. Talvez ela renascesse das ruínas, como o lírio pode nascer de um monturo”.

O amor docente nos permite construir uma ruína para a palavra amor e nos convida a habitá-la de outra maneira. É esse, aliás, o movimento que podemos observar na carta da aluna. O amor demonstrado pelo professor por sua matéria (o teatro), lhe permitiu estar integralmente presente e, com isso, tanto deu voz ao teatro como objeto de estudo, quanto convocou a presença dos alunos.

Esse entusiasmo, literalmente, tem a capacidade de dar uma voz ao objeto de estudo ou prática (...). Dessa maneira, é bem sucedido em colocar os alunos em contato com a matéria e permitir que percam a noção do tempo; isto é, consegue tirá-los do tempo comum e trazê-los para um ponto no presente onde sua atenção é exigida – uma presença no presente, pode-se dizer. (...) Várias coisas convergem no amor pelo assunto: respeito, atenção, dedicação, paixão. O amor se mostra numa espécie de respeito e atenção pela ‘natureza da matéria’ ou pelo material com que o professor está comprometido (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 77-78).

O comprometimento do professor convocou o comprometimento dos próprios alunos, sua paixão os contagiou. Sua admiração e respeito pelo teatro foram transmitidas por sua presença íntegra, assim como sua crença na igual capacidade de todos fez eclodir uma experiência de igualdade e comunidade. Isso porque, ao as-

sumir que todos eram capazes de criar e fazer teatro, ao apostar em uma “turma na qual ninguém confiava”, o professor abriu a possibilidade para que todos aprendessem, para que todos dedicassem seus esforços, sua atenção e seus interesses nos estudos teatrais. Desse modo, a própria atenção do professor manifestava um pressuposto de que ali, em sua sala de aula de teatro, o grupo de alunos era tomado como seu interlocutor e parceiro de criação e tal parceria viabilizava um estado criativo que alterava a percepção dos alunos sobre suas próprias possibilidades de agir em concerto.

A igualdade só se inscreve na maquinaria social através do dissenso. O dissenso não é primariamente uma querela, ele é a lacuna na própria configuração dos dados sensíveis, a dissociação introduzida na correspondência entre as formas de ser e as formas de fazer, ver e dizer. (...) A igualdade é fundamental e ausente, é atual e intempestiva, sempre dependente da iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso normal das coisas, se arriscam a verificá-la, a inventar formas, individuais ou coletivas, para sua verificação (RANCIÈRE apud CARVALHO, 2022, p. 73–74).

Ao contar a história de um homem que interpelou seus alunos como iguais e lhes disse que eram seus parceiros de criação, a carta descreve justamente a iniciativa do professor em inventar formas de atualizar a igualdade e a torná-la verdadeira. E ele o fazia não em uma dimensão individual. Pelo contrário, a narrativa nos apresenta um professor que “constrói junto com seus alunos”, cria condições para a constituição de uma coletividade criadora, uma comunidade de iguais.

A comunidade de alunos é uma comunidade única; é uma comunidade de pessoas que não têm nada (ainda) em comum, mas, por confrontarem o que é fornecido, os seus membros podem experimentar o que significa compartilhar alguma coisa e ativar sua capacidade de renovar o mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 85).

Independentemente do que criavam ali, em aula, os alunos experimentavam a capacidade de criar algo juntos, de responsabilizar-se pela invenção de novas ficções, novas formas de organização dos dados sensíveis sobre o mundo. Uma experiência que anda par e passo com a própria constituição estética da política.

E há ainda uma outra importante lição a ser apreendida dessa carta: foram as atitudes do professor, a transmissão de seus afetos, que marcaram seus alunos profundamente e lhes permitiram vislumbrar em si a potência de suas capacidades criativas e intelectuais. Foi a presença íntegra e dedicada do professor que requisi-

tou a presença dos alunos no estudo do teatro e os convidou a habitar esse mundo comum pelo qual também eles, alunos, se apaixonaram. Não foram, pois, habilidades e competências sociais desenvolvidas de modo progressivo e segmentado por meio da chamada aprendizagem socioemocional.

Há uma diferença de partida que deve ser destacada entre a “virtude política” do professor em sua lida com os alunos e as perspectivas da aprendizagem socioemocional. A dimensão afetiva transmitida por ele não se caracterizava como um convite à gestão das próprias emoções por parte dos alunos. Não correspondia a uma finalidade prescrita e prevista em documentos oficiais, nem sequer se configurava como um horizonte normativo de seu projeto pedagógico.

Estar integralmente presente, ser apaixonado pela sua área de estudo e acreditar na potência e na capacidade de todos e de qualquer um não eram (e não são) prescrições dadas pelo professor a fim de se alcançar determinada competência a ser reconhecida e valorizada como economia das emoções. Antes, tais atitudes e valores correspondiam (e correspondem) ao sentido próprio do ato educativo. Sentido esse que se opõe à noção de finalidade que rege a aprendizagem socioemocional.

A noção de finalidade, por oposição à de sentido, opera sempre a partir de uma lógica instrumental e oriunda da experiência humana da fabricação, na qual algo é produzido como um meio cujo fim é preestabelecido e exterior ao próprio processo de sua produção. Assim, produz-se uma mesa cuja finalidade reside em um objetivo que lhe é exterior (expresso pela questão: para que isto serve?): apoiar o computador que se está a utilizar, por exemplo. Por outro lado, o uso do computador é um novo meio para um fim que lhe é igualmente exterior, como escrever um artigo. Cria-se, assim, uma cadeia infinita de meios e fins, despojados de qualquer sentido ou significado intrínseco, já que o artigo, também ele, se constituirá como um meio para outro fim previamente estabelecido (Carvalho, 2018). Já a noção de sentido faz referência aos significados intrínsecos que podemos atribuir a uma prática ou mesmo a um objeto. Uma relação de amizade, por exemplo, não se pauta por qualquer finalidade extrínseca a seu próprio cultivo. Conceber a amizade como um meio para obter um outro fim qualquer – o empréstimo de um automóvel, por exemplo – implica em ignorar ou degradar o significado da própria noção de amizade. É evidente que um amigo pode eventualmente nos emprestar um automóvel, mas a razão de ser de uma relação de amizade não pode ser equacionada ou compreendida a partir de finalidades instrumentais preestabelecidas. Nesse sentido, a amizade não tem uma finalidade instrumental, embora possa ter um profundo significado ou sentido em nossa existência (CARVALHO, 2020b, p. 8).

A razão de ser da experiência pedagógica vivida pela aluna no encontro com seu professor não pode ser descrita pela lógica de meios e fins. Um sentido foi atri-

buído tanto ao teatro quanto ao próprio ofício do professor. No entanto, a profunda significação encontrada pela aluna nessa sua experiência não pode ser definida, explicada, determinada. Tanto é assim que a carta começa com uma história. A aluna escolhe narrar a sua aventura artística e pedagógica e, nessa narrativa, descreve o modo como aquele encontro a formou. Seria possível identificarmos o que a aluna havia aprendido nas aulas de teatro, mas não era esse o saber que ela descrevia em sua carta. Não há, em suas palavras, um inventário de habilidades teatrais que ela tenha adquirido nesse processo. Sua gratidão manifestada ao professor decorre da transformação que ele provocou em sua percepção de mundo. Nas evidências sensíveis que lhe permitiam perceber um outro mundo.

Jorge Larrosa Bondía diria que o que se passou com aquela aluna foi, sem dúvida, a construção de um saber. Mas de um saber da experiência

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 (BONDÍA apud CARVALHO, 2016, p. 17).

Tal saber é formativo pois se configura justamente por meio de uma experiência afetiva provocada pelo “encontro entre um evento, um objeto da cultura e um sujeito que, ao se aproximar de algo que lhe era exterior, caminha em direção à sua constituição interior” (CARVALHO, 2016, p. 101, grifo nosso). É algo que está além da aprendizagem de determinadas habilidades, da posse de certos conhecimentos ou mesmo do desenvolvimento de uma competência. É algo da ordem do imponderável e do inapreensível que, contudo, também caracteriza um processo educativo.

E é, da parte do professor, uma tarefa árdua e em nada técnica. Uma tarefa um tanto problemática de tornar-se presença viva, encarnada, “amadora”. Uma tarefa responsável e decidida, que expressa amor à medida que constrói uma ruína que possa ser habitada. Que assume a responsabilidade pelo legado cultural construído pela humanidade e abre as portas para a sua renovação. Uma tarefa que se apresenta como o que o prof. José Sérgio chamou de mestre iniciador. Mas não um iniciador de alguma atividade sacra ou religiosa. Antes, de uma iniciação marcadamente profana, de encontro e abertura para o mundo.

Um mestre pode ser iniciador porque, iniciado nas artes de uma área do saber, expõe, por seus gestos e palavras, a relação pessoal que foi capaz de estabelecer com certos objetos da cultura, reconfigurando seus sentidos à luz do presente. Iniciador porque presume que a inscrição de um sujeito no seio de uma cultura pressupõe seu igual direito à fruição e ao exercício da inteligência que sempre se processa em sua relação com objetos culturais que o antecedem em um mundo comum.

Mas iniciador também porque concebe cada um de seus alunos como seres não só dotados de uma igual inteligência, mas como igualmente capazes de iniciar algo de novo em um mundo cuja durabilidade transcende o transcurso de suas existências (CARVALHO, 2020a, p. 11).

An aerial photograph of a river valley, showing a winding river and surrounding terrain. A semi-transparent grid is overlaid on the image. The text 'CONSIDERAÇÕES FINAIS' is written vertically in white, bold, uppercase letters on the right side of the image.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cara leitora, caro leitor, estamos nos aproximando das últimas páginas deste trabalho e é este o momento não apenas oportuno, mas também apropriado para tecer algumas considerações acerca do caminho que trilhamos até aqui. Mais do que isso, parece-me que esta é a ocasião em que eu deveria refletir acerca da hipótese levantada no início desse longo processo de investigação e, de algum modo, apresentar minhas conclusões sobre as questões que motivaram a presente pesquisa.

Ora, parece-me que, ao longo das páginas que percorremos, foi sim possível pensar a escola – e, mais especificamente, a aula de teatro – como momento vivo da experiência democrática. Mas admito que tais reflexões não apontam exatamente para um método ou caminho prático que possa impulsioná-la.

Tal esforço corresponderia a uma tentativa de circunscrever as possibilidades de uma aula de teatro a uma **função** pretensamente democratizadora. Mas a democracia, como busquei demonstrar, não é um objetivo a ser alcançado, uma meta a ser atingida, um exercício a ser proposto. Como diria Rancière, ela é, antes de tudo, a ruptura com uma certa distribuição simbólica dos corpos que determina aqueles a quem se vê e a quem não se vê, aqueles que podem e aqueles que não podem participar do comum, aqueles que são capazes e os que não o são (RANCIÈRE, 2018a).

Nesse sentido, o que procurei fazer aqui foi me concentrar em apresentar narrativas que pudessem se configurar como demonstrações dessa ruptura. Cenas do cotidiano escolar que testemunham a potência de uma aula de teatro em desestabilizar a distribuição simbólica da partilha do sensível, cenas em que o que está em jogo é a atualização do elemento central que constitui a experiência democrática: a condição de igualdade entre todos e qualquer um.

No entanto, antes de chegar a essas narrativas – apresentadas na PARTE II desta tese –, foi preciso reconhecer e tentar traduzir alguns dos agenciamentos que afastam a escola (e a aula de teatro) de sua potência igualitária, que a interditam em sua potência política. Ataques sofridos pela escola em sua própria razão de ser, em seu próprio sentido original. Nesse sentido, a empreitada da PARTE I deste trabalho caracterizou-se como uma busca por examinar algumas das tentativas contemporâneas de **domar a escola** (SIMONS; MASSCHELEIN, 2019).

Em suas análises acerca das mudanças provocadas pelo avanço do capitalismo em sua forma contemporânea, Pierre Dardot e Christian Laval defendem que, mais do que um sistema econômico, o neoliberalismo tem se constituído como uma nova racionalidade. Seus impactos, de dimensões verdadeiramente revolucionárias, erigiram a lógica da empresa como modelo ideal de gestão dos negócios humanos e de nossas próprias formas de vida. Economia, política, arte, cultura, afetos e desejos estariam, assim, sob o regime de uma “nova razão do mundo” a partir do qual a própria subjetividade humana vem sendo remodelada.

A educação e a escola não estariam isentas das consequências dessa revolução. Pelo contrário, tomada como uma instituição social responsável pela preparação e inserção das crianças e jovens na sociedade, a escola estaria cada vez mais adaptada às perspectivas do capitalismo avançado e prestaria os seus serviços no sentido de suprir as necessidades do mercado, fabricando os sujeitos empreendedores aptos a agirem na aldeia de concorrência global do mercado de capitais (humano e financeiro).

Esse esforço adaptativo da escola pode ser verificado, como tentei demonstrar ao longo de toda PARTE I, nas formulações e princípios normativos propostos e regulados pelas reformas educacionais, efetivados segundo a lógica da empresa.

De um lado, uma série de medidas vem sendo adotadas no sentido de ampliar a gestão eficiente da educação pública, abrindo caminho, inclusive, para processos de privatização das escolas. De outro, a noção de aprendizagem passou a ocupar um lugar central nos discursos educacionais, constituindo uma nova linguagem que funciona como um mecanismo de afirmação do indivíduo e de seu sistema de aquisição e acumulação de capital humano.

Na linguagem da aprendizagem, o conhecimento escolar vem sendo substituído pelo desenvolvimento de habilidades que possam gerar valor acionário ao sujeito empresa em preparação. E, na esteira dessas transformações, as próprias emoções têm sido elemento de criação de valor, encapsuladas na forma de aprendizagens socioemocionais por meio das quais a resiliência, a empatia, a adaptabilidade, a lógica gerencial e as competências do trabalhador do futuro são forjadas desde a primeira infância.

Como apontou Rancière, o que pude perceber foram processos pedagógicos completamente adaptados às “sensibilidades e aos modos de ser dos soldados do exército produtivo” (RANCIÈRE *apud* CARVALHO, 2022, p. 100). Tais processos, por sua vez, são respaldados por parâmetros curriculares e institucionais que tomam a escola a partir das expectativas de sua função social: a preparação dos jovens, a produção de trabalhadores do futuro, de empreendedores, de novas subjetividades. Seu funcionamento e sua lógica aparecem como reflexos da maneira como o neoliberalismo organiza a distribuição dos corpos, capacidades e posições sociais, espelhando e dando sustentação aos afetos e desejos capitalistas.

Diante do quadro apresentado, confrontei-me com uma sensação de terra arrasada, em que a racionalidade neoliberal já está tão entranhada que poucas seriam as possibilidades de ação. Nesse sentido, como escreveu Mark Fischer, em seu livro *Realismo Capitalista* (2009), “a doutrina de Margareth Thatcher de que ‘não há alternativa’ (...) se transformou em uma ‘profecia autorrealizável brutal’” (p. 17). Os mecanismos de subjetivação neoliberais se tornaram responsáveis por forjar nos sujeitos uma certa “paixão pela desigualdade”, ampliando a sensação de impotência diante das regras do capitalismo avançado.

Fischer lança mão do filme *Filhos da Esperança*, de Alfonso Cuarón, para afirmar que, em grande medida, parece ser mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo. E a fim de verificar essa afirmação, ele aponta a maneira como grande parte da chamada “esquerda” e dos intelectuais comprometidos com uma perspectiva progressista encontram-se em um estado de “impotência reflexiva”, muitas vezes produzindo críticas anódinas, que apenas reforçam a inviabilidade de imaginar outras realidades possíveis. Isso quando eles próprios não assumem uma postura de adesão aos novos parâmetros da racionalidade neoliberal.

Para os novos sujeitos produzidos pelo capitalismo avançado, a figura do empreendedor competitivo alcançou o ideal formativo e ético do ser humano e suas únicas possibilidades de relação com o bem comum (seja o Estado ou outras formas de organização coletiva e participação social) são a apropriação privatizante e a busca incessante pelo sucesso e prosperidade individual. Com isso, as formas de

solidariedade humana e da ação em concerto foram sendo minadas e a própria política encontrou o seu ponto de decadência no que Wendy Brown (2019) chamou de processo de desdemocratização. Na escola, a educação como forma de acesso e de pertencimento ao mundo transformou-se em uma repartição do bem comum por entes privados, num movimento privatista de apropriação e consumo.

Quaisquer perspectivas igualitárias, participativas, interessadas em um projeto coletivo foram afastadas pelo neoliberalismo em prol de uma visão de mundo pragmática, individualista e individualizante. O atual empreendedor não tem outro antagonista além da adversidade econômica, a qual experimenta como uma realidade natural e não humana.

Adaptada a esse **reino da desigualdade** e do individualismo, a escola se apresentou, nas instituições privadas que visitei, como uma organização que **reproduz** a ordem social dominante e é regida por parâmetros legais, por discursos políticos e por práticas pedagógicas divergentes de uma experiência democrática. “Aprender a empreender”, como Rancière identifica, foi a palavra de ordem, o discurso soberano que apareceu tanto nos documentos oficiais, quanto no cotidiano das salas de aula que pude frequentar.

Entretanto, é preciso destacar que esse diagnóstico de uma escola reproducionista carrega consigo certo paradoxo. As teorias da reprodução no campo educacional são largamente criticadas por Jacques Rancière em toda a sua obra. Segundo o autor, a apropriação pedagógica dessas teorias deu origem a certas distorções acerca das possibilidades da escola. Partindo da constatação de que a escola não teria cumprido as suas promessas igualitárias, tais teorias deram origem a uma perspectiva crítica da ação docente, que deveria desmascarar as ideologias dominantes, adequando os seus métodos e conteúdos segundo o repertório cultural (capital cultural) dos alunos e promovendo a conscientização acerca das desigualdades sociais. Para Rancière, tal perspectiva crítica ainda acarretaria a multiplicação das desigualdades, uma vez que tomaria os professores como os sábios responsáveis por tirar os alunos da sua condição de alienação, absorvendo a lógica desigualitária na própria tentativa de superá-la.

Muito embora o filósofo, em entrevista concedida em 2020, tenha parecido concordar com o diagnóstico de que a escola, no mundo capitalista, seja reprodutora dos modelos sociais dominantes, ele se recusa a legitimar propostas de identificação entre modos de ser, as posições sociais e as capacidades intelectuais dos alunos. E sua recusa se dá porque Rancière toma a igualdade como um pressuposto a ser verificado e não aceita reduzi-la a um objetivo a ser alcançado por meio da ação educativa. Para ele, assumir tal perspectiva seria restringir a escola à sua função social. Nesse sentido, ainda que eu tenha identificado as dinâmicas de reprodução promovidas pela escola no contexto do neoliberalismo, não seria possível manter um diálogo com o pensamento de Jacques Rancière se eu assumisse os termos da análise reprodutivista.

Esse foi um risco constante ao longo da escrita desta tese, agravado pelo fato de que, como diz Fischer, o próprio campo progressista se alinhou às formas da racionalidade neoliberal, aderindo ao discurso da necessária inovação das formas de vida e organizações sociais, dentre elas a escola.

Tanto é assim que, no Brasil, as reformas educacionais (administrativas e, principalmente, curriculares) ganharam força a partir do argumento esvaziado da crise na escola e suas discussões começaram a ser colocadas em prática justamente durante os governos sociais-democratas do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e do Partido dos Trabalhadores (PT). Foi durante o governo da presidenta Dilma Rousseff (PT/2014) que o chamado consenso por filantropia permitiu que as empresas, por meio de suas fundações filantrópicas empresariais, liderassem o debate e a implementação dessas reformas. E ainda que o acirramento das medidas mais privatizantes tenha se dado majoritariamente após o impeachment da presidenta Dilma³⁴, foi ainda em seu governo que o processo reformista começou.

A imaginação política de um outro mundo e de uma outra escola que não a reprodutivista cedeu lugar a slogans corporativos de renovação educacional que

³⁴ Após o impeachment de Dilma Rousseff, ascendeu ao poder o vice Michel Temer (2016), que de imediato colocou em pauta uma agenda de reformas fiscais e econômicas de cunho neoliberal. Na sequência, o governo de Jair Bolsonaro (2019–2022) radicalizou ainda mais tais medidas, acrescidas de um conservadorismo moral que dizimou inúmeras políticas de combate às desigualdades.

apontam na direção da adesão à lógica neoliberal. Verifiquei na Base Nacional Curricular Comum e em algumas escolas privadas a reformulação da linguagem da escola como um dos principais mecanismos de transformação dos discursos educacionais. O direito à educação foi sendo substituído pelos direitos de aprendizagem.

A fim de retratar o que percebia, optei pela radicalidade da explosão de uma bomba como metáfora capaz de explicitar a gravidade dos efeitos da revolução neoliberal sobre a escola. De um lado, as reformas educacionais, com seus estilhaços explosivos, impunham modificações na estrutura da educação pública e privada brasileira: com novas regulações, novos programas para os sistemas de ensino, avaliações em larga escala, reestruturação administrativa e curricular. De outro, para além da violência produzida pela própria explosão, os efeitos dos gases tóxicos produzidos pela bomba pareciam começar a contaminar mesmo os ambientes mais protegidos de seus estilhaços: evidenciou-se uma mudança de mentalidade e a lógica gerencial da empresa parece reger não apenas as relações instituídas entre o governo e os governados. O próprio domínio do sujeito sobre si está sob efeito de uma nova racionalidade.

Desse modo, a própria Arte, como componente curricular, vem perdendo o seu já precário espaço e passando por revisões que descaracterizam seu sentido e lhe atribuem um apelo utilitário.

Assim, ao longo de toda a PARTE I – e de sua extensão no ENTRE PARTES –, busquei refletir sobre o que me parecia ser urgente no cotidiano da escola: as relações entre o conjunto de medidas, normas, princípios e práticas da agenda neoliberal e os modos de subjetivação próprios a essa nova racionalidade. Minhas experiências no mundo corporativo somaram-se à visita e à frequência de salas de aula de escolas ligadas a grandes conglomerados educacionais a fim de verificar os contextos em que as reformas educacionais já estavam avançando a passos largos. Contextos nos quais a bomba neoliberal já havia explodido há algum tempo.

De um lado, o que pude identificar referia-se diretamente à reformulação das formas de trabalho, da lógica organizacional, das pressões da empresa a fim de fa-

zer com que a escola respondesse pela sua função produtiva. Contudo, para além da lógica gerencial constituinte dos ambientes de trabalho, também convidei o leitor a me acompanhar na reflexão sobre o modo como a racionalidade neoliberal se imiscuiu nas próprias práticas pedagógicas. A função preparatória da escola e sua dimensão reprodutivista, assim, ganharam o primeiro plano ao longo de toda a PARTE I e do ENTRE PARTES, sendo discutidas, sobretudo, a partir da perspectiva de que é na escola que o futuro do capitalismo se constrói.

No entanto, como já aponte, o diálogo com o pensamento do filósofo franco-argelino Jacques Rancière me desafiava a buscar as saídas para o cenário catastrófico da explosão da bomba neoliberal a partir de outros pressupostos.

Continuar pensando a escola a partir de sua função social seria, pois, um contrassenso, uma vez que, como já foi dito, a experiência democrática no âmbito da vida escolar não é um objetivo a ser alcançado. Não se tratava assim, de continuar minha pesquisa buscando no teatro a sua potência de levantar os véus da ideologia dominante na tentativa de conscientizar os alunos acerca da desigualdade que reina no capitalismo avançado.

Não é possível garantir os efeitos de nossas práticas pedagógicas, nem sequer afirmar que os processos que conduzimos terão êxito em transformar o estado de coisas de nossa sociedade regida pela desigualdade. Mais do que apostar na promessa de uma igualdade futura, alcançada com a contribuição das aulas de teatro, percebi que deveria concentrar meus esforços em reconhecer situações em que a escola estivesse funcionando como escola. Em que a igualdade que caracteriza a democracia fosse uma experiência no presente.

Tratava-se, portanto, de buscar nas situações do cotidiano das aulas de teatro um deslocamento do olhar: refletir sobre a **forma** que caracteriza a escola (skholé: tempo livre) e sobre a condição igualitária que lhe dá sentido.

A escola não toma a igualdade como um objetivo para o qual ela seria um meio. Ela não iguala por seu conteúdo – a ciência com seus supostos efeitos de redistribuição social –, mas por sua forma. A escola pública democrática já é redistribui-

buição: ela subtrai do mundo desigual da produção uma parte de suas riquezas, para dedicá-la ao luxo que representa a constituição de um espaço-tempo igualitário (RANCIÈRE apud CARVALHO, 2022, p. 79).

Nem transmissão de saberes, nem preparação para a vida adulta: a forma-escola é caracterizada por Rancière como ‘o lugar situado fora das necessidades do trabalho, o lugar onde se aprende por aprender, o lugar da igualdade por excelência’ (WAKS apud CARVALHO, 2022, p. 139). Tal perspectiva do pensamento rancieriano é o que nos permite uma aproximação profunda entre a política e a educação.

Nas formulações do filósofo, a ordem social é estabelecida, em primeira instância, a partir de uma dimensão estética. A própria política, segundo ele, corresponde primariamente à constituição e à distribuição de evidências sensíveis que reconfiguram as possibilidades de ver, de ouvir, de fazer e de dizer, condicionando as formas de participação dos sujeitos na comunidade.

Conforme já verificamos, Rancière opõe a política à lógica da polícia. Esta, por sua vez, não corresponderia ao aparato de força do Estado, mas à ordem dominante que determina o dizível, o visível e o factível segundo as posições sociais que cada um ocupa no meio social. Nesse sentido, as capacidades de um sujeito estariam circunscritas ao seu lugar na sociedade, bem como seriam determinantes de suas possibilidades de participação no bem comum.

Seguindo a trilha de Rancière, é possível afirmar que o próprio neoliberalismo instituiu uma nova constituição estética, uma nova partilha do sensível, uma nova ordem policial em que o empreendedor “prefigura, no plano formal e sensitivo, aquilo que aparece e, portanto, aquilo que pode ou não ser pensado” (LÓPEZ apud CARVALHO, 2022, p. 216).

Mas tal ordem dominante, tal ‘partilha do sensível’, não é imutável, pois “a política – diz Rancière – começa com a ficção, na qual é possível viver uma vida diferente daquela que é determinada pelo tempo do trabalho e da reprodução” (BARBA apud CARVALHO, 2022, p. 333). É justamente aqui que a forma-escola intervém. Quando acontece como tempo livre, a escola propaga a igualdade oferecendo tempo para que aqueles que não tem tempo de se dedicar a si e, assim, verifiquem em

ato a sua condição de igualdade. Esse tempo igualitário permite que aqueles que o experimentam possam viver um outro tempo no coração do próprio tempo desigual. A escola, portanto, viabiliza uma nova configuração do sensível, atualizando a igualdade e desestabilizando a lógica policial. Mas o faz indo além, uma vez que, na escola, todos podem aprender tudo, todos são igualmente capazes de aprender. É desse modo que, na experiência do escolar, o que está em jogo é justamente uma oportunidade de experimentar outras formas de existência, formas essas que não necessariamente correspondem aos modos de ser, dizer e fazer vivenciados fora da escola. A organização desigual da sociedade pode, na escola, ser reficcionalizada. E não seria justamente o teatro uma atividade escolar privilegiada para a criação de novas ficções?

Foi a partir desse pressuposto que procurei construir a PARTE II deste trabalho. Parti em busca de cenas escolares que demonstrassem, por meio de narrativas de processos artísticos e pedagógicos em teatro, outras relações entre as coisas, as ações e os corpos que não aquelas instituídas pela ordem policial. E busquei essas cenas precisamente em escolas públicas, a partir da percepção de que nelas há uma menor adesão às transformações orientadas pela racionalidade neoliberal. Na escola pública, a pluralidade de professores e alunos, bem como a não vinculação das premissas pedagógicas às regras do “mercado”, ainda garantem algum espaço de resistência aos ataques do capitalismo avançado. Além disso, o seu caráter público também assegura que haja, de princípio, uma redistribuição: a escola democratiza o tempo na medida em que permite que todos e qualquer um possam dela desfrutar, separando-se do mundo do trabalho para se dedicarem à formação de si. Embora as reformas educacionais e administrativas venham operando no sentido de minar essa virtude da escola pública, ela ainda resiste a ser completamente domada.

E, de fato, pude encontrar nas escolas públicas que visitei situações em que as possibilidades de ser, de dizer e de fazer dos sujeitos não estavam predeterminadas pelos lugares que ocupam na ordem dominante. Pude encontrar, em algumas aulas de teatro, processos e práticas artísticas e pedagógicas que colocavam em jogo possibilidades de reconfiguração da própria existência dos alunos, que atualizavam o princípio fundamental da democracia: a igualdade.

A partir do diálogo com Rancière e diante da potência das cenas que presenciei,

parece-me possível afirmar que encontrei, nas aulas de teatro observadas, a constituição de uma outra racionalidade, a efetivação de um processo de subjetivação não convergente com a lógica neoliberal. A eclosão de outros modos de ser no sensível por meio da subversão da ordem estabelecida – que se dava nos atos de verificação da condição igualitária do humano –, embora não interrompessem a ficção dominante, a suspendiam, permitindo que se experimentasse, simultaneamente, uma outra ficção. É assim, de certo modo, que pude observar situações escolares que abriam “buracos no presente”.

Se o presente, como demonstrado na PARTE I deste trabalho, se configura a partir da assunção do capitalismo como o próprio mundo arruinado no qual estamos imersos, como a própria forma de estruturação sensível de nossas vidas e subjetividades, a escola e a aula de teatro apareceram em minhas observações como a possibilidade de abrir buracos nas ruínas do neoliberalismo (BROWN, 2019).

É nesse sentido que a política se faz presente! Ela passa a existir não a partir de uma perspectiva sociológica, pautada nas lutas e nas separações decorrentes das desigualdades sociais e econômicas; nem a partir de uma maquinaria partidária, de representação popular e formas de deliberação sobre assuntos públicos. A política existe na aula de teatro por conta da **faculdade estética** que caracteriza esta última, em função das possibilidades imaginativas que uma aula mobiliza. Ao participarem de processos de experimentação e criação teatral, os alunos podem ser convidados a imaginar outras formas de relação entre si, outros modos de colaboração e responsabilização coletiva. Sobretudo, podem ser convocados a experimentarem a sua potência artística, criativa, autoral. Assim, mais do que conscientizar os alunos acerca daquilo que os torna desiguais, uma aula de teatro pode promover a experiência da igualdade em ato.

A política, portanto, existe não como um grande movimento de revolução social, mas como uma experiência circunstancial e contingente daquilo que podemos chamar de emancipação: “um modo de criar um outro tempo no coração da ordem natural do tempo, um modo de habitar de forma diferente o mundo sensível (...), uma forma de viver no presente em outro mundo, em vez de preparar para um mundo que virá”

(RANCIÈRE *apud* MASSCHELEIN; SIMONS; LARROSA *in* CARVALHO, 2022, p. 124).

Nas cenas descritas na PARTE II, busquei descrever as situações em que pude verificar a experiência igualitária eclodir – experiência essa que se deu no coração do próprio tempo presente. Foi em meio a atos e palavras, no curso de circunstâncias específicas, atuais e intempestivas, por iniciativa de professores e alunos que, juntos, se arriscaram a imaginar outras possibilidades de existência, que as palavras e perspectivas do filósofo ganharam corpo e materialidade.

Aqui reside o que acredito ser a singela contribuição deste trabalho: não uma proposta metodológica ou uma reflexão programática sobre os processos artísticos e pedagógicos em teatro, mas tão somente o encontro com algo que, uma vez tendo ocorrido, revelou-se possível.

Ao apresentar para o leitor cenas escolares que colocaram em prática a experimentação de outros modos de ser e estar no mundo, de outras formas de habitar e participar do comum, considero ter reconhecido a experiência radicalmente política de uma aula de teatro. A partir da dimensão de autoria compartilhada, de igual capacidade criativa, das possibilidades lúdicas de criação de outras realidades, foi possível observar a eclosão de novas ficções e de novas narrativas sobre a existência humana. E cabe destacar: tudo isso se deu não pelo conteúdo eventualmente engajado das criações teatrais, mas precisamente pela **forma** como as aulas de teatro se organizavam como prática artística.

É nesse sentido que ousou afirmar: a aula de teatro é um espaço-tempo privilegiado para estabelecer, no **presente**, formas de atualização da igualdade, possibilidades de experiências democráticas em que o tempo da produção seja suspenso e ganhe espaço o tempo da emancipação, em que seja possível viver como iguais no mundo da desigualdade.

Trata-se, portanto, da viabilização da forma-escola que, nas aulas de teatro descritas, nos permitem **imaginar** outros futuros possíveis, nos permitem recusar e resistir à afirmação de Thatcher e dizer: há sim alternativas. Parafraseando Rancière: há como abrir buracos no meio capitalista que nos envolve e cultivar um senso comum polêmico, desajustado à ordem dominante.

Não se trata de buscar no teatro as ferramentas que possibilitem uma espécie de revolução ou uma luta política feita de barricadas que resistam aos processos autoritários e privatistas que buscam interditar a democracia. Ao final destas páginas, considero que se trata, sobretudo, de um paciente, constante e incansável trabalho de reelaboração da percepção e do pensamento, a fim de despertarmos a nossa "imaginação política" para "mudar o mundo" **aqui e agora**, forjando novas cenas, novas ficções em que a igualdade possa ser verificada em ato.

EPÍLOGO

Caro leitor, cara leitora, peço licença para prolongar este final com apenas mais uma cena. Trata-se, no entanto, de uma cena que não foi observada em nenhuma aula de teatro. Na verdade, trata-se de uma narrativa retirada de minha memória, mas que, em meio a minhas leituras, acabei por registrar em meu caderno de campo.

Opto por compartilhar essa cena aqui, como uma espécie de homenagem póstuma à minha avó. Como um modo de tornar presente a lição que ela, “ignorante”, me ensinou.

/ /

Todas as vezes em que passeio os olhos pelos textos de Rancière, suas palavras me movem. Mas uma passagem em especial, ativa minhas memórias. Sempre, quando o filósofo diz que a emancipação é um modo de viver a igualdade no coração de um mundo desigual, uma história contada por minha avó insiste em reaparecer...

Lembro-me dela com um sorriso no canto do rosto, mas, enquanto contava, sua expressão se alternava entre a galhofa e a severidade. Ela dizia que nos tempos da ditadura militar brasileira era comum que alguns soldados do exército circulassem pelos arredores de sua casa. A mesma casa onde cresci. Esse fato provocava-lhe tensão e gastura pois meu avô, um italiano anarquista que trabalhava como operário, mantinha em casa uma edição de O capital, de Karl Marx. Segundo minha avó, ela não acreditava que o marido estivesse envolvido com algum movimento revolucionário, mas, dado o seu histórico, achava que prevenir seria melhor do remediar.

Numa noite silenciosa, pegou a pá e a enxada e, junto com meu avô, se pôs a cavar um buraco no jardim. Lá ela enterrou o livro e ainda fez o velho colocar grama por cima. Alguns dias se passaram até que, novamente, os soldados voltassem a rondar pelo bairro. Minha avó então, tratou de ir logo para a cozinha e assim que viu os militares, os convidou para um cafezinho. No entanto, contava minha avó, ela não os chamou para dentro de casa. Antes, fez com que ficassem no jardim, justamente sobre o buraco onde havia enterrado a "dita" prova comunista.

Ouvi essa história algumas vezes enquanto minha avó ainda era viva e ela sempre a contava da mesma maneira, com o



mesmo sorriso e as mesmas expressões. Ao final de sua narrativa, era comum ouvi-la gargalhar, fazendo troça da ingenuidade com que havia tapeado a ditadura. Rendendo homenagens ao buraco que abria em seu jardim.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TEATRO E PEDAGOGIA DAS ARTES CÊNICAS

ABREU, Luis Alberto de. Processo colaborativo: relato e reflexões sobre uma experiência de criação. **Cadernos da ELT**, Santo André, v.1, n.0, p. 33–41, mar. 2003.

ARAÚJO, Antônio. O processo colaborativo no Teatro da Vertigem. **Sala Preta** (Revista do Departamento de Artes Cênicas da ECA USP), São Paulo, v. 6, p. 127–133, 2006.

ARAÚJO, Antônio. **A gênese da vertigem: o processo de criação de O paraíso perdido**. São Paulo: Perspectiva/Fapesp, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 5ª edição. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2002.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 14ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CORNAGO, Óscar; FERNANDES, Silvia; GUIMARÃES, Julia (org.). **O teatro como experiência pública**. São Paulo: HUCITEC, 2019.

COSTA, Iná C.; CARVALHO, Dorberto. **A luta dos grupos teatrais de São Paulo por políticas públicas para a cultura: os cinco primeiros anos da Lei de Fomento ao Teatro**. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro, 2008.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo: HUCITEC, 2003.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: HUCITEC, 2006.

DESGRANGES, Flávio; SIMÕES, Giuliana (Orgs.). **O ato do espectador: perspectivas artísticas e pedagógicas**. São Paulo: HUCITEC, 2017.

FERREIRA, Rafael Vicente. BNCC Arte: entre o sonho neoliberal e o governo da alma. 2021. 183 f. **Dissertação** (mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2021.

FISCHER, Stela. **Processo colaborativo e experiência de companhias teatrais brasileiras**. São Paulo: HUCITEC, 2010.

GAMA, Joaquim César Moreira. **Alegoria em Jogo – A encenação como prática pedagógica**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2016.

GUÉNON, Denis. **A exibição das palavras**. Uma ideia (política) do Teatro. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003.

GUILARDUCCI, Cláudio. Entre direitos iguais, é a força que decide: a arte (Teatro) na BNCC. In: **Anais da X Reunião Científica da ABRACE**, 2019. X REUNIÃO CIENTÍFICA DA ABRACE, 2019, Campinas.

- ICLE, Gilberto. **Pedagogia Teatral como cuidado de si**. São Paulo: HUCITEC, 2010.
- KOUDELA, Ingrid; JÚNIOR, José Simões de Almeida. **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva/SP Escola de Teatro, 2015.
- LEHMANN, Hans-Thies. **O teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- MACHADO, Bernardo Fonseca. A pesquisa em teatro: uma convenção. **PROA: Revista de Antropologia e Arte**, v. 1, n. 4, 2012. Disponível em: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/proa/article/view/2354/1756> Acesso em: 16 de janeiro de 2023.
- MORAES, Filipe Brancalião Alves de. **As implicações políticas dos processos de formação em criação compartilhada**. Curitiba: Editora CRV, 2020.
- NICOLETE, Adelia Maria. Criação coletiva e processo colaborativo: algumas semelhanças e diferenças no trabalho dramático. **Sala Preta** (Revista do Departamento de Artes Cênicas da ECA USP), São Paulo, v. 2., pp. 318-325, 2002.
- NICOLETE, Adelia Maria. Da cena ao Texto: dramaturgia em processo colaborativo. 2005. 219 f. **Dissertação** (mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- NICOLETE, Adelia Maria. Ateliês de Dramaturgia: práticas de escrita a partir da integração artes visuais-texto-cena. 2013. 278 f. **Tese** (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- PUPO, Maria Lúcia de S. B. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- PUPO, Maria Lúcia de S. B. Dentro ou Fora da Escola?. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas** (UDESC), Florianópolis, SC, nº 10, 2008a. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008055> Acesso em: 16 de janeiro de 2023.
- PUPO, Maria Lúcia de S. B. Processos Contemporâneos de Criação Teatral e Pedagogia. V CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 2008, Belo Horizonte. **Anais do V Congresso: Criação e Reflexão Crítica**, 2008b.
- PUPO, Maria Lúcia de S. B. Para alimentar o desejo de teatro. São Paulo: HUCITEC, 2015.
- RODRIGUES, Gerson da Silva. In: A **BNCC e o ensino da Arte**, live promovida pela UFRJ em 22/10/2020, no evento de extensão universitária “Artes, Educação e Culturas: tensões e desafios na contemporaneidade”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=doh3AS0gw6g> Acesso em: 29 de janeiro de 2023.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Ler o teatro contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, Representar**. São Paulo: Cosac Naif, 2009.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. 4ª ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.

SILVA, Antonio Carlos de Araújo. A encenação no coletivo: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo. 2008. 222 f. **Tese** (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

TROTТА, Rosyane. O paradoxo do Teatro de Grupo. 1995. 212 f. **Dissertação** (Mestrado) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 1995.

TROTТА, Rosyane. Autoria Coletiva no Processo de Criação Teatral. 2008. 317 f. **Tese** (Doutorado) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2008.

URDIMENTO – REVISTA DE ESTUDOS EM ARTES CÊNICAS. Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Teatro. Vol. 1, n. 15, Florianópolis, UDESC/CEART, Outubro de 2010.

VASSEN, Florian. Teatro ± pedagogia do teatro: correspondências entre teatro e pedagogia do teatro. **A[il]berto** (Revista da SP Escola de Teatro), São Paulo, n.7, p. 11–20, 2014.

VELOSO, Verônica G. Grupo e Coletivo: uma questão de tempo. V CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 2008, Belo Horizonte. **Anais do V Congresso: Criação e Reflexão Crítica**, 2008.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. Zonas de fronteira / territórios de guerrilha: ou como nos tornamos todos Marcos, Joaquina, Clara e Severina. **Sala Preta** (Revista do Departamento de Artes Cênicas da ECA USP), São Paulo, v. 12, p. 36–45, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/viewFile/57545/60584> Acesso em: 24 de novembro de 2019.

SOCIOLOGIA, FILOSOFIA E POLÍTICA

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 12^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5^a ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ARENDDT, Hannah. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

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

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

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

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Anatomia do novo neoliberalismo**. S.l.: Instituto Humanitas Unisinos, 2019. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/591075-anatomia-do-novo-neoliberalismo-artigo-de-pierre-dardot-e-christian-laval>. Acesso em: 29 de janeiro de 2023.

FERNANDES, Sabrina. **Sintomas mórbidos**. A encruzilhada da esquerda brasileira. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

FISCHER, Mark. **Realismo Capitalista**. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FISCHER, Mark; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

MAGGIORI, Robert. Em qual tempo nós vivemos? **Lavra Palavra**, 2014. Disponível em: <https://lavrpalavra.com/2017/06/28/em-qual-tempo-nos-vivemos/>. Acesso em: 29 de janeiro de 2023.

NOVAES, Adauto (Org.). **A crise da razão**. Brasília: Cia. das Letras, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. 2^a ed. São Paulo: Editora 34, 2009a.

RANCIÈRE, Jacques. **Et tant pis pour les gens fatigués**. Entretiens. Paris: Editions Amsterdam, 2009b.

RANCIÈRE, Jacques. O tempo da emancipação já passou? In: SILVA, Rodrigo; NAZARÉ, Leonor (org.). **A república do porvir**. Arte, Política e Pensamento para o Século XXI. 2^a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011a.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011b.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda., 2012a.

RANCIÈRE, Jacques. **A noite dos proletários**. Lisboa: Antígona, 2012b.

RANCIÈRE, Jacques. **Nas Margens do Político**. Lisboa: KKYM, 2014a.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014b.

RANCIÈRE, Jacques. O Dissenso. **Territórios da filosofia**. Outubro de 2014c. Disponível em: <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/10/19/o-dissenso-jacques-ranciere/>. Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

RANCIÈRE, Jacques. Democracia, Igualdade e Emancipação em um mundo em constantes mudanças. **Lavra Palavra**, 2017. Disponível em: <https://lavrpalavra.com/2017/09/15/democracia-igualdade-e-emancipacao-em-um-mundo-de-constante-mudancas/>. Acesso em: 29 de janeiro de 2023.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2018a.

RANCIÈRE, Jacques. “A política é imaginação”. Entrevista com Jacques Rancière. Instituto **Humanitas Unisino**, julho de 2018b. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/espiritualidade/78-noticias/581209-a-politica-e-imaginacao-entrevista-com-jacques-ranciere>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2023.

RANCIÈRE, Jacques. **Le travail des images**. Conversations avec Andrea Soto Calderón. Dijon: Les Presses du Réel, 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **Tempos Modernos** – arte, tempo, política. São Paulo: N-1 Edições, 2021.

RANCIÈRE, Jacques. O dissenso. **Artepensamento IMS**. Disponível em: <https://artepensamento.ims.com.br/item/o-dissenso/>. Acesso em: 29 de janeiro de 2023.

RANCIÈRE, Jacques; JDEY, Adnen. **O método da cena**. Belo Horizonte: Quixote + DO Editoras Associadas, 2021.

STREECK, Wolfgang. **Tempo Comprado**: a crise adiada do capitalismo democrático. São Paulo: Boitempo, 2018.

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Educação: Uma herança sem testamento. 2013. 115 f. **Tese** (livre docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Política e Educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629–982, jul.–set., 2014.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Por uma pedagogia da dignidade**: memórias e crônicas sobre a experiência escolar. São Paulo: Summus, 2016.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Do Mestre Ignorante ao Iniciador: forma escolar e emancipação intelectual. **Educação & Realidade [online]**. 2020a, v. 45, n. 2, e91817. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623691817>. Acesso em: 29 de janeiro de 2023.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Um Sentido para a Experiência Escolar em Tempos de Pandemia. **Educação & Realidade [online]**. 2020b, v. 45, n. 4, e109144. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109144>. Acesso em: 29 de janeiro de 2023.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (org.). **Jacques Rancière e a escola**: educação, política e emancipação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019a.

CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto [orgs.]. **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019b.

DELORS, Jacques; et al. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora; Brasília: UNESCO, 1998.

FREIRE, Paulo. **A ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALL, Norman; GUEDES, Patricia Mota. **A Reforma Educacional de Nova York** – possibilidades para o Brasil. Coordenação Técnica: Instituto Braudel; São Paulo: Fundação Itaú Social, 2012.

GALLO, S. Em Torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

IABELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 74–84, jan.–abr. de 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Competências socioemocionais: material para discussão**. Rio de Janeiro: IAS, 2014.

LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018a.

LARROSA, Jorge. Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade** (Revista da Faculdade de Educação da UFRGS), Porto Alegre, v. 29, n. 1, pp. 27–43, 2004.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2014.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018b.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola – uma questão pública**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2008.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O Consenso por Filantropia – Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553–603, maio–ago. de 2020.

SITES CORPORATIVOS E NOTÍCIAS DE JORNAL

CAMPOS, Fábio. A meteórica ascensão da Arco, a cearense nova líder do mercado nacional de sistemas de ensino. **FOCUS.jor**. São Paulo, 10 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.focus.jor.br/a-meteorica-ascensao-da-arco-a-cearense-nova-lider-do-mercado-nacional-de-sistemas-de-ensino/>. Acesso em: 29 de janeiro de 2023.

ENDEAVOR. Endeavor Brasil. **Página Quem Somos**. [S.l.]: [S.n.], 2022. Disponível em: <https://endeavor.com.br/>. Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

ESCOLA VERDEDA. **Blog**. [S.l.]: [S.n.], 2021. Disponível em: <https://escolavereda.com.br/>. Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. Movimento pela Base. **Página Quem Somos**. [S.l.]: [S.n.], 2023. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 29 de janeiro de 2023.

NAKAGAWA, Marcelo. Ferramenta: MISSÃO, VISÃO, VALORES (CLÁSSICO). **SEBRAE**. São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/ME_Missao-Visao-Valores.PDF. Acesso em: 16 de fevereiro de 2023.

OXFORD LANGUAGES AND GOOGLE, 2022.

PORTAL DO GOVERNO. **Governo do Estado de São Paulo**. 04 de julho de 2019. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/educacao-de-sao-paulo-lanca-planejamento-estrategico-ate-2022/>. Acesso em: 29 de janeiro de 2023.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 29 de janeiro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996.

MONTEIRO, Cris. **Projeto de Lei 573/2021**. São Paulo: Câmara Municipal de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://splegisconsulta.saopaulo.sp.leg.br/Home/AbrirDocumento?pid=317441>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Plano Estratégico 2019–2022 – Educação para o século XXI**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.sp>

gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022_final-5-min.pdf . Acesso em: 13 de janeiro de 2023.

PESQUISA QUALITATIVA

ANDRÉ, Marli Eliza. **A etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1996.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 2006.

CARREIRA, André; et al. (Org.). **Metodologias de pesquisa em Artes Cênicas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CARVALHO, José Jorge. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Horizontes Antropológicos** (Porto Alegre), Ano 7, n. 15, p. 107-147, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DAWSEY, John Cowart. Descrição Tensa (Tension-Thick Description): Geertz, Benjamin e Performance. **Revista da Antropologia** (São Paulo), v. 56, n. 02, p. 291-320, 2013.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GEERTZ, Cliford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1989.

GEERTZ, Cliford. Blurred Genres: The Refiguration of Social Thought. **The American Scholar**, v. 49, n. 2, p. 165-179, 1979.

GEERTZ, Cliford. **O papel da cultura nas ciências sociais**. Porto Alegre: Editorial Villa Matha Ltda., 1980.

GEERTZ, Cliford. **O saber local**. Petrópolis: Vozes, 1998.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2003.
OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O Trabalho do Antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

RAYOU, Patrick. Crianças e jovens, atores sociais na escola, como os compreender?, **Educação Social** (Campinas), v. 26, n. 91, p. 465–484, 2005.

RODRIGUES, J. P.; VELARDI, M. ; GARCIA, V. A. Pesquisando (n)a prática da educação social. In: Diamantino Alves Correia Pereira. (Org.). **Mudança Social e Participação Política**: estudos e ações transdisciplinares em três dimensões – Educação, gênero e saúde. São Paulo: Annablume, v. 4, p. 37–50, 2018.

TELLES, Narcísio (Org.). **Pesquisa em artes cênicas**: textos e temas. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

IMAGEM

PAREDE ESCURA ABSTRACT. **FREEPIK**. Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-gratis/parede-escura-abstract_1037275.htm#query=ruinas%20da%20parede&position=2&from_view=keyword&track=ais. Acesso em: 19 de fevereiro de 2023.