

FORMAÇÃO ESPETACULAR

educação em tempos
de Base Nacional
Comum Curricular

ANDRÉ CECHINEL
RAFAEL RODRIGO MUELLER



FORMAÇÃO ESPETACULAR



educação em tempos
de Base Nacional
Comum Curricular

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo



FORMAÇÃO ESPETACULAR



educação em tempos
de Base Nacional
Comum Curricular

ANDRÉ CECHINEL
RAFAEL RODRIGO MUELLER

Salvador
Edufba
2022

2022, autores.

Direitos para esta edição cedidos à Edufba. Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Susane Santos Barros

COORDENAÇÃO GRÁFICA

Edson Nascimento Sales

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Gabriela Nascimento

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Vânia Vidal

REVISÃO

Hyana Luisa

NORMALIZAÇÃO

Sandra Batista

SISTEMA DE BIBLIOTECAS – UFBA

C387 Cechinel, André.

Formação espetacular!: educação em tempos de Base Nacional Comum Curricular /
André Cechinel, Rafael Rodrigo Mueller. - Salvador: EDUFBA, 2022.

209 p.

ISBN: 978-65-5630-308-6

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Reforma do ensino – Brasil. 3. Ensino
médio - Brasil. I. Mueller, Rafael Rodrigo. II. Título.

CDU – 37.014

Elaborada por Geovana Soares Lira CRB-5: BA-001975/O

Editora afiliada à



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n – Campus de Ondina

40170-115 – Salvador – Bahia | Tel.: +55 71 3283-6164

www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

SUMÁRIO

Prefácio	
LUCÍDIO BIANCHETTI	7
Introdução	15
PARTE I – EDUCAÇÃO E ESPETÁCULO	
A educação como falso negativo	23
As protoformas do espetáculo	45
Excursão I – <i>A violência da Metrópolis harmônica</i>	67
Excursão II – <i>Um brinquedo improfanável</i>	95
PARTE II – COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E FORMAÇÃO AUTOFÁGICA	
Parcerias para o Novo Ensino Médio	115
Projetos de vida e sonhos diurnos	137
Competências terapêuticas para uma formação autofágica	159
Considerações finais: <i>Gestão algorítmica da docência?</i>	185
Referências	195
Sobre os autores	209

PREFÁCIO

É uma banalidade constatá-lo: essas artes, em nossos dias, são amplamente erodidas [...]; A intimidade, a solidão que permite um encontro profundo entre o texto e sua recepção, entre a letra e o espírito, é hoje uma singularidade excêntrica, psicologicamente e socialmente suspeita.

É inútil nos determos a respeito do declínio do nosso ensino médio, em seu desprezo à aprendizagem clássica, ao estudo mnemônico. Uma espécie de amnésia planificada prevalece atualmente nas escolas. (STEINER, 2021, grifo nosso)

A leitura, em primeira mão, desta importante, qualificada e necessária obra de autoria de André Cechinel e Rafael Rodrigo Mueller suscitou-nos a oportunidade de traçar algumas linhas, enfocando, em um primeiro momento, aspectos relacionados ao *modus operandi* da burguesia e, em segundo, questões específicas de reformas educacionais, particularmente do chamado Novo Ensino Médio.

O predomínio da forma burguesa de organização da sociedade, do ponto de vista histórico, marca o fim do modo de vigência das classes obrigatórias – em que o lugar ocupado por cada um na estrutura social

era, “naturalmente”, determinado pelo nascimento. Esse domínio passou a ser assegurado e tornou-se mais visível por uma prática, e decorrente metanarrativa, que se traduzia em um ideário expresso naqueles conceitos que são considerados os pilares do liberalismo clássico: liberdade, igualdade, propriedade, individualismo e democracia.

E somos obrigados a concordar que a promessa feita ao servo medieval de que lhe seriam dadas as condições para que se tornasse um cidadão, independentemente do *locus* de nascimento, representou um aliciador e convincente apelo, por parte da burguesia, em busca da consolidação da sua condição de classe dominante em direção à construção de sua hegemonia. Ser livre, igual e tornar-se um indivíduo e proprietário, enfim, poder participar autonomamente da sociedade, passaram a ser aspirações afirmadas como possíveis a todos. E aqueles que eram os ideais de uma classe disseminaram-se, tornando-se hegemônicos na sociedade ocidental.

Porém, quando uma classe assume a hegemonia – no caso aqui a burguesa –, passa da condição de revolucionária à de reacionária. Nesse sentido, na medida em que a materialidade histórica foi tornando evidente que as promessas da burguesia não vinham sendo cumpridas e nem havia interesse de que fossem para todos, as contradições começaram a esgarçar-se e ideólogos entraram em ação, desencadeando estratégias, mobilizando ideologias na perspectiva de garantir a manutenção do *status quo*.

Se nas rupturas históricas anteriores foram utilizados argumentos de força (guerras e outras formas de violência), a burguesia – sem renunciar à força quando necessário! – foi construindo outras estratégias para fazer frente àqueles que conspiravam ou não aceitavam sua hegemonia: a força dos argumentos. Em um primeiro momento, as argumentações são expressas de forma aberta, explícita, sem preocupações em obnubilizar ou disfarçar a forma de organização e funcionamento classista da sociedade burguesa. Na longa citação a seguir, referida por Frigotto

(1987), encontramos a manifestação de Destutt de Tracy (1754-1836), considerado o criador do termo “ideologia”:

Em toda sociedade civilizada existem, necessariamente, duas classes de pessoas: a que tira sua subsistência da força de seus braços e a que vive da renda de suas propriedades ou do produto de funções, onde o trabalho do espírito prepondera sobre o trabalho manual. A primeira é a classe operária e a segunda é aquela que eu chamaria de classe erudita.

Os homens de classe operária têm, desde cedo, necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir, desde cedo, o conhecimento e, sobretudo, o hábito do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas.

Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo. Têm muita coisa para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. Necessitam de certos tipos de conhecimentos que só podem aprender quando o espírito amadurece e atinge determinado grau de desenvolvimento.

Estes são fatos que não dependem de qualquer vontade humana, pois decorrem, necessariamente, da própria natureza dos homens e da sociedade. Ninguém está em condições de poder mudá-los. Portanto, trata-se de dados invariáveis, dos quais devemos partir.

Concluamos, então, que em todo Estado bem administrado e no qual se dá a devida atenção à educação dos cidadãos, deve haver dois sistemas completos de instrução, um não tendo nada em comum com o outro. (TRACY, 1908 apud FRIGOTTO, 1987, p. 15)

De acordo com Ítalo Calvino (1994, p. 14), entre outras tantas justificativas em relação à imprescindibilidade de ler os clássicos, uma delas é a de que nos “ajudam a entender quem somos e aonde chegamos” e, por mais que o momento em que vivemos possa ser desesperador, “é sempre um ponto em que nos situamos para olhar para a frente ou para trás”. E mais: “o rendimento máximo da leitura dos clássicos advém para aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sábia dosagem”.

Pois bem, a característica de “clássico” de Destutt de Tracy está no fato de explicitar cristalinamente, sem subterfúgios, a forma de organização e funcionamento piramidal e excludente da sociedade capitalista – e do papel da educação! – em um momento histórico em que as suas contradições ainda não eram imediatamente visíveis devido àquilo que Karel Kosik (1976, p. 9) denomina de “pseudoconcretidades”; esse “claro-escuro de verdade e engano”. Temos assim a possibilidade de olhar “para trás”. À medida que o tempo passa, contudo, e as contradições vão se tornando mais evidentes, estratégias são mobilizadas para tentar superar, ideologicamente, essas contradições. Este é um dos contextos em que se insere esta obra: evidenciar o quanto o momento atual, para ser apreendido e nos mostrar as frentes de engajamento possíveis, será tanto mais qualificadamente compreendido quanto mais buscarmos ajuda dos clássicos, como André Cechinel e Rafael Rodrigo Mueller o fazem magistralmente, por exemplo, ao atualizarem os debates sobre *A sociedade do espetáculo*, de Guy Debord (1997), para iluminar o momento presente em que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está sendo implementada. Com esta obra, além de iluminar o presente, os autores nos brindam com ferramentas históricas e teórico-metodológicas para a práxis do momento e “para a frente”, visando à destruição da pseudoconcretidade.

A centralidade da educação é reconhecida por outro clássico da crítica à sociedade capitalista, István Mészáros (2006, p. 264), quando afirma que “nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio

de educação”, concluindo mais adiante que “a transcendência positiva da alienação é, em última análise, uma tarefa educacional, exigindo uma ‘revolução cultural’ radical para sua realização”.

É com esse pano de fundo, visando entender o “para trás”, tendo em perspectiva a construção de estratégias para o presente e o “para frente”, que buscaremos, em breves traços, focar uma das reformas anteriores, sempre tendo presente o alerta de William Shakespeare (2002), na peça *A tempestade*, quando afirma que “o passado é prólogo”. Retomando o contexto em que se opera a Reforma dos Primeiro e Segundo Graus, via Lei nº 5.692, de 1971, em plena ditadura, poderemos lançar alguns raios de luz sobre a atual reforma, particularmente da educação média, preocupação central dos autores deste livro. Nesse aspecto, perguntamos: em que medida aquela reforma de 1971 pode ser uma pedagogia para entendermos a reforma atual?

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a qual o Brasil contou foi a LDB nº 4.024, de 1961. Sua promulgação resultou de uma longa gestação, após anos de confrontos, negociações e acordos possíveis entre grupos ideológicos com posições antagônicas, a exemplo das disputas paradigmáticas ocorridas entre católicos e liberais, desde o início dos anos de 1930, conforme Cury (1984). Se a chegada da nova lei foi demorada, sua implementação não o foi menos, tendo sido logo submetida a ajustes para adequar-se às demandas e exigências da ditadura cívico-militar instalada em 1964. Esse ajustamento irá conhecer o seu ápice com duas reformas sucessivas e articuladas que mudaram a LDB nº 4.024, de 1961. Trata-se da Lei nº 5.540, de 1968, da Reforma da Educação Superior, e da Lei nº 5.691, de 11 de agosto de 1971, conhecida como a Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus.

Por meio da Lei nº 5.540/68, a forma de organização e de funcionamento da universidade foi modificada radicalmente. Talvez a melhor síntese do ocorrido esteja resumida no título de uma das obras de Maria de Lourdes Fávero (1991), destacada estudiosa da universidade brasileira:

Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada: Atcon e Meira Matos. Para o que nos interessa aqui, destacamos mudanças no ingresso à universidade. Uma vez que não houve investimento na expansão de universidades, particularmente das públicas, e era cada vez maior o contingente de estudantes secundaristas que pressionavam para ingressar no ensino superior, gerou-se o explosivo problema dos “excedentes”, isto é, concluintes do então segundo grau que não conseguiam ingressar na universidade via vestibular eliminatório. Mudanças foram inseridas na legislação, pois o regime tinha urgência em encontrar alternativas de cooptação e de enfrentamento do/com o poderoso movimento estudantil. Na linha da cooptação, pode-se citar a mudança do vestibular de “eliminatório” para “classificatório”, ampliando assim o número de ingressantes na universidade. Mas se iniciativas foram tomadas para acolher demandas dos estudantes, outras o foram no sentido de represar, de dobrar, de domesticar o movimento estudantil. Na linha do enfrentamento do movimento estudantil nada foi mais representativo do que o Decreto-Lei nº 477/1969: um verdadeiro AI-5 específico para a universidade.¹

A obra de domar o movimento estudantil foi complementada, três anos depois, com a promulgação da Lei nº 5.692/71, instituindo a “profissionalização compulsória” em nível de segundo grau. De acordo com o artigo 5º, item 2º, dessa lei, a iniciação e habilitação profissional seriam feitas em “consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados”.

Com a imposição do caráter de terminalidade ao então segundo grau, conseguiu-se a dupla façanha de esvaziar o caráter formativo do ensino médio, sem assegurar a proclamada formação profissional. Os professores foram submetidos a cursos de “reciclagens”, terminologia bem ao gosto do tecnicismo educacional imposto. Quanto às escolas,

1 Veja-se o preâmbulo do decreto: “Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências”. (BRASIL, 1969)

quando muito, passaram por remodelagens cosméticas para adequar-se às novas exigências de qualificação profissional. Ao fim e ao cabo, ao concluir o segundo grau, o estudante nem estava qualificado profissionalmente para pretender inserir-se no chamado mercado de trabalho e nem se sentia preparado para enfrentar o exame vestibular à educação superior. Na tentativa de resolver esse dilema está a gênese de um subproduto que veio se mostrando deletério para a formação dos secundaristas: o surgimento dos cursos pré-vestibulares, com o objetivo pragmático e utilitário de ensinar macetes aos estudantes para ultrapassarem a barreira do vestibular. E agregue-se mais um subproduto desse processo: muitas universidades-empresas privadas e conglomerados universitários atuais que negociam suas ações nas bolsas de valores têm sua gênese exatamente nesses cursinhos (!) pré-vestibulares.

O exercício e o desafio de traçar um paralelo entre a profissionalização compulsória do ensino de segundo grau, no âmago do regime militar, e a proposta de construção dos “itinerários formativos” em tempos de efeitos da Emenda Constitucional nº 95/2016, além do “empresariamento de si” por parte do estudante, ficam a cargo de cada leitor(a) comprometido(a) com a formação da juventude e interessado(a) em entender, na materialidade histórica, aquilo que Marx ([197-]) quis ensinar quando afirmou que a história “se repete como farsa”.

Para essa caminhada histórica e pedagógica, os(as) interessados(as) podem contar com o suporte qualificado deste livro do André Cechinel e Rafael Rodrigo Mueller. É um livro de esclarecimento, mas, mais do que isso, de desafio ao engajamento. O que está em jogo é o presente e o futuro dos adolescentes e jovens, cada vez mais responsabilizados individualmente por condições que são produzidas histórico-socialmente.

Boa leitura!

Lucídio Bianchetti

Florianópolis, verão de 2022

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1706, 26 fev. 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 fev. 2022.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira*: católicos e liberais. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FÁVERO, Maria de L. A. *Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada*: Atcon e Meira Matos. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Tendências pedagógicas hoje: educação e trabalho. *Prospectiva*, Porto Alegre, n. 15, p. 45-52, 1986.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, Karl. *O dezoito brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Alfa-Omega, [197-].

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

SHAKESPEARE, William. *A tempestade*. Porto Alegre: LP&M, 2002.

STEINER, Georges. Aqueles que queimam livros. *Estado da Arte*: revista de cultura, artes e ideias, São Paulo, 16 set. 2021. Disponível em: <https://estadodaarte.estadao.com.br>. Acesso em: 16 set. 2021.

INTRODUÇÃO

Se o verdadeiro objetivo da educação é a emancipação intelectual dos sujeitos, o cultivo da capacidade crítico-analítica ou, em poucas palavras, a elaboração do passado para que a sensibilidade humana impeça a barbárie de ocorrer, a implementação do Novo Ensino Médio brasileiro, que se materializa com contornos objetivos em 2022, deve ser ocasião oportuna para reflexões sobre os rumos do que formação passa a significar daqui para frente. Em linhas gerais, paralelamente ao esvaziamento de um currículo que oferece aos alunos um mapa de como interpretar a sua realidade e do que significa viver em comum, a partir de disciplinas historicamente consolidadas como sociologia, filosofia, literatura, história, geografia, artes etc., o Novo Ensino Médio formula uma ideia abstrata ou mesmo paradoxal de educação, aliando conceitos individuais, terapêuticos e intangíveis como “projeto de vida”, “protagonismo dos jovens” e “competências socioemocionais” a uma realidade mercadológica aparentemente incontornável e inquestionável, para a qual todos migram e, portanto, devem se preparar tão logo quanto possível. Este é o dano estruturante do Novo Ensino Médio brasileiro: os estudantes escolhem

o seu futuro, mas o horizonte das possibilidades de escolha, longe de ser aberto ou indeterminado, encerra-se numa heteronomia profunda que lhes é raramente evidenciada.

Um currículo sem currículo – eis a composição formativa idealizada pela escola espetacular neoliberal. No lugar de conteúdos enfáticos, de objetos autônomos que não se reconciliam prontamente com demandas exteriores a eles, de saberes que dialogam com a ciência e a sociedade como alteridades fortes, os alunos aprendem desde cedo a ser “empreendedores de si”, “gestores de si”, agentes de mobilização de sua própria imagem, isso num mundo em que, curiosamente, como a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma, as regras do jogo são cada vez mais incertas, maleáveis, fluidas, ditadas por um trânsito contínuo de estímulos, posturas, objetos, mercadorias e imagens que já não se deseja mais regular, que já não se pode mais controlar. Em outras palavras, o império da escolha, do currículo individual, do “protagonismo dos jovens” ocorre justamente num momento em que a escolha não se faz mais possível, em que o indivíduo aprende a anular o seu “currículo imprevisto” devido a imperativos tomados como naturais e, tanto quanto possível, apresentados como bons em si mesmos. Nesse caso, diante de um quadro em que a individualidade “inovadora e empreendedora” corresponde à negação de qualquer conceito consistente de indivíduo, em que o currículo privado coincide com o enfraquecimento de qualquer imagem de percurso social comum ou partilhado, o que exatamente significa insistir em *slogans* genéricos como “educação para todos” ou “mais educação”, quando a educação em pauta nada mais é do que a negação mais evidente, mais palpável, mais imediata das definições contundentes do termo? Não seria essa educação, em suma, a própria negação da educação, ou melhor, uma educação destituída de traços particulares, de contornos específicos?

O presente volume intitula-se *Formação espetacular! Educação em tempos de BNCC* precisamente por seu ponto de partida fundamental

e inevitável: de um lado, insistimos em evidenciar que é insignificante, quase descartável, o intervalo existente entre a formação concorrencial oferecida hoje pela escola como empresa e a simples recusa de qualquer formação humana voltada para a crítica, para o senso de comunidade e para a compreensão do passado como possibilidade intelectual e emancipadora de fazer frear o curso destrutivo dos nossos tempos; de outro lado, os capítulos aqui reunidos, pautados na experiência dos jovens situacionistas¹ e nas críticas elaboradas por Guy Debord no livro *A sociedade do espetáculo*, publicado originalmente em 1967, não deixam de propor o que seria, em nosso momento histórico, um conceito potente – e de fato urgente – de educação, vinculado àquilo que nomeamos como “formação humana”. Para os leitores sem tempo a perder, retomamos aqui a conclusão mais importante do livro: a recusa da escola como empresa exige uma outra escola e um outro conceito de educação, voltados agora para uma formação humanista e integral, em que as artes, a literatura, a filosofia e as humanidades de modo geral pudessem compor esferas integradas e incontornáveis do cotidiano estudantil, além de campos sensíveis à destruição do mundo operada hoje pela razão neoliberal. Qualquer concepção de educação diferente disso é incapaz de produzir atritos verdadeiramente formativos e emancipadores. Essa educação para a adequação corresponde ao terreno do que aqui chamamos de “formação espetacular” ou “educação como falso negativo”; isto é, uma noção de

1 A Internacional Situacionista (IS) foi uma organização política internacional composta de artistas e intelectuais que, durante os anos de atividade do grupo, de 1957 até a sua autodissolução, em 1972, empreenderam uma crítica radical do capitalismo de consumo e do espetáculo midiático-social por meio de uma releitura criativa de Marx pautada, entre outros, no conceito de “fetichismo da mercadoria” e de “alienação”. As ações dos jovens situacionistas incluíam manifestos políticos, intervenções urbanas e a formulação de “situações” que buscavam trazer autoconsciência para a precarização da vida resultante da separação fundamental que estrutura a sociedade de mercado. A obra mais conhecida dos situacionistas é justamente *A sociedade do espetáculo*, de Guy Debord, publicada em 1967 e decisiva para a disposição intelectual das lutas políticas do maio de 1968 francês.

educação que é só ajustamento e conformação, destituída da capacidade – indispensável à educação – de negar a realidade, de contestar as injustiças, de se opor à adesão precipitada.

Em linhas gerais, o volume está dividido em duas partes, intituladas “Educação e espetáculo” e “Competências socioemocionais e formação autofágica”, respectivamente. Na primeira parte, composta de quatro capítulos – dois ensaios teóricos e dois textos que se configuram como estudos de caso, nomeados como “excursos” –, tratamos de oferecer as coordenadas conceituais básicas do livro, os pressupostos que guiam e caracterizam a nossa análise dos fenômenos educacionais hoje e das constantes reformas curriculares que lhes são correspondentes. Em poucas palavras, a primeira parte busca expor tanto o vínculo entre educação e a categoria de “espetáculo”, tal como definida por Debord no volume citado, quanto duas experiências daquilo que poderíamos chamar, a partir de Siegfried Kracauer, de uma “sociologia da superfície”, um exercício de visitação de casos concretos de como espetáculo e educação fundem-se num acontecimento político e societal conformador.

Na segunda parte do volume, por sua vez, a partir do campo conceitual antes delineado, passamos a investigar especificamente a BNCC e a centralidade das chamadas competências socioemocionais no novo currículo escolar delineado para a educação básica. São três os capítulos que compõem a segunda parte: o primeiro deles volta-se para a restituição do conturbado percurso político, repleto de parcerias entre as esferas pública e privada, que conduziu até a aprovação e publicação da BNCC. Os dois últimos capítulos voltam-se, em particular, para uma discussão centrada em dois conceitos que se converteram em fetiches neoliberais do currículo: as próprias competências socioemocionais – que constituem, a bem da verdade, o centro articulador de toda a segunda parte do livro – e o chamado projeto de vida, expressão que aponta para um vago protagonismo estudantil em tempos de encolhimento de qualquer projeto formativo voltado para o que quer que não seja a inserção

produtiva no mercado e no mundo do trabalho. Por meio do estudo das competências socioemocionais, chegamos ao centro do projeto formativo delineado pela BNCC e pela educação espetacular hoje: preparar crianças e jovens para o mergulho alegre e inconsciente nas crescentes contradições sociais do mundo em que vivem e que lhes negam e sufocam a própria existência.

Este livro seria impensável sem a parceria e presença dos pesquisadores do Forma – Núcleo de Estudos sobre Formação Humana,² aos quais somos particularmente gratos. Agradecemos ainda a todos os professores pesquisadores que integram o Observatório do Ensino Médio de Santa Catarina (Oemesc), cujas investigações foram decisivas, nos últimos anos, para as reflexões que aqui realizamos. Agradecemos imensamente também ao professor Lucídio Bianchetti pelas valiosas sugestões dadas quando da leitura da primeira versão deste material, além do prefácio redigido para o volume. Por fim, não poderíamos deixar de agradecer aos nossos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), os quais nos fazem lembrar, cotidianamente, que a pesquisa nunca é um gesto apenas individual.

2 <https://www.gpforma.net/>.

Parte I

EDUCAÇÃO E ESPETÁCULO

A EDUCAÇÃO COMO FALSO NEGATIVO

Que trilha é essa na qual, ao me procurar, acabo me perdendo? Que cortina é essa que me separa de mim mesmo sob o pretexto de me proteger? E como me reencontrar nesses fragmentos desintegrados que me compõem? Avanço a uma terrível incerteza de que um dia eu consiga me apoderar de mim. [...] E com esse salto inútil em direção a mim, só o que consigo é que o meu presente seja tirado de mim: a maior parte do tempo eu vivo afastado daquilo que sou, ao ritmo do tempo morto... (VANEIGEM, 2016, p. 122)

A educação sempre ocupou um lugar importante nos debates situacionistas, não por seu caráter emancipador, crítico, subversivo ou mesmo revolucionário, mas sim por constituir, por trás de um discurso institucional muitas vezes autoelogioso e supostamente politizado, um espaço privilegiado para a conquista e reintegração do substrato rebelde da juventude, principalmente por meio de promessas de emprego, conforto e estabilidade – promessas que, no fim das contas, não podem ser cumpridas devido aos próprios movimentos instáveis e imprevisíveis do capitalismo. Em poucas palavras, as instituições educacionais capturam os estudantes ao prometer-lhes uma recompensa impossível: escapar do

funcionamento da máquina. Talvez o texto que veicule isso de maneira mais clara seja o conhecido manifesto de 1966 intitulado *A miséria do meio estudantil*, cujo intuito central, lido retrospectivamente em prefácio datado de 1995, é mostrar que a luta dos estudantes “não pode, de maneira alguma, passar pelas soluções que já foram, há muito, previstas pelo próprio sistema: ‘a integração; ‘o trabalho para todos; ‘a reforma da educação’ e outras garantias de seguridade social?” (INTERNACIONAL SITUACIONISTA, 2002, p. 29) Atuando nesses termos, professores, estudantes e instituições educacionais permanecem no âmbito daquilo que poderíamos chamar de uma educação espetacular, pois, conforme lemos no mesmo prefácio, “a potência do espetáculo atual reside no fato de que ele governa não apenas o mundo que ele produz, mas também o sonho que as suas vítimas criam para escapar de seu reinado?” (INTERNACIONAL SITUACIONISTA, 2002, p. 29) Ou, nas palavras de Debord (2017, p. 38), o espetáculo “é uma *Weltanschauung* que se tornou efetiva, materialmente traduzida”.

A educação espetacular administra, portanto, uma forma de relação entre, por exemplo, os sonhos dos estudantes e o mundo objetivo que gera e alimenta esses sonhos sem a obrigação ou possibilidade de satisfazê-los: “com ou sem estudantes, o sistema dominante continuará a se construir contra todos. Eles podem optar por se tornarem cúmplices de seu próprio infortúnio. Mas devem pelo menos saber que não receberão nenhuma recompensa?” (INTERNACIONAL SITUACIONISTA, 2002, p. 29) O cerne da crítica que os situacionistas dirigem às instituições educacionais e aos seus respectivos agentes reside justamente nisto: na constatação de que a educação permanece, no mais das vezes, em fina sintonia com a passividade generalizada, o funcionamento do sistema mercantil, a sociedade da abundância – que é a sociedade da miséria –, o elemento positivo e conservador, a má consciência social, a servidão de todos, a obediência antecipada etc., isso tudo sob o frágil verniz de um suposto espírito crítico que circula tão bem quanto as mercadorias que

tanto condena. O texto não poupa acidez em relação à universidade e aos professores universitários em particular: “que a universidade tenha se tornado uma organização – institucional – da ignorância, que a própria ‘alta cultura’ se dissolva ao ritmo da produção em série dos professores – isso o estudante ignora”. (INTERNACIONAL SITUACIONISTA, 2002, p. 35)

Não obstante esse cenário, que talvez sinalize o próprio “fim” da ideia de educação enquanto emancipação intelectual e afetiva, o presente capítulo propõe-se, em primeiro lugar, a deprender – por meio de um percurso indireto ou mesmo negativo – aquilo que no livro *A sociedade do espetáculo* (1967), de Guy Debord, poderia ser vislumbrado como uma ideia de formação humana a contrapelo, isto é, o tipo de formação ou educação necessário para a luta contra o espetáculo e as imagens e procedimentos a ele associados. A seguir, atravessada a formulação do que seria uma formação verdadeiramente crítica e desviante em Debord, busca-se investigar os contornos daquilo que aqui chamamos de “educação como falso negativo”, ou seja, as principais características de um discurso que valoriza a educação sem conceituá-la ou predicá-la suficientemente, inaugurando um termo positivado mesmo em suas operações mercantis, fetichizadas e alienantes. O discurso segundo o qual “quanto mais educação, melhor”, mesmo em seu contorno aparentemente crítico, carece de um movimento fundamental para a saída do domínio espetacular: a caracterização do que exatamente entendemos por educação e formação humana. É disso que se ocupa este capítulo.

Educação para além do espetáculo

Apesar de um tempo em que as modernas condições de produção fazem da vida “uma imensa acumulação de espetáculos”, um tempo em que “tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação” (DEBORD, 2017, p. 37), um tempo em que se prefere “a imagem à coisa,

a cópia ao original, a representação à realidade, a aparência ao ser...” (FEUERBACH, 1841 apud DEBORD, 2017, p. 37), apesar de tudo isso, é possível vislumbrar no livro *A sociedade do espetáculo*, de Guy Debord, embora por uma via por vezes estritamente negativa ou invertida, uma ideia de educação ou formação humana tornada agora precária pelo desenvolvimento atual da sociedade capitalista. É bem verdade que, para Debord, não há formação intelectual possível numa organização social totalmente dominada e regulada pela esfera da economia, pois “o espetáculo não deseja chegar a nada que não seja ele mesmo” (DEBORD, 2017, p. 41), tornando a sua própria reprodução a única finalidade para o curso das coisas, seus meios sendo também seus fins. Ainda assim, como dito, pode-se depreender do volume *A sociedade do espetáculo* os indícios daquilo que integraria um conceito forte de educação ou formação e que permitiria, portanto, a formulação de uma crítica potente para o tempo presente. Vale citar, entre outros sinais mínimos para um percurso intelectual verdadeiramente formativo em Guy Debord, a recusa do paradigma da positividade do espetáculo, a violência contra a produção circular do isolamento e da separação, a instituição de outra temporalidade que não aquela do fluxo perpétuo do trabalho e das coisas e, por fim, a restituição da “inutilidade” radical da arte – seu peso real na vida em comum – ou a apresentação da arte como uso desviado. Pensar a educação ou a formação para além da sociedade do espetáculo ou mesmo a partir dela significaria, nesse esquema, confrontar-se crítica e violentamente com esses elementos. Sem essa dimensão humana, permanecemos no domínio de uma educação como falsa negatividade ou da formação espetacular.

No sexto fragmento do primeiro capítulo do livro, intitulado “A separação consumada”, Debord (2017, p. 40-41) comenta que “o espetáculo se apresenta como uma enorme positividade, indiscutível e inacessível. Não diz nada além de ‘o que aparece é bom, o que é bom aparece’”. Em outras palavras, a sociedade do espetáculo procede por meio de um paradigma

da contínua exposição de mercadorias ou mesmo de pessoas – condição que apenas se agravou em nosso tempo de Twitter, Facebook, Tumblr, Instagram, Snapchat, WhatsApp, Skype, *blogs, vlogs, youtubers* etc. –, a ponto de negar a condição de existente àquilo que não consegue circular ou que pouco circula. Com isso, se, por um lado, as mercadorias podem se apresentar como coisas imediatas, sensíveis e suprassensíveis, gerando a ilusão de nelas haver uma vida (por vezes até mesmo uma vida espiritualizada), as pessoas, por outro lado – e eis a dimensão mais perversa disso –, podem ter sua existência negada se incapazes de produzir estímulos e positividade. “Ser é ser percebido”, diz-nos esse paradigma da excitação em sua formulação mais contemporânea (TÜRCKE, 2010), e, assim, aquilo que não consegue fazer ver ou ser visto tende ao desaparecimento ou à possibilidade de ter sua humanidade colocada em xeque.

Conforme Anselm Jappe (2008, p. 17) explica, “a análise de Debord parte da experiência cotidiana do empobrecimento da vida vivida, de sua fragmentação em esferas cada vez mais separadas [...]. Tudo o que falta à vida acha-se no conjunto de representações independentes que é o espetáculo”. Desarticular o domínio do espetáculo significa, pois, alimentar uma disposição contrária àquela da aceitação passiva ou sem réplica da luta contínua por visibilidade no domínio desse mesmo espetáculo que apenas confere bases terrestres às ilusões religiosas. Diante de um novo estatuto ontológico em que a própria existência se vê diretamente vinculada à capacidade de se apresentar como produtora de imagens ou positivities que mediarão as relações humanas, o gesto crítico encontra-se na saída ou na recusa radical de uma posição estritamente contemplativa – “quem fica sempre olhando, para saber o que vem depois, nunca age” (DEBORD, 2017, p. 207) –, numa agressão cometida contra as principais bases do espetáculo, que são, entre outras, a “renovação tecnológica incessante” e a “mentira sem contestação”. Por meio da inovação tecnológica sem fim, “todos se veem inteiramente entregues ao corpo de especialistas, a seus cálculos e a seus juízos sempre satisfeitos com

esses cálculos” (DEBORD, 2017, p. 199); já a mentira sem contestação diz respeito não só ao desaparecimento da opinião ou atuação pública, mas também a uma verdade que cessa de existir enquanto elaboração e verificação política. Interromper o império da positividade ou elaborar uma crítica ao novo paradigma sensível imposto pelo espetáculo nada mais é do que violentar a contínua exposição de si e a produção de estímulos que caracteriza a sociedade positiva – a sociedade do espetáculo.

A dificuldade de simplesmente fazê-lo, contudo, relaciona-se justamente ao fato de que o espetáculo “domina os homens vivos quando a economia já os dominou totalmente” (DEBORD, 2017, p. 41), ou seja, compreender a sua estrutura maior significa debruçar-se sobre o funcionamento da mercadoria e a separação fundamental dela resultante. Como Debord (2017, p. 45, grifo do autor) anuncia, “a *separação* é o alfa e o ômega do espetáculo”: a unificação positiva produzida pelo conceito de espetáculo resulta da afirmação da aparência e da separação como verdades gerais, cujas bases residem, não por acaso, no funcionamento fetichizante da mercadoria. Aliás, conforme Anselm Jappe (2019b) repetidamente observa, quando dissociada de sua crítica radical ao fetiche da mercadoria, a expressão “sociedade do espetáculo” simplesmente perde qualquer atualidade e efetividade, atuando como um mecanismo frouxo para a apreciação do funcionamento das imagens e das diferentes mídias na contemporaneidade ou no chamado mundo “pós-moderno”. Na verdade, a sociedade do espetáculo decorre menos do império das imagens que de um fetichismo que “constituiu-se ‘nas costas’ dos participantes, de maneira inconsciente e coletiva, e tomou toda a aparência de um fato natural e trans-histórico”. (JAPPE, 2015, p. 17) Ao se apresentar de maneira imediata como um dado natural, apagando a ordem social e histórica a partir da qual ela surge, bem como as relações humanas que por meio dela se estabelecem, a mercadoria elabora uma narrativa ao mesmo tempo abstrata e não histórica – o que confere a ela seu caráter fantasmagórico e religioso –, mas capaz de produzir uma pseudoexpe-

riência coletiva e unificadora para o convívio social. É exatamente essa unificação, por meio da separação ou de uma incompreensão fundante, que inaugura um isolamento circular, um individualismo em meio à multidão:

o isolamento fundamenta a técnica; reciprocamente, o processo técnico isola. Do automóvel à televisão, todos os *bens selecionados* pelo sistema espetacular são também suas armas para o reforço constante das condições de isolamento das ‘multidões solitárias.’(DEBORD, 2017, p. 47, grifo do autor)

Nesse sentido, as operações da mercadoria alcançam seu paroxismo no circuito das imagens – televisivas, cinematográficas etc. –, inaugurando um mecanismo muito eficiente no sentido de plasmar uma narrativa tanto coletiva quanto separada, à parte, individual.

Assim, a recusa do espetáculo é, antes de tudo, a negação do individualismo alienado resultante de um mundo ao mesmo tempo unido e dividido pela mercadoria e pela invocação sem fim de imagens alheias e abstratas, porém centralizadoras e que fazem a elas tudo convergir. A separação de que Debord fala nos abandona em um mundo de competição, consumo, produtivismo etc., que é igualmente um mundo de fracasso, solidão, passividade e incompreensão, tudo isso alimentado pela circulação de imagens espetaculares e representações à parte. É na contramão desse processo generalizado de separação, veiculado por seu mecanismo fundamental – a mercadoria –, que se encontra a possibilidade de uma formulação teórica potente contra o espetáculo: “por esse movimento essencial do espetáculo [...] é que reconhecemos nossa velha inimiga, a qual sabe tão bem, à primeira vista, mostrar-se como algo trivial e fácil de compreender, mesmo sendo tão complexa e cheia de sutilezas metafísicas, a mercadoria?” (DEBORD, 2017, p. 51, grifo do autor) A centralidade da mercadoria pode ser percebida por meio do

seu inverso proporcional, isto é, a redução da esfera do uso ou a passagem do uso para algo que Debord (2017, p. 58, grifo do autor) chama de “pseudouso”, pseudouso da vida: “o espetáculo é o dinheiro que *apenas se olha*, porque nele a totalidade do uso se troca contra a totalidade da representação abstrata”. Ora, é justamente por isso que, como resposta à precarização da existência e à equivalência entre vida e mercadoria, encontramos tanto em Debord como nos demais textos situacionistas o elogio ao ócio, a recusa do trabalho, o princípio do prazer e inúmeros depoimentos de uma vida vivida não em nome de cargos, de instituições ou de dinheiro, mas sim em nome de uma ideia de uso que agride a lógica produtiva e separada do mercado. Num tempo como o nosso, de reformas que buscam submeter a escola e a universidade a necessidades estritamente mercadológicas, aproximando-as do funcionamento autocentrado de uma empresa – Reforma do Ensino Médio, Escola sem Partido, BNCC etc. –, o relato de Debord soa como um escândalo verdadeiramente intelectual projetado contra as forças deformadoras do capitalismo e de suas instituições:

Eu não podia sequer pensar em aprender uma única dessas sábias qualificações que conduzem a ocupar os empregos porque elas me pareciam completamente estranhas a minhas inclinações ou contrárias a minhas opiniões. As pessoas que eu admirava mais que ninguém no mundo eram Arthur Cravan e Lautréamont, e eu sabia perfeitamente que, se tivesse consentido em prosseguir estudos universitários, todos os seus amigos teriam me desprezado [...]. Doutor em nada, eu me mantive firmemente afastado de toda aparência de participação nos meios que então se passavam por intelectuais ou artísticos. Confesso que, nesse caso, meu mérito se encontrava bem temperado por minha soberba preguiça, como também por minhas escassas capacidades para enfrentar os trabalhos de semelhantes carreiras. (DEBORD, 2002, p. 20-21)

Longe de revelar tão somente uma “incapacidade” para o trabalho ou mesmo uma “opção de vida”, tão ao gosto individual e consumista do tempo presente, os comentários dirigidos à vida em comum e a opção pelo uso são uma constante entre Debord e os demais situacionistas, atuando como uma forma de interrupção do fluxo de mercadorias e uma crítica da separação e do adiamento contínuos que se dão em nome de um futuro que efetivamente nunca chega: “o que o espetáculo oferece como perpétuo é fundado na mudança, e deve mudar com sua base. Para ele, nada para [...]?” (DEBORD, 2017, p. 71) Se Debord (2002, p. 20) confessa jamais ter dado, quando jovem, a mínima atenção para questões pessoais abstratas, relativas ao futuro, os manifestos situacionistas são ainda mais diretos em seus ataques, por exemplo, à miséria do meio estudantil e às expectativas de futuro promissor e de entrega absoluta que ele gera: uma das vitórias do espetáculo foi ter feito “do direito ao trabalho, isto é, à escravidão assalariada, a reivindicação social central. Os estudantes, como de hábito, colocaram-se no centro desse movimento?” (INTERNACIONAL SITUACIONISTA, 2002, p. 28) Para Debord e os situacionistas, a recusa do trabalho e de uma lógica institucional que muito precocemente captura as novas gerações num mesmo esquema de aclimação social constitui, sobretudo, uma interrupção das formas de existência reguladas a partir da sobrevivência individual e separadas no mundo graças ao fluxo da produção e do consumo. Dentro dessa lógica, embora por vezes travestida de tonalidades críticas, a formação inicial ou universitária é, segundo os situacionistas, apenas um modo de antecipação da mediocridade conservadora e oportunista da vida adulta: o estudante “[...] desempenha um papel provisório, que o prepara para o papel definitivo que irá assumir, como elemento positivo e conservador, dentro do funcionamento do sistema mercantil. É apenas uma iniciação, e nada mais que isso?” (INTERNACIONAL SITUACIONISTA, 2002, p. 32) Nesses termos, a vida do estudante é uma ilusão transitória que conduz gradativamente àquele mesmo futuro de cargos,

posições, hierarquias, dinheiro e mercadorias que ele por vezes denuncia na criticidade passageira do espírito universitário.

Surge da interrupção e da luta contra esse cenário de colonização do mundo estudantil, então, uma outra temporalidade, uma forma de modificar a relação com o tempo, submetendo-o ao domínio do uso. O percurso formativo tem relação com a quebra do vínculo que as instituições impõem entre estudo e trabalho, educação e emprego, competição e sucesso; a rigor, “os situacionistas sempre manifestaram desprezo pelo humanismo das boas almas, que no fim das contas nada mais pedem do que um pequeno lugar no espetáculo.” (JAPPE, 2008, p. 193) A oposição mais radical à busca por um lugar ao sol encontra-se no *slogan* situacionista “Ne travaillez jamais” (Não trabalhe nunca) ou então em outras formas coletivas de celebração do uso e recusa do trabalho alienado: “as revoluções proletárias serão festas ou não serão nada, pois a vida que anunciam será, ela própria, criada sob o signo da festa. O jogo é a última racionalidade dessa festa, viver sem tempo morto e gozar, sem impedimentos, são as únicas regras que ele poderá reconhecer?” (INTERNACIONAL SITUACIONISTA, 2002, p. 59) São antecipações formativas dessa festa e desse jogo a comunicação, a escrita sem pressa, o diálogo, a insubmissão das palavras, a vida cotidiana, o uso desviado ou imprevisto, o prazer, as ruas e, é claro, o domínio da literatura, da poesia e das artes.

Sabe-se, entretanto, que a sociedade do espetáculo se ocupa também dos espaços, a princípio, reservados ao jogo e à festa, como no caso das artes e da sua conversão em mercadoria. Para Debord, a arte, em sua configuração espetacular e mercadológica, encontra-se morta ou irrealizável enquanto tal:

Quando a arte tornada independente representa seu mundo com cores brilhantes, um momento da vida envelheceu e não se deixa rejuvenescer com cores brilhantes. Deixa-se apenas

evocar na lembrança. A grandeza da arte só começa a aparecer no ocaso da vida. (DEBORD, 2017, p. 146-147)

Em outras palavras, uma vez convertida em produto e comercializada a preços escandalosos e irreais, a arte assume ela própria a contradição interna daquilo que nasce não para ser usado, mas sim para circular e ser consumido, e assim, quanto mais brilha como um valor abstrato e fetichizado – em museus, galerias e na mídia, por exemplo –, menos ela se aproxima do uso ou se apresenta como conhecimento histórico partilhado. Se o propósito e dever da arte é realizar-se como uso na vida comum, a sua circulação nas esferas das instituições culturais, absorvidas e controladas, por sua vez, pela necessidade de produzir visibilidade e dinheiro, representa o fim da arte e a impossibilidade da sua encarnação na vida cotidiana. Conforme Jappe (2008, p. 92) resume, “a arte devia ser ‘a linguagem da comunicação’, mas a perda progressiva de todas as condições de comunicação levou a linguagem – a da literatura e a das artes figurativas – a constatar justamente a impossibilidade de uma comunicação?”. E mesmo a arte vanguardista, responsável por elaborar historicamente a consciência da destruição da arte, viu-se incorporada pelo próprio dispositivo por ela denunciado. Eis o destino trágico das vanguardas: sem um mecanismo crítico de autodestruição ou de permanente autocrítica, acabam fadadas a um desaparecimento silencioso ou espetacular em meio às demais mercadorias artísticas.

O dadaísmo e o surrealismo são as duas correntes que marcaram o fim da arte moderna. [...] O dadaísmo e o surrealismo estão historicamente ligados e, ao mesmo tempo, em oposição. [...] O dadaísmo quis *suprimir a arte sem realizá-la*; o surrealismo quis *realizar a arte sem suprimi-la*. A posição crítica elaborada desde então pelos *situacionistas* mostrou que a supressão e a realização da arte são aspectos inseparáveis de uma mesma *superação da arte*. (DEBORD, 2017, p. 149, grifo do autor)

Assim, a superação da arte, sua morte como presença e uso vivos na vida cotidiana, resulta tanto da tentativa de realizá-la sem suprimi-la quanto de suprimi-la sem realizá-la. O que resta, então, de conteúdo formativo e de presença realmente social depois da morte da arte e do fim das vanguardas? Ou, para repetir a pergunta que Jappe (2013) lança em um de seus ensaios, “será que existe arte depois do fim da arte?” Qual a presente tarefa histórica da arte num momento em que sua utilidade se vincula fundamentalmente às expectativas da indústria da cultura e do consumo? Para Debord (2017, p. 157), a arte deve operar a partir de um “estilo da negação”, ou melhor, a partir de um uso desviado capaz de subverter “as conclusões críticas passadas que foram cristalizadas em verdades respeitáveis, isto é, transformadas em mentira”. A negação e o uso desviado, ao contrário de uma oficialidade museificada que não pode tornar-se senão citação, constituem o inverso da autoridade artística que desfaz o uso e o converte em verdade impessoal e abstrata. Ora, é bem verdade que “a realização da arte – pelo menos tal qual os situacionistas imaginaram – não teve lugar”. (JAPPE, 2013, p. 228) A pergunta, talvez por isso mesmo, permanece mais atual que nunca: o que resta da arte como uso desviado, como negação, como prática social, como violência e intervenção, como resistência ao sentido, ou seja, o que resta dela como contradição? Pensar a arte na escola, na universidade e na educação em geral significa deparar-se com esse quadro de redução e domesticação do artístico em esferas separadas e organizadas para a admiração contemplativa e passiva do público.

Em suma, criticar o espetáculo, tarefa da verdadeira educação e formação crítica, é tanto diferente de fazer a apologia do espetáculo quanto de realizar a crítica espetacular do espetáculo, gesto de quem se ocupa de estudar “a separação com a ajuda apenas dos instrumentos conceituais e materiais outorgados pela separação”. (DEBORD, 2017, p. 152) Parece-nos que instituições como a escola e a universidade têm se ocupado cada vez mais da apologia ou da crítica espetacular

do espetáculo, sem encarar eticamente as consequências institucionais ou mesmo biográficas e individuais decorrentes de determinados posicionamentos teóricos – eis por que Debord condena tantas vezes a frequente distância entre teorização e a vida vivida. Dessa posição resta o cinismo autoesclarecido, parceiro da mercadoria, da separação, do consumo e principalmente do sofrimento alheio. De todo modo, como dito, há, em *A sociedade do espetáculo*, de Guy Debord, por vezes por uma via inversa, o espectro de uma ideia de formação, que passa pela recusa da positividade do espetáculo, pela violência contra a separação mercadológica, pela instituição de outra temporalidade e, por fim, pela arte como uso desviado. Educação ou formação caminham por aí. O resto é formação espetacular!

Educação como falso negativo

Regrediram – sob a aparência de uma maior educação escolar e de melhores condições de vida – a uma rudeza primitiva. (PASOLINI, 1990, p. 30)

Há uma crença instituída no seio da sociedade do espetáculo de que a educação seria o meio fundamental não só de manutenção de uma cotidianidade possível, mas de superação de possíveis entraves e contradições inerentes a essa forma social. Nesse sentido, a partir de um *quantum* acumulado de saberes e experiências no âmbito educacional, seria instituído, individual e coletivamente, um conteúdo formativo que possibilitaria aos indivíduos, de forma contraditória, tanto permanecerem na vida espetacular quanto dela se emanciparem. Tal constatação instituiu um imperativo para a educação na sociedade espetacular: “quanto mais, melhor”. Em outras palavras, quanto mais educação, independentemente de seus predicados específicos ou de uma conceituação mais clara, tanto melhor o convívio social dos sujeitos e de suas diferenças. Diante de tal positividade integradora vinculada à educação, Debord (2017, p. 200) anuncia nos

“Comentários sobre a sociedade do espetáculo”: “O fato de já não ter contestação conferiu à mentira uma nova qualidade. Ao mesmo tempo, a verdade deixou de existir quase em toda parte, ou, no melhor caso, ficou reduzida a uma hipótese que nunca poderá ser demonstrada”. Sem demonstrar o que educação significa, estamos diante de uma hipótese que pode ser apropriada, como todas as outras, pela mentira.

Seguindo os passos de Guy Debord, reivindicar mais educação na sociedade regida pelo espetáculo não é de modo algum sinônimo de emancipação ou libertação, ao mesmo tempo que reafirmar tal positividade à educação seria esvaziá-la de qualquer conteúdo objetivo em termos de formação humana e, conseqüentemente, compreendê-la enquanto uma abstração, um conceito esvaziado de sentido formativo, uma hipótese sem possibilidade de constatação. Ou melhor, uma hipótese só constatável enquanto espetáculo, quando a particularidade se torna universal em sentido mercadológico, nesse caso, pela via única da meritocracia – o ideal abstrato axiologicamente neutro em que todos devem se espelhar. No mesmo rastro de inversão do real deixado pelo fetichismo da mercadoria, a educação fetichizada está subsumida a uma lógica de autonomização das relações sociais concretas expressa por meio de sua entificação: só a educação pode transformar a realidade miserável e degradante na qual grande parte da humanidade ainda permanece, reza o mantra falso-negativo espetacular. Impor à educação tais poderes supostamente emancipatórios é criar uma abstração desprovida de materialidade, tanto quanto o é defender a possibilidade de “trabalho para todos” no capitalismo moderno, ou, como afirma categoricamente Jappe (2017, p. 9): a “abolição do trabalho e do dinheiro não é mais um programa utópico e extremista, mas é realizada dia após dia pela crise capitalista. Existe sempre menos trabalho e menos dinheiro ‘verdadeiro’”. Ou seja, “educar para o trabalho” na sociedade do espetáculo não possibilita o “sonho acordado” da emancipação humana, mas sim a materialização do pesadelo distópico, treinando e armando cada membro da sociedade

com competências e habilidades para a guerra de todos contra todos, como ocorre na BNCC.

Educação e trabalho não são categorias que se apresentam como naturalmente críticas ao capitalismo e que se instituem a partir de uma negatividade crítica, mas sim partes constituintes de um todo integrado no qual reina o espetáculo repleto de positividade. Nesse caso, a falsa oposição de tais categorias à sociedade mercantil expressa as condições reais e concretas de uma vida não vivida no e pelo espetáculo integrado. “O fetichismo dos fatos mascara a categoria essencial e os detalhes fazem esquecer a totalidade. Diz-se de tudo dessa sociedade menos o que ela efetivamente é: *mercantil e espetacular*”. (INTERNACIONAL SITUACIONISTA, 2002, p. 28, grifo do autor) Mais uma vez, sem uma caracterização forte do que é educação e por meio de sua projeção meramente positivada, corre-se o risco de operar com um conceito vago que pode ser rapidamente apropriado e preenchido por um uso estritamente mercadológico e espetacular, porém ainda assim também positivado, uma vez que se serve das sombras ou dos resíduos daquilo que é necessariamente bom e deve ser celebrado.

Projetar na educação capacidades sociais das quais a humanidade crê depender para se desenvolver e se emancipar na atual forma social é, simultaneamente, fetichizá-la, retirando-a de todo e qualquer contexto histórico em que ela se constitui – mascarando, portanto, sua função mercantil –, como também é projetá-la enquanto uma abstração generalizada que expressaria o potencial previsto em uma essência humana a-histórica. Sendo o fim último de tal entidade sensível e suprassensível formar os seres humanos para que possam cada vez mais se integrar ao cotidiano espetacular, a educação tal como se apresenta não pressupõe qualquer possibilidade de vida para além de um tempo presente que se repõe continuamente e no qual o desenvolvimento é visto como conformação. Conforme os situacionistas esclarecem, a “instalação da reificação no espetáculo, sob o capitalismo moderno, impõe um papel

a cada um dentro da passividade generalizada?” (INTERNACIONAL SITUACIONISTA, 2002, p. 30) Sob tal condição, invocar mais educação para todos na sociedade mercantil, pautando a formação humana no falso-negativo de uma “educação para a liberdade”, nada mais é do que demandar a reprodução das mesmas condições sociais que criam a desigualdade e a miséria, sobre as quais o futuro é projetado enquanto réplica do presente, numa eternização do tempo espetacular; ou, como afirma Guy Debord (2017, p. 37), o “espetáculo em geral, como inversão concreta da vida, é o movimento autônomo do não vivo”.

Assim, ação, dinamismo e proatividade para uma vida plena de possibilidades, enquanto pressupostos de um processo formativo orientado pela educação em sua versão espetacularizada, tornam-se imagens do real invertido no qual reinam a passividade, a conformidade e a resignação para uma vida não vivida: “O espetáculo é a conservação da inconsciência na mudança prática das condições de existência.” (DEBORD, 2017, p. 45) A reivindicação por parte de organismos internacionais, bem como por todo o sistema do capital, de uma educação para toda a vida, de qualidade e que forme para a cidadania, expressa o desejo de integração total de uma parcela ainda considerável de pessoas no sistema mercantil a partir da forma-mercadoria que o trabalho assume no capitalismo. Nesse caso, uma “educação para o trabalho” que desenvolva as capacidades necessárias em cada ser humano de reproduzir e perpetuar a vida cotidiana é a autoafirmação do espetáculo integrado à nossa existência.

No aforismo cinco de *A sociedade do espetáculo*, Debord reitera sua crítica radical a essa forma social quando afirma que o espetáculo não seria somente o acúmulo de imagens que, a partir de tecnologias de informação e comunicação em amplitude global, estariam, de forma inversa, excitando nossos sentidos – principalmente a visão –, a ponto de instituir uma *Weltanschauung* distorcida. Ou seja, o espetáculo não é representado na sociedade apenas pelo excesso de imagens que estariam

condicionando nossa visão de mundo, muito embora essa seja, segundo Jappe (2008), a forma hegemônica de apropriação de sua obra pela academia. Logo antes, no aforismo quatro, lemos com clareza: “O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens?” (DEBORD, 2017, p. 38) Tal como Debord, que elimina qualquer possibilidade de crítica radical à forma social do capital se pautada única e exclusivamente na constatação isolada da estimulação excessiva dos sentidos por parte dos meios de comunicação de massa, a crítica à educação para o trabalho na sociedade do espetáculo não pode se dar somente pela verificação de sua falta ou existência mínima. Em outras palavras, a crítica radical à educação espetacular não pode se dirigir apenas à sua dimensão quantitativa, reduzindo a análise a um *quantum* formativo necessário – expressão fenomênica da educação no capitalismo moderno –, mas sim e antes de mais nada aos seus meios, isto é, aos processos formativos relacionados a determinadas concepções teóricas, bem como sua vinculação à forma-mercadoria do trabalho enquanto fim último.

A relação causal “mais educação = melhor vida” é tão falsa quanto “menos educação = pior vida”, principalmente quando se analisa o processo formativo espetacular em relação à totalidade social e às suas contradições inerentes. Nesse caso, seria possível inclusive afirmar, de um ponto de vista existencial, que por vezes pode ocorrer a relação “mais educação = pior vida”. A métrica positivada vinculada permanentemente à educação pelo capital impõe à sociedade espetacular a gestão da existência a partir de uma abstração, a qual não se sustenta nem mesmo com a brisa leve das contradições que o próprio espetáculo institui, ou de forma mais objetiva: “engenheiro = motorista de Uber”; ou “advogada = representante de produtos cosméticos”, assim como “camelô = palestrante motivacional de sucesso” ou “jogador de futebol = fenômeno midiático multimilionário”. Pelas contradições inerentes ao movimento do real espetacular, cria-se uma série de disrupções formativas sob o ponto de vista profissional em que o possível

produtivo se estabelece a partir de empregos (*jobs*) momentâneos que produzem o efeito dinâmico para uma vida não vivida. Sob esse viés, ser empregável ou ter empregabilidade torna-se tão importante quanto ter uma profissão, até porque, na sociedade do espetáculo, a forma como cada um participa da integração espetacular é absolutamente irrelevante, tendo em vista a reprodução ininterrupta da produção, da circulação e do consumo de mercadorias. Sob tais condições, disrupções formativas conforme as descritas anteriormente não são consideradas em sua existência desviante da linearidade lógica normativa espetacular, mas como manifestações possíveis de uma “educação para o trabalho” integrada ao mercado. A marca de tal processo formativo é a unidimensionalidade da atividade humana, sendo tal atividade cindida e organizada a partir da mobilização previamente limitada de nossas potencialidades. Uma forma de existência que tão somente nos permite “o ensaio, mas não o emprego de nossa força”. (DEBORD, 2010, p. 87)

A crítica à educação pautada pela métrica positivada demarca seu próprio limite, ou seja, o centro desta crítica, na sociedade do espetáculo, se dá pelo acirramento das contradições que desestabilizam a normalidade do sistema – nesse caso, a crise em suas diversas dimensões (moral, social, econômica etc.) –, sendo assim consequência da falta de educação por parte da população embrutecida. O falso-negativo de tal crítica é passível de plena incorporação pelo capitalismo moderno, gerando desde investimentos massivos em educação nos países “subdesenvolvidos” e “em desenvolvimento” – o perfeito alinhamento de métricas positivadas expresso pela fórmula “mais educação = mais desenvolvimento!” – até a orientação de políticas educacionais em âmbito global. As respostas a essas e outras reivindicações – como a ampliação de liberdades culturais e sexuais ou de políticas de reconhecimento e identitárias para determinadas minorias, por exemplo – expressam o movimento autorregulatório no qual o falso-negativo se transmuta em verdadeiro-afirmativo. (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009)

Pela lógica formal do espetáculo, as distorções provenientes do capitalismo moderno (negativo) e suas críticas (negativo) limitadas por sua própria normalidade perimetral supostamente instituem uma existência melhor (positivo). Porém, a crítica radical ao falso-negativo da crítica à educação demanda a compreensão dessa mesma estrutura lógica-normativa à luz do espetáculo, em que o resultado-síntese de tal abstração não é um estágio qualitativamente superior de existência, mas tão somente a falsa representação de uma dinâmica – a falsa mudança no real invertido –, do tempo espetacular pseudocíclico resultante da recomposição do presente perpétuo. Aparentemente, teríamos “mais do mesmo”, porém, de fato, concretamente temos “mais” (quantitativamente) “do mesmo” (qualitativamente) “pior”, em que o *plus* resultante é a “mais-educação espetacular” – a valorização do valor integrada à educação –, que cada vez mais expressa cumulativamente menos as possibilidades de uma formação humana integral objetivada no plano do cotidiano. O resultado desse acúmulo dinâmico e constante de mais espetáculo é a “realização técnica do exílio, para o além, das potencialidades do homem; a cisão consumada no interior do homem”. (DEBORD, 2017, p. 43) O exílio, nesse sentido, não seria somente aquele das potencialidades humanas, mas também do próprio futuro, pois reproduzir na consciência a apropriação de uma realidade cotidiana organizada no e pelo tempo pseudocíclico e a partir de processos formativos orientados pela métrica positivada da educação espetacular é minar de antemão a possibilidade de projetar um cotidiano radicalmente distinto do presente.

A mudança possível em termos de vida cotidiana estaria contida nos limites da ação orientada para o mercado, no qual os indivíduos assumem papéis distintos não necessariamente estabelecidos de antemão, pois mesmo que se considere – contrário à sua lógica formal causal – a impossibilidade de garantir a todos funções fixadas pelo seu processo formativo (educação para o trabalho) na esfera economicamente ativa, é permitido aos atuais e futuros trabalhadores que contribuam para a

manutenção e permanência da sociedade espetacular a partir de dinâmicos papéis que podem assumir de acordo com o *quantum* de habilidades e competências a eles fornecido.

Uma formação humana omnilateral que crie a possibilidade real de integrar a essência humana – idêntica ao processo histórico e entendida como autocriação do homem no tempo (DEBORD, 2017) – e a existência humana não reificada é representada no real invertido por uma educação que institui a impossibilidade de acesso à cultura humana historicamente constituída por meio de um processo formativo unilateral centrado na forma-mercadoria do trabalho assalariado. O resultado prático dessa condição providenciada pela educação espetacular em termos de sociabilidade possível é expresso por Debord (2010, p. 21) da seguinte forma:

separados entre si pela perda geral de toda linguagem adequada à ação, perda que lhes interdita o mínimo diálogo; separados por sua incessante concorrência, sempre pressionados pelo chicote, na consumação ostentatória do nada, e assim separados pela cobiça o menos justificada e minimamente capaz de fornecer qualquer satisfação [...].

Separados pela vida, integrados pelo espetáculo: eis o pressuposto formativo instituído pela sociedade espetacular.

Movido por um pessimismo realista, Pier Paolo Pasolini, em sua obra *Os jovens infelizes* (1990), ao se referir tanto aos filhos da burguesia europeia quanto àqueles oriundos do proletariado, constata que tais jovens supostamente mais educados – tanto em termos de tempo escolar quanto de acesso aos bens culturais – não estariam constituindo um cotidiano menos alienante ou uma vida mais emancipada; pelo contrário, estariam cada vez mais dependentes objetiva e subjetivamente da irracionalidade mercantil. Tal qual os supostos “selvagens” que regiam suas relações sociais a partir de objetos inanimados, os seres humanos formados na e pela educação espetacular acreditam depender desta para

se desenvolver num mundo orientado pela abstração fantasmagórica da mercadoria, a qual, por sua própria natureza, nada tem a oferecer em termos de formação humana além da “consumação ostentatória do nada”

[...] uma vida única, digna de ser lembrada um dia. É exatamente o que o espetáculo nega e já nem sequer permite às minorias. (JAPPE, 2014, p. 129)

No conto “A história de Helbling” (1914), de Robert Walser, um retrato autobiográfico do personagem citado, encontramos uma descrição perfeita da produção da existência na sociedade do espetáculo: um sujeito que, apesar da juventude, parte da constatação de sua condição absolutamente vazia de sentido, sendo apenas mais um na “massa de muitos”. Um sujeito movido e orientado pelo tempo pseudocíclico da vida cotidiana – “[...] quando o relógio bate doze horas, saio do banco onde trabalho e corro pra casa, eles todos correm também” (WALSER, 2014, p. 41) –, autocentrado – “[...] só penso em mim e estou preocupado apenas em passar tão bem quanto possível” (WALSER, 2014, p. 42) – e absolutamente imerso no vazio cotidiano alienante – “Nunca julguei apropriada a paixão pelos grandes ideais que concernem à humanidade, uma vez que, por natureza, sou uma pessoa dada antes à crítica que ao entusiasmo, o que considero um elogio a mim mesmo.” (WALSER, 2014, p. 48) Helbling encarna o *doppelgänger* espetacular, o ideal operativo em que a dinâmica esquizofrênica do duplo (o tempo pseudocíclico, a vida não vivida, a formação deformativa) é normalizada pela produção mobilizante e pelo consumo passivo.

A forma como o personagem do conto de Walser (2014, p. 48) estabelece a sua vida cotidiana sob os princípios de uma dualidade integrada em que a referida “consumação ostentatória do nada” se institui por um processo educacional torna-se cada vez mais evidente no decorrer da

história: “[...] já sou educado o bastante para portar uma bengala com certo estilo, atar uma gravata em torno do colarinho da camisa, apanhar a colher com a mão direita e, se perguntado, responder: ‘Obrigado, foi muito agradável ontem à noite!’”

Para a educação espetacular, tal qual a indicada por Helbling, mais importante do que uma formação humana integral é a constituição de uma personalidade adequada ao consumo produtivo do capital, em que o fetiche da mercadoria naturaliza a esquizofrenia socialmente constituída que nos impulsiona ao eterno tempo presente irracional. A inversão das relações na sociedade do espetáculo, em que os seres humanos são meramente suportes para a livre circulação de imagens espetaculares – a abstração suprema que organiza e integra nossa vida –, expressa tão somente o fim último posto para a educação nessa forma social: produzir e reproduzir a falsa sensação, individual e coletiva, de protagonismo diante da vida. A passividade atomizada, a mobilização imobilizante e a dinâmica 24/7 do sono acordado (CRARY, 2016) constituem, sim, as marcas fundamentais de tal sociedade, como tão bem explicita Helbling:

É possível que isso seja uma vida humana, uma vida que a gente não sente ir adiante, avançar em direção ao fim? Até este momento, minha vida parece ter sido bastante vazia de conteúdo, e a certeza de que ela permanecerá assim resulta em algo infindo, algo que nos ordena a adormecer e a só fazer o absolutamente indispensável. (WALSER, 2014, p. 46)

Talvez Helbling seja ainda o melhor modelo formativo de uma educação espetacular na qual o produto-mercadoria rejeita o próprio meio-produtor: “O que mais a educação pode fazer de mim? Sinceramente: acredito que ela estaria se metendo com a pessoa errada. O que almejo é dinheiro e uma dignidade confortável, esse é meu impulso educativo!” (WALSER, 2014, p. 48-49)

AS PROTOFORMAS DO ESPETÁCULO

Se o regime do espetáculo se caracteriza, em linhas gerais, pela crescente especialização e autonomização das imagens do mundo e do mundo das imagens, conduzindo a uma enorme circulação de diferentes tipos de mercadorias cuja regra central é a da mera positividade sem especificação ou qualificação – “o que aparece é bom, o que é bom aparece” (DEBORD, 1997, p. 16-17) –, fica difícil não associar os desdobramentos contemporâneos do capitalismo e da técnica a esse mesmo espetáculo denunciado por Debord tanto em 1967, ano da publicação da primeira edição do livro *A sociedade do espetáculo*, quanto em 1988, momento em que os seus “Comentários sobre a sociedade do espetáculo” anunciam o conceito definitivo de “espetáculo integrado”, aquele que se confunde “com toda a realidade, ao irradiá-la.” (DEBORD, 1997, p. 173) Aquilo que hoje chamamos de “sociedade do consumo” (BAUDRILLARD, 1995), “sociedade da excitação” (TÜRCKE, 2010), “sociedade do cansaço” (HAN, 2015), bem como seus dispositivos tecnológicos de mediação – Facebook, Twitter, Instagram etc. – ou mesmo os novos arranjos do trabalho e do emprego sob a forma da *gig economy*, tudo isso pode ser lido

como consequência direta ou potencialização do que Debord anuncia e denuncia em seu livro-manifesto. Embora a dominação espetacular não se exponha no palco do espetáculo em si, tem sido cada vez mais fácil perceber tantos os raios quanto os estrondos de suas manifestações.

Menos evidente, todavia, permanece a genealogia do espetáculo, ou melhor, a natureza dos fenômenos históricos específicos que dão origem ao conceito em Debord. Em outras palavras, muito embora saibamos a data aproximada que ele atribui ao seu nascimento – “em 1967, [o espetáculo] não tinha mais que quarenta anos, muito bem aproveitados” –, Debord (1997, p. 168-169) não nos diz nada concretamente sobre os acontecimentos precisos que ele associa ao surgimento do espetáculo como inversão concreta da vida. Conforme Jonathan Crary observa em ensaio sobre o tema: por um lado, temos uma data relativamente clara para o começo do espetáculo, que é em 1927 ou em finais dos anos 1920; por outro lado, nenhum apontamento mais evidente “sobre o motivo pelo qual destaca esse momento”, ou seja, “o final dos anos 20 como limiar histórico”. (CRARY, 2011, p. 200) Tampouco fica explicado se Debord, apesar da aparente pontualidade do ano em questão, 1927, tem em mente algum fato particular ou se os 40 anos referidos seriam mais alusivos a um *zeitgeist* geral, que encontraria nesse período uma possibilidade de explicação ou expressão. Seja como for, tal como não raro ocorre nas formulações dos aforismos de Debord, resta ao leitor preencher as lacunas de muitas das teses sobre a natureza do funcionamento da sociedade do espetáculo.

Em sua tentativa de conferir maior concretude a 1927 como *annus mirabilis* para o espetáculo, Crary refere-se a três eventos que poderiam estar no horizonte de pensamento do autor. O primeiro deles toma o ano como emblemático tanto do aprimoramento tecnológico do aparelho televisivo quanto das “primeiras transmissões experimentais”, momento em que “estava sendo implantada vasta rede interligando formas de controle corporativas, militares e estatais sobre a televisão”.

(CRARY, 2011, p. 201) O segundo, por sua vez, vincula 1927 à “chegada do filme sonoro e, especificamente, do som sincronizado,” que teria permitido “uma organização mais ampla do consumo perceptivo.” (CRARY, 2011, p. 201) O terceiro, por fim, associa o ano a um fenômeno político não menos significativo para a sociedade denunciada por Debord, “a escalada do fascismo e, logo depois, do estalinismo, e a maneira pela qual deram corpo a modelos de espetáculo.” (CRARY, 2011, p. 204) Estariam contidos nesses três eventos e em seus desdobramentos diferentes aspectos decisivos da relação entre o espetáculo e as categorias mais frequentemente utilizadas por Debord – a separação, a ubiquidade da imagem e do som, a velocidade, o consumo perceptivo, o vínculo entre estímulo e atenção, entre tantos outros.

Os casos citados por Crary certamente iluminam os aforismos de Debord e indicam uma possibilidade muito potente de origem para os então 40 anos da sociedade do espetáculo. É importante notar, contudo, que a literalidade ou especificidade de sua leitura e dos fenômenos elencados talvez retirem um pouco da força alusiva do texto de Debord (1997, p. 132), da “linguagem da contradição”, do caráter processual dos fenômenos descritos, e, nesse caso, da própria abrangência metafórica, “negativa” ou “desviante” do conceito de espetáculo, que alcançaria inclusive operações mais materiais e menos técnico-imagéticas, como no caso da crítica ao princípio do fetichismo da mercadoria. Vale lembrar que não só a nebulosidade que paira sobre o anúncio dos 40 anos do espetáculo e a casualidade da declaração parecem calculadas e propositais, como esse é o tom mais habitual do volume de 1967, ou seja, um misto de lacerismo esclarecido, recusa da paráfrase e profunda concentração poética, como quem anuncia o óbvio e, dessa forma, conclui não precisar explicá-lo ou reformulá-lo. Nas palavras de Anselm Jappe (2008, p. 16), “o problema e a dificuldade para uma exegese da obra de Debord residem precisamente no fato de que esta, embora muito sucinta, reclama ter dito o essencial, mas recusa qualquer interpretação e exige ser tomada

à letra”. Tomá-la à letra, no caso da possível genealogia do espetáculo e como complemento ao exercício feito por Crary, mais que apontar um novo evento preciso ou inovação tecnológica específica, responsável pelo seu surgimento, significa recusar a paráfrase e buscar elucidar ou penetrar o termo lateralmente, perfurando-o em seu próprio deslocamento e tomando-o como um processo complexo e amplo.

Ornamento e espetáculo

Uma boa forma de cumprir essa tarefa seria verificar, por exemplo, os ensaios que Siegfried Kracauer escreveu nos anos finais da década de 1920, entre os quais cabe destacar o breve texto intitulado *O ornamento da massa*, datado justamente de 1927. Nesse ensaio, o autor define o que chama de “ornamento da massa” como “o reflexo estético da racionalidade aspirada pelo sistema econômico dominante” (KRACAUER, 2009, p. 95), expressão da estrutura básica “de toda a situação contemporânea”. (KRACAUER, 2009, p. 94) Como de costume em sua “sociologia da superfície”, Kracauer particulariza um fenômeno bastante discreto de modo a alcançar as tendências do tempo, o conteúdo fundamental do existente, aquilo que nem sempre se revela a partir dos juízos diretos sobre ele lançados. A análise dirige-se para as chamadas *Tiller Girls*, grupos de dançarinas que, sob a direção musical e teatral de John Tiller, realizam coreografias e movimentos geométricos ou matemáticos milimetricamente calculados, de braços entrelaçados e por vezes vestidas em roupas de banho. O que Kracauer observa aqui é o modo como a vinculação e sincronia dos corpos das dançarinas, dispostos em série, gera um efeito paralelo tanto de apagamento de qualquer conteúdo erótico ou sedutor particular quanto de dissolução da própria individualidade das mulheres, alinhadas agora ao todo da dança de maneira automatizada e irrefletida. O ornamento enclausura e retira a substância dos sujeitos,

que, por isso mesmo, destituídos de si, mergulham no todo maior em um alinhamento exato:

[...] As excrescências de formas orgânicas e as emanções permanecem excluídas da vida psíquica. As *tillergirls* não podem mais ser recompostas em criaturas humanas [...]. Comunidade popular e personalidade se dissolvem quando o que se exige é a calculabilidade; tão-somente como partícula da massa é que o indivíduo pode, sem atrito, escalar tabelas e servir máquinas. (KRACAUER, 2009, p. 94, grifo do autor)

A noção de ornamento em Kracauer vincula-se, portanto, à encarnação e à revelação do conteúdo inconsciente da época, formulado e cristalizado por sintomas ou agentes, como a indústria da distração, as performances de precisão geométrica, a perda da sensualidade, a figuração plástica do erotismo, o esvaziamento da subjetividade, a regularidade disciplinada e irrefletida, a linearidade, a racionalidade estético-econômica etc. Todos esses elementos, no entanto, convergem para um espetáculo que – mimetizando, aliás, o próprio capitalismo, cuja produção de mercadorias neutraliza o uso e não celebra nada senão a sua própria circulação ininterrupta e a liquidez do fluxo – não vai além de si próprio, de sua manifestação intransitiva, estável, disciplinada; diferentemente, por exemplo, das marchas de uma parada militar, que nascem e celebram “sentimentos patrióticos”, as constelações de *girls* não têm “nenhum significado além de si mesmas”, e nada decorre de seu movimento sincronizado. Nas palavras de Kracauer (2009, p. 94), “o processo de produção capitalista é um fim em si mesmo tal como o ornamento da massa. As mercadorias que produz não são, na verdade, produtos para serem possuídos, mas somente para ampliarem o lucro, que se quer ilimitado.” A unidade profunda das *Tiller Girls*, os braços atados que formam uma totalidade uniforme e coesa, a partir de movimentos exatos e sem restos, revela, paradoxalmente, a perda dessa mesma unidade com

o mundo, a autonomização ou separação que, não por acaso, Debord (1997, p. 21) considerou o “alfa e o ômega do espetáculo”

Os paralelos entre Debord e Kracauer a esse ponto são evidentes. Em comum com o conceito de ornamento da massa, o espetáculo debordiano revela-se também um “movimento autônomo do não-vivo” (DEBORD, 1997, p. 13), uma imagem estética autonomizada e independente que se refere apenas a si mesma, sem uma conexão orgânica com a vida social mais ampla. Se as *Tiller Girls* são a celebração autossuficiente da calculabilidade que nos ensina a escalar tabelas e servir máquinas, o espetáculo, que “não deseja chegar a nada que não seja ele mesmo” (DEBORD, 1997, p. 17), corresponde à “baixa tendencial do valor de uso” (DEBORD, 1997, p. 33), ou seja, àquela mesma impossibilidade de possuir os produtos apontada por Kracauer. A perda da individualidade, que constitui condição fundamental para o conteúdo decorativo e alinhado das *girls*, encontra paralelo no potencial unificador do espetáculo, que solicita a recusa da vida, da arte, da comunidade, do tempo livre e do uso, tudo isso em nome de uma outra unidade conquistada através do consumo e da ilusão efetivamente real da mercadoria. Resulta disso a postura contemplativa, a passividade que se oferece a narrativas abstratas e gerais. Conforme Jappe (2019b, p. 37) observa,

os indivíduos *assistem* ao que lhes falta na vida cotidiana: sob a forma de imagens, no sentido estrito [...], mas também num sentido mais amplo – cada mercadoria, seja um carro, uma viagem ou uma visita ao museu, promete uma vida feliz e substitui a experiência direta da realidade.

O laço com o todo resulta do sacrifício dessacralizado do indivíduo, que agora se lança a um ritual ou culto que é pura forma:

O espetáculo é a reconstrução material da ilusão religiosa. A técnica espetacular não dissipou as nuvens religiosas em

que os homens haviam colocado suas potencialidades, desligadas deles: ela apenas os ligou a uma base terrestre. Desse modo, é a vida mais terrestre que se torna opaca e irrespirável. Ela já não remete para o céu, mas abriga dentro de si sua recusa absoluta, seu paraíso ilusório. (DEBORD, 1997, p. 19)

Em sintonia com o célebre diagnóstico feito por Adorno e Horkheimer (1985, p. 13) em 1947, segundo o qual o pensamento esclarecedor ou a racionalidade instrumental haviam produzido “a recaída do esclarecimento na mitologia”, Kracauer e Debord veem no espetáculo e no ornamento da massa traços concretos de uma razão que confere bases materiais para as ilusões metafísicas. Em outras palavras, “a *ratio* do sistema econômico capitalista não é a própria razão, mas sim uma razão turva” (KRACAUER, 2009, p. 97), cujos cálculos precisos instauram o seu próprio inverso, isto é, o pensamento abstrato condenado a tomar como real a falsa concretude. Uma vez que a mercadoria, sem nunca chegar em definitivo ao uso, converte-se em ilusão que podemos somente contemplar como real, o regime contínuo de trocas, celebrado em si mesmo e tendo sempre como referente último a sua própria manutenção, aprisiona os sujeitos numa realidade efetivamente ilusória ou numa ilusão efetivamente real, de todo modo não menos separada, independente, sagrada ou intocável que as formas anteriores de religião. A perda da unidade conferida pelo mito é “compensada” pela aparição de uma nova linguagem comum, aquela do ornamento da massa ou do espetáculo como culto mitológico que oferece redenção apenas na abstração da racionalidade mercadológica:

Observado da perspectiva da razão, o ornamento da massa se revela como *culto mitológico*, que se oculta sob uma indumentária abstrata. [...] É a mera *forma racional vazia* do culto, destituída de qualquer sentido explícito, que se apresenta no ornamento da massa. Ela prova ser um retrocesso na mitologia,

de tal ordem que dificilmente se poderia imaginar um maior e que, por sua vez, denuncia novamente o isolamento da *ratio* capitalista contra a razão. (KRACAUER, 2009, p. 100-101, grifo do autor)

Vale observar, entretanto, que o ornamento da massa representa uma realidade de que não se pode simplesmente recuar ou desviar, mesmo que em busca de superar a *ratio* capitalista: “empreendimentos que ignoram nosso contexto histórico e aspiram reconstruir uma forma de Estado, uma comunidade, um modo de expressão artística [...], tais empreendimentos não transcendem o ornamento da massa em sua trivialidade”. (KRACAUER, 2009, p. 102) Mais uma vez, nas palavras de Kracauer (2009, p. 103), “o processo da história consiste em atravessar o ornamento da massa e não consente voltar para trás”, pois apenas assim é possível adentrá-lo até que sua estrutura desmorone e que a necessidade de sua presença ceda lugar a uma “vida humana [que] assumirá por si só os traços do ornamento”. Apesar de o ornamento da massa significar a queda da razão no mito, a saída do mito e a restituição da racionalidade não passam pela simples recusa da técnica e retorno ou cultivo de “sentimentos nobres obsoletos em formas passadas” (KRACAUER, 2009, p. 95), mas sim por um exercício de averiguação da mesma matéria-prima do ornamento e dos demais signos da ordem existente. No limite, as formas artísticas que promovem o elogio do passado ou da união idílica entre homem e natureza, uma vida anterior ao império da técnica e do ornamento da massa, nada mais fazem do que criar um espaço efetivo de aclimação para o mesmo desencantamento que inevitavelmente permanecerá no seio da sociedade.¹ (OLIVEIRA, 2012)

1 Um exemplo dessa harmonização societal conquistada por meio da alusão a um passado glorioso pode ser visto no filme *Metrópolis* (1927), de Fritz Lang, que será abordado no primeiro excuro desta seção como exemplo de espetáculo concentrado e como mais uma das protoformas do espetáculo debordiano.

É nesse sentido que podemos falar de um falso paradoxo quando percebemos a obsessão de Debord pelas imagens que ele não cessa de criticar. Talvez caiba aqui lembrar que o conceito de espetáculo não é exatamente uma crítica das imagens no cinema, na televisão, na propaganda, ou, em suas figurações mais recentes, no Facebook, no YouTube, no Twitter – estas revelam apenas a sua superfície imediata de atuação. Na verdade, o espetáculo “não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (DEBORD, 1997, p. 14); mais que o “abuso de um mundo da visão, o produto das técnicas de difusão maciça de imagens” (DEBORD, 1997, p. 14), o espetáculo revela uma *Weltanschauung*, uma visão de mundo objetivada via de regra no mundo das imagens midiáticas. Como Jappe (2008, p. 19) comenta, “o problema não é a ‘imagem’ nem a ‘representação’ enquanto tais [...], mas a sociedade que precisa dessas imagens”, que “nascem da prática social coletiva, mas comportam-se como seres independentes”. Seja como for, os filmes de Debord, por exemplo, são atravessados por uma negatividade estética que intenta realizar a crítica das imagens por meio de sua própria matéria-prima essencial, a imagem espetacular (CABRAL, 2019); as noções de plágio e “uso desviado” (*détournement*), nesse sentido, apontam não para a nostalgia romântica que costuma ser lida nos fragmentos do autor, mas sim para o dever ético, estético e político de habitar negativamente o núcleo falsificador das imagens reificadas do presente:

O uso desviado é o contrário da citação, da autoridade teórica sempre falsificada pelo simples fato de se ter tornado citação [...]. O desvio é a linguagem fluida da antiideologia. [...] Ele é, no mais alto nível, a linguagem que nenhuma referência antiga e supracrítica pode confirmar. [...] O desvio não fundamentou sua causa sobre algo exterior à sua própria verdade como crítica presente. (DEBORD, 1997, p. 134)

O uso desviado, ou mesmo o plágio, situa o cinema naquilo que Agamben (1998), analisando os filmes de Debord, destaca como a “potência de não” da imagem em movimento: “O cinema faz [...] o contrário do que fazem as mídias. As mídias dão-nos sempre o fato, o que foi, sem a sua possibilidade, sem a sua potência, dão-nos portanto um fato sobre o qual somos impotentes”. Enquanto a informação se oferece como elaboração acabada, como algo que não se submete ao uso ou à apropriação dessacralizadora, o cinema pode valer-se de uma imagem do passado de modo a abrir “uma zona de indecidibilidade entre o real e o possível”, restituindo a sua “potência de não”, isto é, a potência de desvincular-se de uma origem ou um fim específicos. Uso desviado e plágio são formas de produzir um intervalo ou desidentificação entre o que foi, o que é e o que pode ser, entre início e fim, liberando as imagens para novas possibilidades de vinculação e interpretação.

Para além do ensaio *O ornamento da massa*, Kracauer tematiza um ano antes, em 1926, o aparecimento daquilo que ele chama de “culto da distração”, cujos alicerces não deixam de se assemelhar àqueles do espetáculo descrito por Debord 40 anos depois. Em linhas gerais, o texto parte também de um fenômeno de superfície, isto é, as mudanças sofridas pelos cinemas de Berlim nos últimos anos – estamos falando aqui da década de 1920 –, para ressaltar a construção de um novo espaço de magia ótica e de imersão sensorial total, os grandes cineteatros, “palácios da distração” que já não podem ser simplesmente definidos como cinemas. Seu atributo maior é o “esplendor da superfície”: “como os saguões dos hotéis, são locais de culto do prazer” que operam por meio de um “bombardeio de impressões” (KRACAUER, 2009, p. 344) responsável por satisfazer o público e manter a sua atenção sob controle. Neles, o filme convive lado a lado com uma série de outros estímulos sensoriais que alcançam todos os sentidos, numa profusão de produções que se aproxima, nas palavras de Kracauer, da imagem da “obra de arte total [*Gesamtkunstwerk*] dos

efeitos? A atenção constantemente estimulada produz não um olhar mais cuidadoso, mas uma distração convertida em vício:²

Essa obra total dos efeitos se desencadeia com todos os meios diante de todos os sentidos. Refletores irradiam suas luzes pelo ambiente, salpicando os alegres penduricalhos ou chuviscando através de cachos de vidro colorido. A orquestra se afirma como poder autônomo, sua música é apoiada pelos responsórios da iluminação. Toda sensação recebe a sua expressão sonora e o seu correspondente valor cromático dentro do espectro. É um caleidoscópio ótico e acústico, ao qual se une o jogo cênico dos corpos: pantomima, balé. Até que, ao final, baixa a superfície branca da tela e os acontecimentos do palco transformam-se inadvertidamente na ilusão bidimensional. (KRACAUER, 2009, p. 344)

A integralidade dos efeitos promove, como dito, a impossibilidade de introspecção, ou melhor, a absorção e imersão do indivíduo num mecanismo que, ao mesmo tempo, preenche o sentido, oferece uma narrativa geral e reconforta uma massa trabalhadora incapaz de reconciliar-se com a abstração do seu trabalho. Tal como Kracauer (2009, p. 346) arremata a questão, “os aparatos dos grandes cineteatros têm um único fim: manter o público amarrado ao que é periférico para que não se precipite no vazio.” A distração e a perda de si são, curiosamente, os efeitos alcançados pela política do excesso, pela sensação de participação, pela harmonização reconfortante: bombardeado de sensações, “o público encontra a si mesmo” (KRACAUER, 2009, p. 346) no colorido intenso de uma exterioridade viciante, que tende a ampliar e acelerar seus dispositivos de

2 Vale antecipar aqui que um dos aspectos mais importantes da BNCC é a ampla circulação da chamada “cultura digital”, que se vincula, nesse novo projeto de educação, não só a uma apropriação das tecnologias para fins pedagógicos, mas também a uma tática de positivação das mídias e de gestão da atenção, da distração e, portanto, dos afetos.

captura da atenção à medida que a anestesia do público vai perdendo o efeito. Ora, se o fenômeno descrito por Kracauer é um anúncio prévio do alcance daquilo que viria a ser chamado de “indústria cultural” por Adorno e Horkheimer, é certo que o seu “culto da distração” antecipa também os resultados da política da positividade do espetáculo entrevistos por Debord em 1967. O regime de tempo do espetáculo é o do fluxo permanente e tautológico das imagens-objetos. A dificuldade de analisá-lo decorre, pois, do fato de que a sua maquinaria nunca para, sempre remete a si mesma, encerra um princípio totalizante e intenta conter o indivíduo. A abundância, nesse caso, é sempre falta, ou seja, um excesso que se esvai sem se submeter ao devido exame:

O sucesso dessa produção, sua abundância, volta para o produtor como abundância da despossessão. Com a acumulação de seus produtos alienados, o tempo e o espaço de seu mundo se tornam estranhos para ele. O espetáculo é o mapa desse novo mundo, mapa que corresponde exatamente a seu território. As forças que nos escaparam mostram-se a nós em todo o seu vigor. (DEBORD, 1997, p. 24)

Excesso e falta, abundância e despossessão, controle e confusão, atenção e distração, presença e ausência – os opostos se confundem na dinâmica ininterrupta e integral do espetáculo e de seus palácios da distração. Mais uma vez, contudo, Kracauer não deixa margens para qualquer saída simplista ou nostálgica, como se fosse possível situar-se virtuosamente para além dos vícios que o culto da distração impõe; pelo contrário, os fenômenos por ele descritos – que, é claro, exigem uma resposta crítica – são entendidos como legítimos, como partes integrantes e inevitáveis da realidade desagregadora em que vivem as massas. Conforme Patrícia da Silva Santos (2015, p. 98) ressalta, “os viciados em distração expõem de maneira muito mais *sincera* a perda de fundamento que preparou caminho para o mundo em estado de espera do que aqueles que ainda se

apegam aos ideais equivalentes ao mundo anterior [...]”. Desse modo, em vez de “colar os pedaços e os oferecer como uma criação adulta” (KRAUCAUER, 2009, p. 348), como buscam fazê-lo à força aqueles que tentam reconduzir o mundo a uma realidade ou totalidade perdida, cabe antes confessar e representar o declínio e a fragmentação de que derivam tanto o ornamento da massa quanto o culto da distração.

Também para Debord (1997, p. 135), como visto, a tarefa da crítica implica a “negação real da cultura”, uma negação que “já não pode ser *cultural*”. Em outras palavras, o “estilo da negação” por ele defendido passa não por uma ideia de “grau zero” da crítica ou da escrita, mas sim pela atuação na e contra a cultura, capaz de apossar-se de seus artefatos e projetá-los contra o sistema espetacular. Não por acaso, para Debord (1997, p. 125) e os situacionistas, “a supressão e a realização da arte são os aspectos inseparáveis de uma mesma *superação da arte*”. A restituição da arte à cultura corresponde a um movimento duplo de apropriação e corrupção, elaboração e destruição; da mesma forma – e justamente por isso –, a vanguarda apenas realiza a sua tarefa se, ao fim da jornada, produzir a sua própria autodestruição, declarando-se desde já desnecessária a sua mediação. Com efeito, talvez assim possamos compreender o gesto representativo dos situacionistas de, em 1972, declarar encerradas as atividades do grupo. Se, como Jappe (2008) indica, esse fim tem muito mais relação com uma crise interna do que de fato com a ideia de supressão como superação, a autodissolução proclamada atesta o desejo ambíguo e, nesse caso, simbólico de negar e reafirmar, retroceder e liberar: “sua vanguarda é seu desaparecimento?” (DEBORD, 1997, p. 124)

Um estrato social “cor-de-rosa”

Em sua “sociologia da superfície”, Kracauer não menospreza a estrutura do capitalismo espetacular que se molda à sua frente quando recorrentemente verifica a condição dos estratos sociais vigentes e, em especí-

fico, a condição dos trabalhadores em sua época: aqueles que recorrem momentaneamente aos palácios da distração como forma de preencher o vazio do tempo produtivo. Tanto isso é verdade que, juntamente com a análise do ornamento da massa e do culto da distração, Kracauer publica, em janeiro de 1930, uma obra que contém em seu título o estrato social que é a síntese objetivada da contradição reluzente do espetáculo: *Os empregados*. Os parágrafos iniciais da obra se articulam perfeitamente com outro texto de 1927 no qual o autor verifica a constituição de uma “moral cor-de-rosa,” característica desse mesmo estrato social, desenvolvida na obra de 1930: “As pequenas balconistas vão ao cinema”. Nesse ensaio, Kracauer (2009, p. 313) analisa um conjunto de filmes em que a realidade cor-de-rosa é plasmada para as telas sob a forma de representação da realidade, uma vez que, em geral, “os filmes sensacionalistas de sucesso e a vida correspondem entre si, pois as senhoritas datilógrafas moldam as suas vidas segundo os exemplos que veem na tela de cinema”. A ida das empregadas aos palácios da distração não tem outra função senão a de dar vazão aos “sonhos cotidianos da sociedade, nos quais se manifesta a sua verdadeira realidade e tomam forma os seus desejos de outro modo represados”. (KRACAUER, 2009, p. 313) Na realidade invertida de tais filmes, o ex-presidiário se casa com a irmã de um rico empresário que posteriormente o emprega em sua fábrica; a jovem e bela moça encontra a felicidade plena no objeto de seu desejo: o primo rico; a filha de um milionário se finge de garota pobre, pois deseja encontrar alguém que a ame pelo que ela é; entre outras histórias. Tal qual a projeção do filme na tela do cineteatro, as “pequenas balconistas” projetam para si – por intermédio da moral cor-de-rosa que medeia suas relações – a vida que não vivem, pois o seu estrato social não a expressa objetivamente: o luxo suntuoso dos saguões dos cineteatros, os filmes com final feliz nos quais ricos e pobres realizam a harmonia social e, como seu amálgama social, o empregado que não se reconhece na condição de trabalhador proletário por não se encontrar no chão de fábrica – todas

essas situações nada mais são do que fragmentos espectrais da vida burguesa que jamais fruirão.

Kracauer (2015, p. 16) compreende a gênese constituinte dos empregados na própria *ratio* capitalista, porém a identifica especificamente no período “compreendido entre 1925 e 1928 [que] representa uma fase particularmente importante, com a introdução da máquina e do ‘trabalho em cadeia’ nos escritórios das grandes empresas”. A mecanização típica da produção industrial em larga escala passa a adentrar as portas dos escritórios das grandes empresas, ocasionando o mesmo fenômeno verificado na cadeia produtiva: ao mesmo tempo que o trabalho complexo é incorporado na maquinaria de escritório, o trabalho vivo do escalão médio das empresas passa a ser desempenhado por uma massa semiformada e desprovida de consciência política. Concomitantemente às grandes indústrias, enquanto meios de circulação da produção em larga escala, as lojas de departamento passam a demandar uma massa de trabalhadores dispostos a se engajarem nas fileiras da consumação mercantil. Assalariados tal qual a massa trabalhadora dos setores produtivos, os empregados do comércio e dos escritórios sofrem do mesmo sintoma de sua imagem não refletida – a proletarização e, conseqüentemente, precarização de si –, mas sem a consciência de sua condição, pois acreditam, conforme os relatos presentes na obra, estarem mais associados ao trabalho intelectual típico do burguês proprietário do que ao trabalho manual característico do proletariado. Em um texto de 1931 intitulado “A revolta da classe média”, Kracauer (2009, p. 142, grifo do autor) afirma: as “[...] experiências relatadas em meu livro *Die Angestellten* [Os empregados] já confirmam o fato de que mesmo o empregado mais mal pago não quer, de modo algum, ser um assalariado.”

Se Debord data o nascimento do espetáculo de 1927, Kracauer parece compreender o surgimento do capitalismo tardio ao analisar alguns de seus elementos estruturantes – o ornamento da massa, o culto à distração, os empregados etc. –, considerando os anos entre 1925 e 1928,

como também identifica esse contexto com o processo de integração constante do mundo da vida privada com o mundo produtivo por meio da racionalização da existência cotidiana. Cada vez mais a esfera mecanizada, padronizada e alienante da produção de mercadorias se espalhava para o campo do consumo da existência privada, tendo a representação da vida burguesa – seja nos palácios da distração ou no cinema da época – como aquilo que “reúne o separado?” (DEBORD, 1997, p. 23) Nesse caso, o espetáculo “[...] na sociedade corresponde a uma fabricação concreta da alienação. A expansão econômica é sobretudo a expansão dessa produção industrial específica?” (DEBORD, 1997, p. 24) Kracauer, no texto “Cinema, 1928”, analisa a ascensão do cinema e de seus “palácios” na Alemanha e a forma como as massas estariam exponencialmente se vinculando à esfera da representação espetacular, sendo que, de todos os estratos sociais, “provavelmente o mais amplo seja composto de pequenos empregados, cujo número não apenas aumentou em termos absolutos, mas também em termos relativos desde a racionalização de nossa economia.” (KRACAUER, 2009, p. 327)

Vítimas do cinismo meritocrático típico do estrato social por eles admirado, os empregados não conseguem progredir na carreira nem na vida, mas acreditam que o esforço e o diploma são os elementos fundamentais da fórmula da típica felicidade classe média, desconsiderando a função social que a moral cor-de-rosa cumpre no jogo espetacular da estetização da existência.³ Kracauer, ao estabelecer a cor oficial da reificação como sendo cor-de-rosa, analisa em profundidade a natureza do processo de ornamentação da massa, de sua condição submissa e passiva diante da vida que moralmente não lhe permite “gestos bruscos”, “desvios” ou qualquer tipo de falta junto à ética do trabalho. As fachadas

3 Inevitável o paralelo entre essa “moralidade cor-de-rosa”, a qual os empregados devem incorporar para acessar o mundo do trabalho, e aquilo que a BNCC hoje chama de “competências socioemocionais”, um conjunto de atitudes que buscam

luxuosas dos palácios da distração passam a habitar os próprios empregados quando a aparência se torna o atributo mais importante para uma contratação, ou, como diria Debord (1997, p. 42, grifo do autor):

O espetáculo, como tendência a *fazer ver* [...] o mundo que já não se pode tocar diretamente, serve-se da visão como o sentido privilegiado da pessoa humana – o que em outras épocas fora o tato; o sentido mais abstrato, e mais sujeito à mistificação, corresponde à abstração generalizada da sociedade atual.

Como protoforma do espetáculo debordiano, a tez moralmente cor-de-rosa que tinge a consciência feliz dos empregados exige “ver para crer”: só a sorte explica a contratação de uma jovem raquítica para ser secretária por parte de um selecionador; a deficiência física de qualquer natureza é um empecilho “natural” para o emprego; rugas e cabelos grisalhos “vendem mal” – eis alguns dos relatos coletados por Kracauer. Mas, para além da normalidade estética, o ornamento necessariamente demanda aspectos comportamentais, pois a fachada cor-de-rosa do palácio da distração de si só se torna mercadoria circulante quando assume ares “gentis”, “amáveis” e “agradáveis”, ou mais propriamente, as pessoas com “ar gentil – e os modos gentis também contribuem para isso – são contratadas, ainda que não possuam boas referências.” (KRACAUER, 2015, p. 31) Indo mais a fundo na compreensão da neutralidade existencial cor-de-rosa, Kracauer questiona o recrutador do setor pessoal de uma empresa sobre as características demandadas para a força de trabalho ornamentada:

Pergunto-lhe o que entende por agradável, se atraente ou bonito. ‘Não exactamente bonito. O que conta, sobretudo, é uma tez moralmente cor-de-rosa, como sabe...? Sei, claro que sei. Uma tez moralmente cor-de-rosa – a junção de conceitos

promover nos adolescentes e jovens em formação a postura adequada para o ingresso bem-sucedido na vida adulta.

deixa transparecer um dia-a-dia feito de montras decoradas, empregos assalariados e jornais ilustrados. A sua moral deve ter laivos rosa, e a tez rosa estar impregnada de moral. É o desejo de quem tem a seleção a seu cargo: recobrir com verniz uma realidade que é tudo menos cor-de-rosa. (KRACAUER, 2015, p. 32)

Amabilidade e gentileza vinculadas ao processo incessante de racionalização por parte das empresas demandam dos empregados camadas cada vez mais grossas de maquiagem cor-de-rosa, sendo que tal maquiagem é reposta constantemente no interior dos salões de beleza da existência fetichizada: os cineteatros. Lá o verniz cor-de-rosa da vida não vivida uniformiza o comportamento, as roupas e a linguagem tanto quanto a fotografia da superfície que impossibilita o foco diante da sua verdadeira natureza em preto e branco.

Cor-de-rosa inclusive é a cor que racionaliza o tempo da força de trabalho, seja em termos objetivos – o tempo de trabalho socialmente necessário –, quanto o tempo de vida desta, pois a velhice destoa da faixa etária média dos empregados. “Esta corrida atrás da juventude, a que por um fatal mal-entendido se chama vida, mostra, melhor do que tudo, que não se é dono da própria vida. Está fora de dúvida que a actividade económica racionalizada favorece este mal-entendido, se é que não o cria.” (KRACAUER, 2015, p. 69)

Em seu livro de 2019 intitulado *A sociedade autofágica*, Anselm Jappe recorre ao mito de Erisícton – tal como narrado, entre outros, nas *Metamorfoses* (2003) de Ovídio – a fim de assinalar a dinâmica autodestrutiva ou autofágica do capitalismo contemporâneo. Erisícton, rei da Tessália, ignorando as advertências de todos a seu redor, decide derrubar a golpes de machado um carvalho de idade centenária consagrado

à Deméter, a deusa das plantas e da agricultura. Derrubada a árvore sagrada, Deméter incita Éton, deusa da fome, a instalar-se no corpo de Erisícton, condenando-o a jamais satisfazer o seu apetite, mesmo em meio à abundância característica dos banquetes dos reis. De agora em diante, “nada é suficiente / Para saciar a fome de Erisícton. / Quanto mais ele come, / Mais quer comer; é insaciável como o oceano, / Insaciável como o fogo.” (OVÍDIO, 2003, p. 178) Em seu desespero, tudo devorando sem jamais amenizar o apetite, o rei é levado a comer a sua própria carne, buscando manter-se vivo por meio da autofagia. Nos termos da comparação feita por Jappe (2019a, p. 12), “morrer de fome no meio da abundância – é esta, de facto, a situação a que o capitalismo nos conduz”. A capacidade de produzir acelerada e excessivamente caminha lado a lado com a carência das coisas mais básicas, o que nos leva a uma vida ao mesmo tempo narcísica e autodestrutiva.

A leitura do volume de Debord e dos supostos 40 anos de espetáculo contra o pano de fundo dos ensaios de Kracauer pode nos conduzir justamente a esse curto-circuito imagético, mercadológico e existencial em que excesso e falta convivem e se retroalimentam indefinidamente. O livro *A sociedade do espetáculo* de 1967, como se sabe, mostra-se repleto de formulações paradoxais ou de oximoros que denotam como a política da abundância por vezes apenas revela uma precariedade mais ampla preenchida com os produtos disponíveis para o consumo: “o que o espetáculo oferece como perpétuo é fundado na mudança, e deve mudar com sua base. O espetáculo é absolutamente dogmático e, ao mesmo tempo, não pode chegar a nenhum dogma sólido. Para ele, nada para; este é o seu estado natural e, no entanto, o mais contrário à sua propensão.” (DEBORD, 1997, p. 47) A estabilidade encontra-se apenas no fluxo, naquilo que nunca interrompe a sua circulação; o fluxo, contudo, apesar do fascínio que provoca, não se deixa capturar, não se oferece ao uso prolongado – trata-se antes de lampejo que pode tão somente ser entrevisto. O dogmatismo líquido

– ou liquidez dogmática – do espetáculo arrasta o sujeito numa plenitude que é também ausência, numa corrente contínua que é, antes de mais nada, desconexão, precarização da experiência e incapacidade de introspecção.

Os ensaios de Kracauer, por sua vez, evidenciam o impasse decorrente do “esplendor da superfície”, da “magia ótica”, dos “excessos estilísticos” e do “culto do prazer” a que corresponde a mais simples e manifesta cultura da falta de atenção: “nestes espetáculos a excitação dos sentidos se sucede sem interrupção, de modo que não haja espaço para a mínima reflexão”. (KRACAUER, 2009, p. 346) A “obra de arte total dos efeitos” [*Gesamtkunstwerk*], por exemplo, nada mais é do que a impossibilidade da obra de arte como artefato que estabelece um regime de atenção capaz de desacelerar os objetos e ditar um regime de tempo vinculado à ideia de uso. Quando a admiração, o culto e a distração substituem a reflexão e o exame prolongado, o conceito de arte se alarga e se estende para tudo aquilo que consegue despertar a atenção e manter o olhar sob controle, independentemente da esfera estética em que opera ou da singularidade dos seus procedimentos. Nesse esquema, tudo é arte – afirmação que acaba por se reverter no seu contrário, isto é, na própria ausência de arte como manifestação estética do pensamento e da vida. Para Kracauer, a função última da estetização da arte não é “configurar a vida”, mas sim eliminá-la, tudo isso sob a passividade do olhar fascinado que se volta para aquilo que muito brilha, mas que já não consegue formular um sentido mais forte de comunidade.

Seja como for, o surgimento desse instante de novo esplendor do capitalismo, tanto para Kracauer quanto para Debord – este cerca de 40 anos depois –, mantém intactas as suas estruturas fundamentais, as bases iniciais que fundaram o modo de vida espetacular. Em outras palavras, o núcleo essencial do espetáculo permanece vinculado à “nossa velha inimiga, a qual sabe tão bem, à primeira vista, mostrar-se como algo trivial

e fácil de compreender, mesmo sendo tão complexa e cheia de sutilezas metafísicas, *a mercadoria*”. (DEBORD, 1997, p. 27) As imagens que tanto circulam e fascinam não remetem a um outro lugar senão ao velho mundo da mercadoria, que agora, como parte de suas sutilezas metafísicas, apresenta-se sob nova roupagem. É esse mesmo fetichismo da mercadoria e suas operações “suprassensíveis embora sensíveis” (DEBORD, 1997, p. 28) que Kracauer identifica por trás do chamado ornamento da massa e do culto da distração: “aquilo que marca o lugar onde se situa o pensamento capitalista é a sua *abstratividade* [*Abstraktheit*]. A sua predominância hoje instaura um espaço cultural que abarca todas as suas manifestações”. (KRACAUER, 2009, p. 97) A abstratividade expressiva das pirotécnicas tecnológicas mimetiza a mesma abstração da mercadoria, que nunca chega a se constituir como valor de uso e, mesmo assim, constitui ponto de partida e de chegada das formas espetaculares.

Hoje, passados mais de 50 anos desde a publicação de *A sociedade do espetáculo*, tem-se um momento em que vivemos sob o signo narcísico e autofágico do império das imagens em ferramentas midiáticas como Facebook, Twitter e seus congêneres; em que a política se confunde com a sua própria negação imediata por meio das chamadas *fake news* (KAKUTANI, 2018); em que o trabalho parece uma categoria em desuso ou simplesmente inacessível para grande parte da população, agora abandonada à própria sorte na *gig economy*; em que as imagens verdadeiras e falsas já não mais se distinguem na chamada *deepfake*; em que a cultura da excitação e do déficit de atenção produzem sistematicamente a própria incapacidade de leitura e interpretação de fôlego (WOLF, 2019), colocando em xeque traços até então considerados constitutivos do ser humano; em que os sujeitos encarnam cada vez mais em si mesmos a lógica competitiva do “empreendedorismo de si” – neste momento em que vivenciamos todos esses dilemas, é importante não recair na “crítica espetacular do espetáculo” (DEBORD, 1997, p. 127),

mas sim manter o olhar atento sobre as formas contemporâneas assumidas pelo fetiche da mercadoria. A genealogia do espetáculo, que passa inevitavelmente pelas contribuições de Kracauer e Debord, pode ser um ponto de partida decisivo para a presente tarefa.

EXCURSO I: A VIOLÊNCIA DA METRÓPOLIS HARMÔNICA¹

Além das misérias modernas, aflige-nos toda uma série de misérias herdadas [...] com o seu séquito de relações sociais e políticas anacrônicas. Padecemos não apenas por causa dos vivos, mas também por causa dos mortos. (MARX, 2011, p. 79)

Assistimos, desde o início do século XXI, a uma crescente onda de movimentos nacionalistas, alicerçados seja por movimentos sociais, seja por partidos de extrema direita, em diversas partes do mundo, particularmente nos países ditos “desenvolvidos”. Tais movimentos se apresentam historicamente em períodos de crise econômica e social, invocando invariavelmente a proteção, em território nacional, das fronteiras e da ideia de soberania expressa pela individualização político-econômica em detrimento da geopolítica atual calcada na economia de mercado globalizada. Essa individualização se ocorre tanto por meio da possibilidade de uma defesa dos empregos diante de um contexto econômico desfavorável, quanto pela ameaça externa e alheia às questões nacionais

1 Este capítulo foi redigido em coautoria com o Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves.

dos movimentos imigratórios e de refugiados. Conforme reportagem de 2011 presente no *site* da British Broadcasting Corporation (BBC), a Europa vem sentindo fortemente os efeitos de movimentos nacionalistas na política partidária em diversos países: na França, a Frente Nacional chegou ao segundo turno das eleições presidenciais de 2017, tendo a xenofobia como base de seu discurso, expressa por meio de posições contra a imigração, o islã e a moeda europeia, o euro. Na Itália, a Liga Norte vem, desde 2008, ascendendo nas eleições e obtendo uma ampliação de seu projeto por meio de uma coalizão com o até então primeiro ministro italiano, Silvio Berlusconi. (NACIONALISMO..., 2011) Segundo as palavras de seu líder, Matteo Salvini: “Mudar a Europa, salvar empregos e bloquear a invasão, as boas ideias avançam”. (FRANCE PRESSE, 2017) O Partido pela Liberdade holandês, na figura de seu líder, Geert Wilders, chegou ao segundo turno das eleições presidenciais de 2016 em uma disputa acirrada. Na Suíça, desde 1999, o Partido do Povo Suíço tem obtido maioria na assembleia federal, sustentando como bandeira o discurso anti-imigração e contra a islamização no país. Segundo a BBC, o “apoio ao Partido dos Verdadeiros Finlandeses foi de 4% nas eleições parlamentares de 2007 para 19% em 2011” (NACIONALISMO..., 2011), com seu discurso centrado na anti-Europa, numa política contrária à imigração e num retorno aos valores tradicionais da cultura finlandesa. Em 2015, o futuro primeiro-ministro finlandês, Juha Sipilä, decidiu compor a sua base aliada com os Verdadeiros Finlandeses e outro partido conservador. (FINLÂNDIA..., 2015) Na Dinamarca, em 2011, o Partido do Povo Dinamarquês já era o terceiro maior no parlamento, mantendo como base uma política anti-imigração e anti-islâmica. Já na Suécia, durante as eleições gerais de 2010, os Democratas da Suécia conseguiram pela primeira vez assentos no parlamento, sendo o partido orientado por política de restrição imigratória.

Em 2006, o Partido Nacional Democrático, de orientação neonazista, obteve um assento na Assembleia Legislativa da região de Mecklembur-

go-Pomerânia Ocidental, Alemanha. Já o partido de extrema direita, Alternativa para a Alemanha, obteve pela primeira vez nas eleições estaduais de 2016 uma cadeira no parlamento europeu. Além de uma política anti-imigração pautada em uma ortodoxia conservadora, segundo o jornal *El País*, o partido abriga uma “[...] mixórdia de correntes conservadoras que denunciam o que consideram ser imposições da ideologia de gênero e do politicamente correto, pregando, inclusive, uma aproximação com a Rússia de Vladimir Putin?” (DONCEL, 2016) Compondo esse cenário europeu, a aprovação em 2016, via plebiscito, da saída da Inglaterra da Zona do Euro, movimento que ficou conhecido como *Brexit*, deu-se em torno de uma revisão sobre sua política interna, culminando com a renúncia do então primeiro-ministro, David Cameron. O economista francês Thomas Piketty, em entrevista ao jornal *El País*, em 2016, afirmou categoricamente: “Nacionalismo e xenofobia são a resposta mais fácil diante das desigualdades”. Por fim, em 2017, o partido político de extrema direita Alternativa para a Alemanha, com um declarado discurso islamofóbico e antieuropeu, conquistou cerca de 12,9% dos votos, ocupando o terceiro lugar com 90 cadeiras das 631 que compõem o *Bundestag*, o Parlamento Alemão. Esse feito impôs uma interrupção aos 71 anos de afastamento da extrema direita da vida parlamentar alemã que, desde o final de Segunda Grande Guerra, não elegia representantes.

No Brasil, como desdobramentos políticos e sociais dessa onda nacionalista, vemos o crescimento considerável de casos de xenofobia e o desenvolvimento de discursos nacionalistas e populistas oriundos de movimentos sociais e de figuras político-partidárias que até bem pouco tempo não possuíam apelo popular. Grupos autodenominados “apartidários”, como o Movimento Brasil Livre (MBL) e o Vem Pra Rua, os quais tiveram papel proeminente durante o processo de *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff, em 2016 – aliados a discursos moralizantes que propagam o retorno ao período ditatorial brasileiro enquanto

um suposto anseio popular, provindos de políticos de acentuado teor xenofóbico e discriminatório, como o presidente Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2018 –, expressam em solo brasileiro a mesma onda nacionalista “de primeiro mundo.” Tanto na Europa e Estados Unidos como no Brasil encontramos elementos no discurso nacionalista que remontam invariavelmente a um “retorno ao passado glorioso,” no qual o progresso é o destino escrito na história das nações. Nos EUA, o ex-presidente Donald Trump utilizou, no decorrer de sua campanha presidencial, o *slogan* “Make America Great Again” (Torne a América grande novamente), numa referência direta à campanha de Ronald Reagan na década de 1980: “Let’s Make America Great Again” (Vamos tornar a América grande novamente). Em reportagem do jornal *The Times*, a candidata do partido da extrema direita francesa Frente Nacional, Marine Le Pen, afirmou em um dos debates, durante a corrida presidencial de 2017, a seguinte frase: “Only I can make France great again” (Só eu posso tornar a França grande novamente) (BREMNER, 2017), numa clara alusão ao *slogan* presidencial de Trump. E, no Brasil, o atual governo utiliza como lema de seu plano de governo o mote nacionalista “Pátria amada, Brasil”; investindo nos pilares de uma concepção positivista de mundo do século XIX.

No contexto desta obra, sustentamos a tese de que o nacionalismo e suas diversas manifestações se constituem a partir de uma exacerbação do individual diante do universal, seja por meio de um enaltecimento patriótico diante da geopolítica global, seja por meio de políticas refratárias aos movimentos migratórios, ao debate de gênero e à diversidade cultural ou quando determinados grupos políticos se apropriam da estrutura legislativa e econômica nacional em prol da sobreposição de interesses particulares a partir de uma biopolítica espetacular racista e segregadora. A exaltação do particular em face do todo estabelece “naturalmente” uma relação social desigual, ora por meio de classes, gênero, etnias, religião etc., ora através da “naturalização” de uma suposta relação de superioridade e domínio de determinados grupos, como, por

exemplo: uma dita “supremacia branca”, os povos “do norte” ante os povos “do sul”, a estrutura patriarcal historicamente constituída em nossa sociedade etc. Diante de tal condição, torna-se sempre tarefa de um indivíduo ou grupo levar a cabo tal projeto de desigualdade naturalizada, legitimada e instituída por vias ideológicas e que desconsidera a diversidade presente na constituição de um país. Nesse sentido, tais figuras tentam instituir, via discurso político-ideológico, um processo inverso àquele que de fato as organiza: universalizar o particular, ou seja, tornar o discurso e os interesses de um determinado grupo ou pessoa representativos de todo um país ou nação. A universalização do particular é uma das características de um processo que tem em sua constituição a naturalização da desigualdade como elemento norteador.

Uma das formas de se instituir ideologicamente a desigualdade no âmbito da constituição histórico-social de uma determinada sociedade se dá por meio de sua proposta de educação. Nesse caso, tal proposta se expressa tanto em nível de formação humana individual quanto em termos de constituição social. Assim, como forma de averiguar o complexo ideológico que institui a universalização do particular, bem como a naturalização da desigualdade, o presente capítulo intenta investigar como a tríade formativa situada no núcleo da proposta educacional do pedagogo alemão Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), a saber, “coração, cabeça e mãos”, vincula-se à frase presente na obra cinematográfica *Metrópolis* (1927), de Fritz Lang, baseada no romance homônimo (1925) de Thea von Harbou, que, aliás, introduz a passagem em questão: “O mediador entre a cabeça e as mãos deve ser o coração”.

A relação entre a tríade formativa de Pestalozzi e a frase presente em *Metrópolis* (1927) seria, em nossa hipótese, a expressão da naturalização da desigualdade tanto em nível formativo quanto socioconstitutivo. Tais elementos, indicados e constituídos em diferentes épocas na Europa, particularmente na Alemanha, seriam fundamentais para a produção da síntese mais bem acabada da exacerbação do particular frente ao univer-

sal e, conseqüentemente, de naturalização da desigualdade em âmbito societal: o nacionalismo em suas diversas manifestações. Há, entre esses elementos constitutivos do arcabouço político-ideológico do nacionalismo alemão – a concepção educacional de Pestalozzi e o filme *Metrópolis* (1927) –, certas características recorrentes, tais como: o retorno ao passado, a soberania do individualismo, o sentimentalismo frente à razão pura e elementos conservadores que enaltecem valores tradicionais de uma dada cultura preservada incólume, características essas que remetem ao Romantismo, período histórico iniciado na Alemanha no século XVIII, ou, mais especificamente, elementos constitutivos de um projeto societal centrado em um modernismo reacionário. (HERE, 1993)

A partir de tal relação, não estamos afirmando que a proposta educacional de Pestalozzi ou o filme *Metrópolis* (1927) constituem expressões diretas de um projeto nacionalista, conservador e/ou reacionário, mas sim que suas características podem assumir, dentro de certos contextos, um caráter instrumental ideológico no que se refere ao nacionalismo em sua naturalização da desigualdade e exacerbação dos interesses individuais frente aos do coletivo. Nesse sentido, como expressão de uma separação entre a parte, que se expressa como todo, e o todo, que acaba por suprimir a parte, *Metrópolis*, filme (1927) e livro (1925), pode ser visto como um caso exemplar das protoformas do espetáculo debordiano em sua faceta concentrada e totalitária.

Como forma de expressar objetivamente nossa discussão, pretendemos estabelecer mediações entre as obras de Pestalozzi e o filme de Fritz Lang, bem como entre estas e a complexa dinâmica histórica, social e cultural de suas épocas a partir da tríade “coração, cabeça e mãos”; expressa na estrutura de nosso texto. Desse modo, identificamos possibilidades de compreender como a tríade e sua presença em obras aparentemente desconexas criam condições reais para o desenvolvimento de uma concepção de mundo (*Weltanschauung*) – e conseqüentemente de formação humana – romântica, na qual o melhoramento do tempo presente

só é possível via resgate de valores morais e ideias contidas em um passado virtuoso em que o ser humano (singular) não estabelece qualquer relação com a humanidade (universal). Nessa concepção de mundo, o ser humano não toma como elemento necessário e imprescindível para a própria formação a sua relação com o gênero humano: o “eu” se afirma por ele mesmo sem a necessidade de instituir sua individualidade na relação com o outro, pela expressão de si no outro.² Tal visão não é característica unívoca do Romantismo, conforme apresentado por Löwy e Sayre (2015), mas sim uma expressão restrita desse movimento cultural enquanto forma de justificativa e legitimação de uma concepção de mundo marcada por um conservadorismo reacionário naturalizador de desigualdades, característico de nosso tempo.

A tríade formativa de J. H. Pestalozzi:

individualizando para integrar

Os grandes proponentes do nacionalismo de classe média [...] foram as camadas média e inferior das categorias profissionais, administrativas e intelectuais, ou sejam, as classes educadas.
(HOBSBAWN, 2016, p. 102)

Sob as luzes e sombras que caracterizam o período tido por Hobsbawm (2016) como a “Era das Revoluções” (1789-1848), tanto a Revolução Francesa quanto a Revolução Industrial marcaram de forma indelével o desenvolvimento da Europa, bem como o da sociedade burguesa que então se constituía. O impacto na estrutura societal europeia de tais revoluções revelou-se por uma constante dualidade: mudança e permanência, novo e velho, tradição e revolução. Ao mesmo tempo que

2 No tempo presente, vale a pena destacar que a BNCC brasileira, que será particularmente examinada na segunda seção deste volume, representa exatamente a exacerbção da ideia de afirmação de si – por meio de categorias como “protagonismo individual” e “projeto de vida” –, como princípio formativo social geral.

tais revoluções conduziram a mudanças significativas na forma de agir e pensar, também demandaram novas formas de controle e organização social. A burguesia, classe em ascensão nesse período, incorporaria e expressaria tal dualidade tanto por sua participação ativa na Revolução Francesa quanto por sua busca incessante pela organização social que a Revolução Industrial demandava. Nesse caso, o papel central a ser desempenhado era o de criar homogeneidade e integração social frente à heterogeneidade e às individualidades, ou seja, a constituição de um modelo ideal tanto de sociedade quanto de indivíduo. Esse modelo se expressaria no e pelo “espírito burguês” e, para tanto, o meio ideal de disseminação dos valores e ideais burgueses a serem incorporados pelo restante da sociedade (o povo) – e que se constituiria por tal condição como de suma importância para a organização e controle social – seria a educação. Para Arce (2002), o ideal de sujeito burguês residia na bonança material, que dependeria pouco do nascimento e muito do esforço individual e talento no trabalho. No entanto, partindo de um pressuposto de que a organização social por classes seria algo de ordem natural, ou seja, partindo da naturalização daquilo que é social, isso só seria possível de duas formas: pela condição financeira ou pela educação. Como, para a maioria da população, a primeira opção não era a regra, restava à educação ser o campo de possibilidades reais de ascensão social.

Conforme Cambi (1999), a burguesia tem uma compreensão de cunho paternalista acerca da educação, segundo a qual o povo deve ser educado, no intuito de evitar convulsões sociais, por meio da incorporação de valores como o trabalho, a poupança e o sacrifício, ao passo que tais valores, ao serem incorporados, determinariam o sucesso ou o fracasso individual. Caberia, então, à educação a tarefa não só de adequar os indivíduos à ordem estabelecida, mas também de estimular as suas potencialidades (individualidades) para que estas permitissem a ascensão financeira, bem como a prosperidade social e espiritual. É nesse campo de possibilidades criadas entre a integração social e o estímulo

das individualidades, nas quais a educação tem sua incumbência, que iremos encontrar a figura do pedagogo suíço-alemão Johann Heinrich Pestalozzi e sua pedagogia romântica simbolizada pela tríade “coração, cabeça e mãos”:³

Mãe feliz! Te deleitas com os primeiros esforços da criança, que são realmente deliciosos; medita sobre eles; não o esqueças, pois são o gérmen das ações futuras; são muito importantes para ti e para ele, e devem provocar em ti o curso de um pensamento oportuno. Deus concedeu a teu filho todas as faculdades na nossa natureza, porém o ponto essencial permanece indefinido. Para que fins serão utilizados este coração, esta cabeça e estas mãos? A serviço de que irão se dedicar? Esta é uma pergunta cuja resposta envolve um futuro de felicidade ou de infortúnio para a vida que te é tão cara. (PESTALOZZI, 2006, p. 8, tradução nossa)

O século XIX inicia com um conjunto de elementos que, ao se inter-relacionarem, expressariam uma “revolução cultural”, tanto devido à sua origem iluminista, expressa pela filosofia de Kant, pela literatura de Goethe e pelas ciências por Humboldt, quanto devido aos ideais de liberdade e igualdade presentes na Revolução Francesa. Tal conjunto de componentes da cultura, identificados particularmente na Alemanha,

3 O lema de Pestalozzi, segundo Barnard (1859, p. 32, tradução nossa), era: “A educação tem de trabalhar a cabeça, a mão e o coração”. Do mesmo modo, encontramos em Tröhler (2013, p. 71, tradução e grifo nossos) a seguinte referência à tríade pestalozziana: “Contra o pano de fundo de um mundo completamente corrompido, o que há de bem no mundo – a república da virtude – está nas mãos das mães (amorosas): segundo a concepção de Pestalozzi, a educacionalização dos problemas sociais constitui basicamente um assunto maternal. A harmonia resultante dos três poderes e faculdades humanas, *os poderes da cabeça, do coração e da mão*, que só pode ser conquistada através da preeminência dos poderes do coração, é, para Pestalozzi, o objetivo do ‘método’ que ele prometeu ao mundo depois de 1800”.

se interligam a partir de uma concepção de mundo tipicamente romântica, paradoxalmente marcada por destacar o indivíduo, o imaginário e o fantástico, a tradição, a exaltação dos sentimentos, a ideia de pertencimento e a religião. Tal revolução cultural que paulatinamente abrangeu grande parte da Europa compreende uma série de componentes que remetem a temas tipicamente alemães, marcados, segundo Cambi (1999, p. 415), “por uma cultura fortemente espiritualista, tradicionalista e liberal, atenta, ao mesmo tempo, aos temas do conflito, do trágico, do heroico, assim como aos da nação, do povo e da história”.

No seio desse contexto cultural, encontra-se a pedagogia romântica alemã, a qual compreendia o saber educativo como um elo entre a filosofia e a ciência, um prenúncio da pedagogia moderna, passando a gozar de grande prestígio na Europa e nos Estados Unidos. O romantismo pedagógico alemão tem na figura de Pestalozzi⁴ o seu maior expoente, o qual buscava reintegrar aquilo que Rousseau separou: a liberdade da natureza – o desejo natural – e a autoridade do dever – a obrigação. (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981; SOËTARD, 2010)

Seu primeiro experimento educativo se deu na benfeitoria de sua propriedade denominada Neuhof, em 1767, onde acolhia jovens órfãos a fim de educá-los para a vida produtiva através da execução de diversas atividades laborais, sendo assim uma forma inicial de educação profissional. (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981) De acordo com Hubert (1976, p. 260), essa proposta tinha por princípio “tirar a gente do campo da ignorância e da miséria [...] com uma educação que associe o trabalho manual à aquisição dos conhecimentos elementares”. Pestalozzi via na relação entre trabalho e educação um meio de preparar o indivíduo oriundo da população pobre para uma profissão qualificada, o qual,

4 Representantes não menos importantes representantes da pedagogia alemã, mas que não serão abordados em nosso capítulo, são as figuras de Richter (1763-1825), Fröbel (1782-1852) e Herbart (1776-1841).

sem essa, estaria condenado ao trabalho estritamente braçal. Mesmo com o fracasso da experiência em Neuhof, evidenciado no momento de sua falência, Pestalozzi avança em seus estudos pedagógicos-filosóficos pelo contato com Fichte, pela leitura de Kant e pelo eudemonismo de Rousseau. Continua seus experimentos em Stans, em 1798, um instituto para órfãos que tinha como proposta a sua organização tal qual a de uma família, propiciando uma educação moral e intelectual aos alunos. Obtendo reconhecimento pelo seu método intuitivo e ensino mútuo, Pestalozzi segue para Burgdorf, onde recebe constantes visitas de estudiosos e, posteriormente, para Yverdon, em 1805, local em que recebe o devido reconhecimento por parte de figuras ilustres da época (Fichte, Fröbel e Madame de Staël, por exemplo) e onde sua experiência pedagógica se torna modelo para toda a Suíça e Alemanha. (CAMBI, 1999) Após 20 anos à frente do Instituto de Yverdon, Pestalozzi decide fechá-lo, retornando à Neuhof, propriedade agora gerenciada por seu neto, local onde falece em 1827.

O pensamento pedagógico de Pestalozzi se estrutura a partir de três grandes concepções formativas:

1. a educação deve ser um processo em perfeito acordo com a natureza, pois só assim é possível despertar as capacidades morais e intelectuais dos indivíduos;
2. a formação integral do ser humano como unidade entre o coração, a cabeça e as mãos (ou arte) deve ser desenvolvida por meio da educação moral, intelectual e profissional;
3. a educação demanda o ensino (instrução) ou propriamente uma pedagogia.

A relação entre natureza, sociedade e moralidade é o que integra seu princípio constitutivo-formativo, mais precisamente expressa em suas bases referenciais: o eudemonismo rousseauiano e a ideia de uma natu-

reza humana que deve ser aperfeiçoada pela educação, a tríade formativa que possibilita a vida em harmonia interna (ser) e externa (sociedade), assim como a submissão a um imperativo de ordem moral, nitidamente kantiano, no qual a disciplina e a resignação diante de um dever social são suas expressões na vida cotidiana. (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981; CAMBI, 1999; HUBERT, 1976) Não à toa Pestalozzi (apud ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981, p. 561) afirma em seu diário de 1774 que “[...] Breves momentos de esforço que prontamente se condimentam com alegria e com vivacidade não deprimem a alma [mas sim] fazem brotar calma e felicidade da obediência e da ordem, eis a verdadeira educação para a vida social”

Há em Pestalozzi uma convicção, que se expressa em sua proposta pedagógica, de que obediência, esforço individual e resignação são fundamentais para o aperfeiçoamento moral e, conseqüentemente, para a vida social. Compreender, respeitar e aceitar uma unidade integrada previamente concebida (uma natureza *a priori*), providenciada por meio da religião (ordem moral) e/ou por um processo pedagógico (disciplina social), tornam-se dimensões necessárias e constitutivas da vida individual e coletiva. Nesse sentido, a harmonia social só é passível de ser alcançada por meio de uma educação que possa garanti-la no âmbito individual; ou, em outras palavras, como evidencia Soëtard (2010, p. 19), a “ação educativa permite, deste modo, superar o paradoxo de Rousseau que estabelecia a impossibilidade de formar ao mesmo tempo o homem e o cidadão”. Para fins de nosso estudo, iremos analisar mais propriamente a tríade formativa “coração, cabeça e mãos”, sua relevância para a pedagogia pestalozziana, bem como o lugar central que ocupa na constituição da criança e do futuro “cidadão”.⁵

5 Pestalozzi (1782 apud TRÖHLER, 2013, p. 54) é enfático ao afirmar que “nessa circunstância reside o verdadeiro fundamento da educação de um nobre, que é tão importante para os agricultores e para a humanidade; ele deve ser educado, na cabeça e no coração, para o círculo da sua soberania”.

Diretamente articulada ao seu método pedagógico, a tríade formativa se baseava na integração que havia no ser humano a partir de sua própria natureza e de seu organismo, o qual possuía três dimensões fundamentais: intelectual, física e moral. Pestalozzi acreditava que cada dimensão é regida por leis imanes que podem ser localizadas, sendo a tarefa da educação não só identificá-las, mas utilizá-las em prol do desenvolvimento da criança. Tal desenvolvimento deve se dar de forma integrada e harmoniosa, porém a primazia será sempre a da moral, a qual subordina as outras duas dimensões, pois a “educação ético-religiosa tem, portanto, uma espécie de precedência ideal, e também temporal: é dever dos progenitores cuidar dela desde os primeiríssimos movimentos da criança?” (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981, p. 563)

Sentimento, intelecto e gosto pelo ofício são, para Pestalozzi, as forças essenciais de nosso agir, que devem ser desenvolvidas e estimuladas integralmente com o intuito de inculcar valores e responsabilidades ao outro, seja este “outro” a sociedade ou a nação. Soëtar (2010, p. 29) sintetiza da seguinte forma o “princípio pestalozziano” de educação:

[...] o ato educativo somente adquire e conserva seu sentido de ato educativo na medida em que se estabelece uma diferença entre as leis gerais do desenvolvimento da natureza humana em suas três dimensões da cabeça, do coração e da mão, e a maneira em que referidas leis são aplicadas em particular nas situações concretas e nas possibilidades das circunstâncias.

Se a tríade formativa expressa o desenvolvimento da natureza humana, é certo que ela é válida também para orientar a dinâmica social. Nesse sentido, a pedagogia de Pestalozzi busca a formação do indivíduo para a vida coletiva, em sociedade. Se tal proposta pedagógica visa a providenciar a autonomia tanto em nível individual quanto social, esta só é possível submetendo-se a uma ordem preestabelecida, às leis naturais, cabendo à educação a tarefa de potencializar essa condição por meio da

moral religiosa (o coração), do desenvolvimento intelectual (a cabeça) e do trabalho (as mãos). Nesse caso, a autonomia via emancipação só é possível por meio da integração a uma estrutura social preestabelecida, em que os valores da burguesia determinavam essas leis, tomando o sujeito como socializado, integrado, economicamente produtivo e responsável por tal forma social que se constituía industrial e liberal.

Considerando a necessária centralidade instituída à educação no período em questão e identificando Pestalozzi como o melhor representante da pedagogia romântica alemã do século XIX, ao observarmos seus princípios pedagógicos centrados na tríade formativa aqui em pauta, verificamos, então, os elementos ideológicos imputados à educação como sendo inerentes à sua constituição: a pacificação social entre classes e grupos distintos e a homogeneização de determinados valores e comportamentos comuns presentes na cultura burguesa: o trabalho, a poupança, o sacrifício e a colaboração social. (CAMBI, 1999) Tais valores representam não somente aqueles de uma classe em particular, mas também expressam, por meio da integração formativa e socioconstitutiva, elementos próprios ao conceito de nação alemã: a integração e homogeneização social, características particulares e exclusivas do povo alemão. Nas palavras de Abbagnano e Visalberghi (1981, p. 545),

[...] a missão de unificar a humanidade parece a partir de então atribuída, mais do que aos ‘eruditos’, ao ‘povo alemão’ como tal, que tem características por tal forma tão elevadas que é de seu direito e dever tentar levantar até ele também o resto da humanidade [...]. Para se preparar para esta missão o povo alemão tem necessidade de uma forma de educação verdadeiramente concreta e alheia ao verbalismo e ao intelectualismo. Fichte aponta Pestalozzi como aquele que realiza uma educação do gênero.

A objetivação de uma pedagogia romântica alemã no século XIX, baseada em uma natureza imanente, como sendo seu destino inefável, identificável e constituinte da ideia de nação, terá implicações políticas, sociais e ideológicas na cultura alemã das primeiras décadas do século XX,⁶ a ponto de se expressar em uma obra como *Metrópolis* (1927). Dando sequência à nossa análise, pretendemos demonstrar como a tríade formativa pestalozziana embasa um projeto de sociedade futura, a nação alemã, expressa no filme em questão.

***Metrópolis* e a sociedade como um organismo social estratificado**

Fritz Lang (apud MCGILLIGAN, 2013, p. 104), em uma das diversas entrevistas concedidas a respeito de seu filme, relata que, “[...] em *Metrópolis*,⁷ estava olhando para a Alemanha no futuro”. Tal afirmação é muito significativa para a discussão que aqui estabelecemos, tendo em vista a relação dialética que procuramos perceber entre a pedagogia pestalozziana, a nação alemã e a presente obra. Mesmo que sua frase suscite outras possibilidades de interpretação – como a relação ambígua entre tecnologia e sociedade, por exemplo –, iremos nos deter no aspecto socioconstitutivo da obra em termos de projeção de uma sociedade paradoxalmente estruturada sobre as bases de um modernismo reacionário no qual o progresso científico-tecnológico convive de maneira integrada com

6 Temos ciência de que, no período histórico em questão, a denominação correta para a Alemanha seria República de Weimar, porém, para fins analíticos, decidimos manter a primeira denominação como sendo mais representativa, em termos culturais e ideológicos, do momento em que é gestado o projeto nacional-socialista no referido território europeu.

7 Mesmo nos remetemos de forma concomitante à obra literária de Thea von Harbou, em nossa análise iremos nos valer da adaptação para o cinema, o filme *Metrópolis*, de 1927, dirigido por Fritz Lang e com roteiro de Von Harbou.

uma concepção de mundo romântica e conservadora. Esse modernismo reacionário, centrado na integração entre *technik* e *kultur*, era um elemento central na ideologia do nazismo, conforme expresso por Herf (1993, p. 13):

Antes e depois de os nazistas terem tomado o poder, uma das correntes importantes dentro da ideologia conservadora e subseqüentemente nazista era aquela que buscava conciliar as idéias antimodernistas, românticas e irracionais existentes no nacionalismo alemão com a mais óbvia manifestação da racionalidade de meios e fins, isto é, com a tecnologia moderna.

Já em sua abertura, o filme *Metrópolis* (1927) indica sem tardar a metáfora que atravessará os episódios que compõem o seu roteiro: “O mediador entre a cabeça e as mãos deve ser o coração”. Os elementos da pedagogia pestalozziana, “cabeça, coração e mãos”, recebem em sua versão posterior uma nova interpretação, que tampouco demora para se fazer clara no desenrolar do filme: os trabalhadores (as “mãos”) já não suportam mais as precárias condições de trabalho a que se veem submetidos, e estão prestes a se voltar contra as classes dominantes, os “donos” de *Metrópolis* (a “cabeça”, simbolizada no filme por Fredersen, pai de Freder) que organizam a distribuição da cidade nos termos que estão postos. O que impede a revolta popular de simplesmente acontecer é a promessa feita por uma jovem chamada Maria, segundo a qual um “mediador” (o “coração”, representado por Freder) estaria para chegar e possibilitar um diálogo apaziguador entre os patrões e as classes trabalhadoras, ou melhor, entre a “cabeça” e as “mãos”. Desfeito o laço entre as partes que formam o todo, é a própria cidade que se desfaz, uma vez que, como nos ensina um dos célebres fragmentos de Schlegel (1997, p. 161) – cujo impulso totalizante nos explica o que aqui está em jogo – “somente o que está unido com o mundo pode estar unido consigo

mesmo”. Para existir plenamente, o indivíduo deve se sacrificar em nome de uma totalidade sem a qual ele perde sua identidade.

A estabilidade de Metrópolis depende, portanto, da coexistência relativamente estável e pacífica de um organismo ou corpo social, profundamente hierarquizado. Conforme Ludmilla Jordanova (2000, p. 191) comenta, “são várias as alusões no filme a uma harmonia integradora entre as diferentes partes do corpo: ‘Entre o cérebro que planeja e as mãos que constroem, deve haver um mediador’; ‘É o coração que deve trazer um entendimento entre eles [cérebro e mãos]’”. O que aqui entra em cena, logicamente, é a ideia de uma totalidade – no caso, Metrópolis – que, para funcionar, depende do trabalho que cada um deve desempenhar na maquinaria social, isto é, de uma sintonia global sem a qual a própria organicidade societal é posta em xeque. Em outras palavras, o todo é constituído pela soma de suas partes, e as partes se acomodam em seu devido lugar ao se identificar na arquitetura desse todo. Para o bom equilíbrio entre as partes que desempenham atividades extremamente desiguais e em condições não menos dessemelhantes, o aspecto moral, representado pelo coração como elemento unificador, tem de estar em pleno funcionamento. O sentimento de pertença se desfaz tão logo o aspecto moral deixe de desempenhar seu papel regulador, que consiste em fazer com que a parte se reconheça num todo que, por vezes, parece distante e indiferente.⁸

Como no caso dos escritos de Pestalozzi, que atribuem à figura materna, como visto, a tarefa de ensinar à criança o equilíbrio entre razão e sentimento, desempenhando, pois, o papel de juiz moral e espiritual (“coração”) da formação infantil – “Feliz a mãe que conduz desse modo o seu filho à fé, e da fé ao amor, e do amor à felicidade” (PESTALOZZI, 2006, p. 49) –, Maria incorpora, no filme, a dimensão da grande mãe

8 Não podemos deixar de remeter aqui, antecipando a discussão sobre a BNCC, ao papel que as chamadas “competências socioemocionais” cumprem, no contexto da

acolhedora, que oferece conforto moral e espiritual aos trabalhadores oprimidos, prometendo a chegada de tempos melhores por meio do mediador que os salvará do abandono. Assim, ouvindo as promessas de tempos melhores, os trabalhadores aflitos se acalmam e voltam a operar pacientemente as máquinas que controlam suas vidas, compreendendo o lugar que ocupam e o papel que devem executar para um funcionamento saudável do todo social e de suas hierarquias. Fica evidente, nesse esquema, que Maria, como o próprio nome indica, é uma personagem religiosa que libertará seu povo. As partes do todo só não entram em combustão por conta da promessa de Maria de que as “mãos” e a “cabeça” encontrariam um mediador. Para funcionar, o todo precisa que suas partes estejam bem definidas, articuladas e que desempenhem as suas respectivas tarefas. Maria, em suma, é um dos agentes centrais do equilíbrio social em sua pedagogia da mediação. Tal como nos ensina Schlegel (1997, p. 159) em outro de seus fragmentos, “assim como no homem a nobreza exterior remete ao gênio [à ‘cabeça’], assim também a beleza das mulheres remete à capacidade do amor, ao ânimo”. Animar os trabalhadores, mantê-los no âmbito social a eles reservado, eis a tarefa que cabe à beleza de Maria, ordenadora das partes de Metrópolis.

Não por acaso, como se sabe, a metáfora da pátria como mãe que acolhe e nutre os seus filhos foi muito cara à gênese do nacionalismo romântico alemão. Eis o que lemos em Herder, por exemplo, a respeito do poeta e sua relação com a língua: “Como, pois, poderia exprimir-me melhor do que em minha língua materna? Como a pátria, ela supera em encanto todas as outras línguas aos olhos daquele que foi o filho de seu coração, o lactante em seu seio, a criança em suas mãos e que agora deverá ser a alegria de seus melhores anos, a esperança e a honra de sua velhice”. (HERDER, 2011, p. 33) Escrever em outro idioma significa, em

formação inicial, como dimensão moral-terapêutica reguladora e harmonizadora diante de um mercado pouco disposto a acolher todos os sujeitos.

suma, trair os seus, desprezar esta mãe acolhedora e correr o risco de vagar “por regiões desconhecidas, sem pátria e sem deuses familiares” (HERDER, 2011, p. 34) Manter-se no seu devido lugar, por um lado, é respeitar os desejos da grande mãe que acolhe o lactante em seu seio; romper com os desejos dessa mãe implica, por outro lado, ser abandonado, vagar pelo desconhecido sem amparo ou proteção, comprometer a organização da sociedade e desestruturar os laços de irmandade. O que conhecemos por *Volkgeist* (espírito do povo), conceito caro a Herder e ao romantismo alemão, é justamente isso: o sentimento de pertença que unifica e confere identidade aos vários membros de um povo, formando uma totalidade composta de partes mutuamente dependentes, embora por vezes estratificadas de modo estático.

É justamente essa harmonia entre as partes, sustentada por Maria e pela promessa de chegada do mediador, que cai por terra quando ocorre o contato da falsa Maria com a classe trabalhadora, agora incitada a destruir as máquinas de que Metrópolis depende para seu devido funcionamento. A rigor, com a chegada da falsa Maria, percebemos quão manipuláveis são os trabalhadores, ou melhor, as “mãos” que compõem o filme: de um corpo angustiado, porém atento à possibilidade de negociação com os patrões por meio do seu futuro mediador, as massas, tão logo a falsa Maria inicia a sua atividade manipuladora, agora se voltam contra as máquinas, destruindo-as com a mesma convicção com que antes as operavam. Nas palavras de R. L. Rutsky (2000, p. 220), “[...] os trabalhadores são apresentados simplesmente como ferramentas ‘manipuláveis’, como uma tecnologia igualmente suscetível tanto às maquinações emocionais da falsa Maria quanto à mecanização racionalizada de Fredersen.” Uma unidade acéfala, emotiva, dependente, influenciável, porém necessária para o funcionamento da cidade – é assim que o filme *Metrópolis* (1927) retrata o mundo do trabalho e dos trabalhadores. Conforme Lotte H. Eisner arremata, as massas nada mais são do que “seres privados de personalidade, com ombros arqueados, acostumados

a baixar a cabeça, submissos antes de lutar, escravos vestidos com roupas sem época. Notemos [...] o bloco de operários amontoados nos elevadores, sempre de cabeça baixa, sem existência pessoal? (EISNER, 2002, p. 153) Nesse sentido, quando indica que o “coração” é o mediador entre a “cabeça” e as “mãos”, a epígrafe do filme antes anuncia, na verdade, o princípio que impede o descontrole dos trabalhadores, isto é, a moralidade e o sentimentalismo.

Enquanto a verdadeira Maria é a mãe lactante que acolhe e consola seus filhos – uma imagem de pureza, transparência, serenidade, autocontrole e distribuição proporcional (“bela”) das partes –, a falsa Maria, responsável pela revolução dos operários que destrói a cidade, é apresentada como a Grande Prostituta ou a Prostituta de Babilônia, força destrutiva, desproporcional e profundamente sedutora. A falsa Maria não se ocupa da manutenção da ordem; pelo contrário, ela, como símbolo da sexualidade pulsante e do descontrole, vincula-se aos setes pecados capitais, à destruição das máquinas, ao transbordamento das águas e, assim, à própria morte, uma vez que as águas ameaçam destruir a cidade e suas crianças. Em outras palavras, a falsa Maria, ao estimular que os trabalhadores aniquilem as máquinas e inaugurem um processo de rebelião ou revolta popular, desequilibrando o funcionamento adequado das partes, passa a corresponder a certos emblemas de corrupção e degenerescência, entre os quais estão o sexo, a dança, a sensualidade e o erotismo. Num corte binário bastante evidente, o filme associa o positivo, de um lado, à Maria, a Freder e a um pacifismo obediente que significa a manutenção do sistema reinante; já o negativo, de outro lado, corresponde à insatisfação e à busca por uma sociedade diferente e menos hierarquizada, ou melhor, corresponde à tentativa de perturbar a ordem de produção ali em pauta. É justamente por isso que transgressão e revolta surgem coladas à falsa Maria, aos sete pecados capitais e à imoralidade. Em suma, a falsa Maria é a personificação imediata da rejeição da tríade pestalozziana tal como reapropriada pelo filme; o que a perso-

nagem nega nada mais é do que a máxima “O mediador entre a cabeça e as mãos deve ser o coração” como princípio legítimo de organização social e distribuição do mundo sensível:

O seu mediador não veio... Vocês esperaram demais! Chegou a sua vez! Quem é o alimento vivo das máquinas em *Metrópolis* – !? Quem lubrifica as máquinas com o próprio sangue – !? Quem alimenta as máquinas com a própria carne – !? Que as máquinas passem fome, seus tolos – ! Que elas morram – !! Matem-nas – As máquinas – !! (*METRÓPOLIS*, 1927)

A individualidade apenas se afirma enquanto tal quando reconhece e se vincula à totalidade maior da qual faz parte. Essa totalidade, por sua vez, só se sustenta na medida em que é capaz de realizar a soma equilibrada das diferentes partes que integram o todo. Qualquer elemento que represente o risco de desequilibrar ou corromper a simetria conservadora desse esquema surgirá, segundo a tríade “cabeça, coração e mãos”, como força disruptiva a ser descartada do sistema. Não devemos estranhar, assim, o desfecho “conciliador” de *Metrópolis* (1927): a falsa Maria é lançada a uma fogueira e queima em meio a risos descontrolados, ao passo que, logo a seguir, Fredersen, a “cabeça” opressora de *Metrópolis*, surge em cena cumprimentando o líder dos trabalhadores, num gesto de reconciliação incentivado pela verdadeira Maria e por Freder, que enfim cumpre o aguardado papel de mediador e harmonizador das partes. Por fim, *Metrópolis* (1927) reafirma o seu impulso totalizante inicial, repetindo a célebre frase, “O mediador entre a cabeça e as mãos deve ser o coração!”, agora como epílogo do filme.

O acordo final a que chegam empregador e empregados, em *Metrópolis* (1927), não significa de modo algum a possibilidade de revisitar aquilo que cabe a cada uma das partes que formam o todo social, ou mesmo de alterar as péssimas condições de trabalho que estão postas aos trabalhadores desde o início do filme. A respeito desse aspecto

eminentemente político, o desfecho de *Metrópolis* (1927) não reserva grandes preocupações. A atenção do filme volta-se, isso sim, para um acerto ou ajuste de contas fundamentalmente formal, ou seja, para a reafirmação de um princípio maior capaz de plasmar uma ideia de coletividade ou de articular as partes e acomodá-las numa totalidade supostamente inclusiva e igualitária. O que passa a unir os habitantes de *Metrópolis*, ao fim do filme, não são as condições sociais objetivas ou mesmo a possibilidade de deslocar-se na hierarquia até então dominante, mas sim um “novo” imaginário político que se estabiliza como força comunitária de teor romântico-conservador: “O mediador entre a cabeça e as mãos deve ser o coração!”. Aos operários, as mãos; aos patrões, o intelecto – tudo isso sob o signo da moralidade, o regime da obediência e em nome de *Metrópolis*.

Deve-se fundar o conceito de progresso na ideia da catástrofe. Que tudo ‘continue assim’, isto é a catástrofe. Ela não é o sempre iminente, mas sim o sempre dado. O pensamento de Strindberg: o inferno não é nada a nos acontecer, mas sim esta vida aqui. (BENJAMIN, 2004, p. 151)

Afirmamos, neste capítulo, que os aspectos formativos e socioconstitutivos presentes na pedagogia de J. H. Pestalozzi e no filme *Metrópolis* (1927) de Fritz Lang se inter-relacionam de modo a formar um projeto societal no qual as partes e o todo se organizam harmoniosamente, criando a ideia de que este só pode se objetivar a partir de uma prévia ordenação. Nesses termos, a possibilidade de integração só se estabelece quando seus indivíduos atomizados se (con)formam e objetivam se integrar em tal mundo, negando quaisquer possibilidades de ruptura com tal estrutura ao conservá-la e ao presentificá-la indeterminadamente. Desse modo, tanto as partes (indivíduos) quanto o todo (sociedade) são

refratários ao desordenamento, à possibilidade de outra forma social que não seja idêntica àquela até então vivida, tal qual o tempo pseudocíclico ou espetacular criticado por Debord, no qual tudo converge para o processo incessante de “formar para integrar”, ou seja, de conservar o cotidiano mesmo que, para isso, se retome elementos do passado que se coadunem com o *status quo*. Ao se naturalizar tal forma social, suas desigualdades são obscurecidas a ponto de se tornarem elementos constituintes desta e, conseqüentemente, questioná-las seria questionar a forma em si.

Toda e qualquer forma de crise (contradição) nesse sistema gera um processo de reação em cadeia de modo a neutralizar seus efeitos e reconstituir seu cotidiano, pois sua desestabilização significa, nesses termos, a impossibilidade de seu mantimento; essa ordenação, em última instância, se dá por meio da exacerbação do individual frente ao universal. Seja por meio da proposta pedagógica inclusiva de Pestalozzi, seja pelo modelo societal presente em *Metrópolis* (1927), ambos afirmam, em certa medida, a preponderância de uma integração social a partir de uma concepção nacionalista: frente às contradições inerentes à forma social e às suas conseqüentes desigualdades, nada seria mais importante, individual e socialmente, do que a instituição e o fortalecimento da nação.

Conforme Arce (2002), a crítica de Pestalozzi ao processo revolucionário francês que encerrou o povo helvético na extrema pobreza por meio da desorganização social e violência, não culmina em uma crítica à estrutura de classes desigual da época, mas sim na possibilidade de melhoramento das condições socioeconômicas do povo via caridade da elite: “ele desejava que as classes altas de seu país usassem de seu dinheiro para que o povo pudesse ter casa, escola, igreja, comida e trabalho, os órfãos fossem assistidos?” (ARCE, 2002, p. 67) Desse modo, mantém-se a forma social e se constitui uma ideologia que visa a reforçar tal forma, nesse caso, o capitalismo e a sua expressão fenomênica em tempos de crise: o nacio-

nalismo conservador. Tal ideologia, em seu processo totalizante, perpassa os diversos sistemas de representação da sociedade, seus valores morais, políticos, artísticos etc., tendo como objetivo-fim

[...] mascarar, sob a aparência de uma igualdade ideal dos indivíduos e de uma unanimidade social mítica, a desigualdade, a injustiça e a opressão que reinam na sociedade e que se traduzem na divisão social do trabalho e na luta de classes. A educação é política, portanto, na medida em que transmite, sob sua forma explícita ou por meio dos modelos de comportamento e dos ideais, ideias políticas, sobretudo aquelas da classe dominante. (CHARLOT, 2013, p. 61-62)

Sob o manto da mítica unanimidade social, por meio de um projeto de nação vinculado idealmente a um “clamor popular” ou à figura de um indivíduo tido como “o salvador”, aquele que irá restituir os chamados “valores perdidos” – assim como o fez Freder, o mediador, em *Metrópolis* (1927) –, vemos projetos nacionalistas e xenófobos se constituírem nos últimos anos em diversos países da Europa, assim como nos EUA e particularmente no Brasil. Para os idealizadores de tais projetos, a afirmação do eu (nação, grupo ou indivíduo) gera necessariamente a negação do outro (tudo aquilo ou todo aquele que foge, segundo tal pensamento, a uma “normalidade”). É sobre esse pilar que movimentos sociais no Brasil, como o MBL e o Escola sem Partido, pautam suas reivindicações: ao invocarem valores morais tidos como organizadores da sociedade e da nação obscurecidos pela máscara da democracia política, tais movimentos instituem o conservadorismo xenofóbico naturalizador de desigualdades e que desconsidera o outro e a diversidade em prol de sua autoafirmação.

Verificamos, a partir do âmbito educacional, expressões da universalização do particular e da naturalização das desigualdades, como, por exem-

plo, no caso da Reforma do Ensino Médio⁹ nacional – como veremos na segunda seção deste livro –, na qual velhos ideais conservadores e uma concepção de formação humana centrada exclusivamente no indivíduo são retomadas por amplos setores da sociedade e com apoio dos Poderes Legislativo e Executivo. A tríade formativa subjaz a essa proposta de formação para o indivíduo atomizado, expresso pelos itinerários formativos presentes na reforma, sendo um destes, inclusive, a formação técnica e profissional. Ou seja, nesse projeto, a ideia de que alguns, em termos de escolarização, irão acender até o ensino superior, enquanto outros se limitarão ao ensino médio profissionalizante, apresenta-se naturalizada, incorporada à própria lógica da formação educacional, além de fragmentar ainda mais uma estrutura educacional já fragilizada historicamente. Tal movimento não é exclusivo do atual período brasileiro, mas característico de momentos considerados de crise, sendo essa de ordem política, econômica ou até mesmo moral, na visão dos “modernistas reacionários”. (HERE, 1993) A Alemanha na década de 1920 – aquela do lançamento do filme *Metrópolis* (1927) – passou por um processo de amplas reformas, inclusive educacionais, que historicamente vinham sendo instituídas por vários setores nacionais, particularmente pela elite conservadora legitimada pela figura dos denominados “intelectuais mandarins”, conforme indica Ringer (2000, p. 60):

Para coroar os planos dos reformadores, o currículo das escolas médias e superiores devia ser ajustado, pelo menos parcialmente, às condições sociais e econômicas modernas. [...] Para isso, não só as escolas vocacionais, mas também outros ramos da escola integral deviam fazer experiências com o ‘ensino profissionalizante’ [...].

9 Sancionada a partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Tais reformadores estavam convencidos de que a Alemanha, naquele período, passava por uma profunda crise, a qual se expressava por meio da cultura, da educação e de valores morais, tal qual aquela evidenciada pelos trabalhadores de *Metrópolis* (1927), que estavam instigados pela figura da falsa Maria, representante de tudo aquilo que iria contra a moral religiosa e a harmonia social. Nesse sentido, a reforma, assim como o “mediador” Freder e a “mãe” Maria, viria para reestabilizar o ordenamento social e moral colocados em risco pela figura do *alter ego*, do outro e de seu reconhecimento. As escolas cívico-militares enaltecidas pelo governo Bolsonaro nada mais são, portanto, do que sintomas caricaturais desse mesmo fenômeno.

Há poucos anos, vimos, no Brasil, a instituição de políticas públicas que versam principalmente sobre o reconhecimento de movimentos sociais historicamente minorizados em termos políticos, como aqueles que tratam da diversidade de gênero (feministas e LGBTQIA+), raciais (via política de cotas nas universidades e em concursos públicos), assim como a legitimidade de movimentos sociais como o dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e dos Sem Teto (MTST). Tais políticas afirmativas e o reconhecimento jurídico por parte do Estado desses diversos movimentos e organizações sociais estão sintetizadas na figura da falsa Maria, o *alter ego* da ordem, do progresso e da moral e que, a partir da crise de amplo espectro deflagrada recentemente no Brasil, devem ser destituídas de sua condição política e social, pois, segundo os reformadores conservadores, estas seriam inclusive os vetores de tal crise.

O ideal de indivíduo a ser formado nesse contexto deve ser aquele que Bröckling (2016) assume como sendo o “eu empresarial”: movido pela lógica da responsabilidade pessoal, pela liberdade de escolha e pela autodeterminação, características que tornam o sujeito (con)formado ao neoliberalismo contemporâneo e, nesse sentido, se relacionam com os anseios políticos, sociais e morais presentes na perspectiva formativa de Pestalozzi em que “cabeça, coração e mãos”, cada qual dentro de seus

limites predefinidos, contribuem para o progresso da nação. Em uma concepção formativa centrada na autoafirmação do “eu”, o “outro” não pode se constituir a não ser de forma subalterna e resignada em sua inferioridade social, tal qual os trabalhadores (as mãos) do submundo de *Metrópolis* (1927) que, pelo aperto de mãos com o gestor Fredersen (a cabeça), aceitaram seu destino (pelo conselho do coração) ao se colocarem novamente sob uma ideologia conservadora expressa por uma “tradição.” A tradição é a manifestação do passado presentificado *ad eternum*, no qual o futuro é destituído de sua possibilidade de “não-lugar” (*u-topos*): *Metrópolis* (1927) nada mais é do que a visão romântica de um futuro organizado a partir de um projeto social ideal e conservador que permite ao sujeito – e sob esse aspecto, ao outro – adequar-se a uma sociedade naturalmente desigual centrada em uma ideologia que objetiva, principalmente pelo subterfúgio da crise, universalizar uma concepção de mundo (*Weltanschauung*) particular.

Toda e qualquer dimensão mobilizadora relacionada ao Romantismo, como bem apontam Löwy e Sayre (2015), em prol de outro mundo possível pautado por relações sociais não capitalistas, é convertida em uma concepção de mundo imobilizante que impossibilita qualquer manifestação de um devir orientado por um senso de comunidade e que afirme a relação entre o ser humano (singular) e a humanidade (universal), ou seja, um pensamento romântico que estimule o “sonho acordado”, “o ainda-não ser” (BLOCH, 2005), para além de uma vida humana reificada, cindida e unilateral, características de nossa existência na forma social espetacular contemporânea.

EXCURSO II: UM BRINQUEDO IMPROFANÁVEL

Você conhece KidzMondo? “KidzMondo é mais do que um parque temático. É uma cidade completa, reduzida ao tamanho do mundo de uma criança”. Qual a finalidade de KidzMondo? No parque, “as crianças podem experimentar todos os detalhes da vida adulta em um ambiente educativo e divertido”. (KIDZMONDO, 2021, tradução nossa) Voltado para crianças de 2 a 14 anos e com franquias em países como Líbano, Emirados Árabes, Turquia, Arábia Saudita, Qatar, Jordânia, Azerbaijão, Egito, Marrocos e Kuwait – mas com contratos já assinados para abrir novos parques em mais de 20 lugares da Europa –, KidzMondo permite que seu filho brinque em bancos, aeroportos, postos de combustíveis, pistas de corrida, delegacias policiais, fábricas, entre várias outras maravilhas do mundo adulto. E como no mundo adulto, é claro, as crianças podem escolher exercer uma entre as mais de 120 profissões à disposição, pois, a bem da verdade, cabe aprender desde cedo que nada é de graça e que trabalhar é preciso. Mas não se preocupe com a segurança do seu filho: o parque, além de possuir centenas de câmeras espalhadas para rastrear

qualquer pessoa, firma parcerias apenas com empresas e marcas famosas, que asseguram o desenvolvimento e crescimento sustentável da cidade – Ford e Burger King estão entre os renomados parceiros.

O fenômeno do Kidzmondo associa-se a uma tendência de simultânea compressão e prolongamento da própria infância: por um lado, as crianças são introduzidas precocemente ao funcionamento da vida adulta, à lógica do trabalho, do dinheiro e do consumo; por outro, ao converter essa mesma vida adulta em uma espécie de “parque temático” ou uma “brinquedolândia”, Kidzmondo também nos transporta para aquilo que Benjamin R. Barber (2009) classifica como um processo de apagamento da maioridade dos sujeitos. Em suas palavras, “a infantilização tem como objetivo induzir a puerilidade em adultos e preservar o que é infantil em crianças que estão tentando crescer, mesmo que as crianças sejam ‘capacitadas’ a consumir”. (BARBER, 2009, p. 98) Borraram-se, assim, as fronteiras das etapas do desenvolvimento humano, que passa a ser reduzido a um jogo econômico: pouco importa se são adultos ou crianças, a formação cultural confunde-se com a capacidade de compreensão das regras de circulação das mercadorias. Em seu filme intitulado *Crítica da separação*, de 1961, Guy Debord já sinaliza o espetáculo e o fetiche da mercadoria como estruturas sociais que impossibilitam a emancipação dos sujeitos ou a chegada ao mundo adulto. Como resume o crítico do espetáculo de forma lapidar, “em lugar algum há acesso à idade adulta”. (DEBORD, 2010, p. 85)

Seja como for, se muitas vezes vislumbramos uma agenda implícita ou mesmo secreta por detrás da lucrativa indústria do consumo voltada para as crianças – “quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar” (BENJAMIN, 2002, p. 93), aproximando-se, portanto, de outra coisa que não da brincadeira –, o intuito de KidzMondo é claro, visível a todos, e é justamente por conta dele que os pais levam suas crianças ao parque. Em outras palavras, o propósito não é outro senão o da espetacularização

do universo adulto, um processo de aclimatação que, quanto mais precoce, menos doloroso será. Se a realidade do trabalho e do consumo é incontornável, mais fácil apressá-la o máximo possível, salvaguardando as crianças de impasses que podem desacelerar o processo de ajuste às leis da vida, ou melhor, às leis do mercado: conforme lemos no site, “em KidzMondo, as criançaz (*Kidz*) podem ser o que quiser! Nos diferentes estabelecimentos, as crianças podem utilizar o estetoscópio para examinar os pacientes, podem ser policiais para manter a ordem, podem apagar incêndios e construir prédios!” (KIDZMONDO, 2021, tradução nossa) De resto, elas podem de pronto aprender a conviver com os paradoxos da vida contemporânea: de um lado, constroem prédios; de outro, reciclam o lixo e plantam árvores, libertando a consciência da improdutividade da culpa. O parque temático não solicita o cumprimento de etapas que vão gradativamente conferindo legibilidade aos seus brinquedos; não há necessidade alguma de manuais de leitura, por exemplo, pois ali tudo é *user-friendly* ou de uso autointuitivo, bastando às crianças adentrar o espaço para que a brincadeira se inicie de imediato, sem atritos que adiem a imersão nesse mundo.

Líbano, Kuwait, Jordânia... KidzMondo pode parecer tão somente um fato longínquo, distante, um lugar de neutralização da infância que jamais baterá às nossas portas. Mas será mesmo? A rigor, se compreendermos KidzMondo exatamente como isso, ou seja, como um projeto de precarização da infância, de captura antecipada dos “seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua” (LARROSA, 2015, p. 183), que são as crianças, então KidzMondo já é uma realidade instituída nas várias praças por meio de propostas semelhantes de silenciamento dos chamados “seres estranhos” que, como tais, representam uma alteridade radical e perigosa para a vida adulta. Em suma, diante da infância e de sua “absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença” (LARROSA, 2015, p. 185), multiplicam-se os KidzMondos, isto é, as tentativas de

impedir a entrada irruptiva da infância e do porvir. O reconhecimento da infância e a adequação das crianças ao todo da sociedade, tão sonhados por Pestalozzi e Fröbel, ganham aqui contornos inesperados, marcados pelo consumismo do nosso tempo.

Eis um caso exemplar: em 2006, a Câmara dos Deputados do Brasil realizou,

[...] pela primeira vez em sua história, uma sessão mirim para deliberação de projetos de lei elaborados por crianças. [...] Depois do sucesso dessa sessão em que o plenário foi ocupado por parlamentares mirins, o programa ganhou o nome de Câmara Mirim e passou a acontecer uma vez por ano sempre em outubro, em comemoração pelo mês das crianças. (CÂMARA MIRIM, 2021)¹

Projeto que conta diretamente com a participação das escolas brasileiras, por meio da seleção de estudantes do ensino fundamental responsáveis por desempenhar o papel de deputados, a Câmara Mirim incentiva o envolvimento das crianças nas tomadas de decisões políticas na Câmara dos Deputados, como um suposto ato, ao mesmo tempo, de educação e de cidadania. Discordando frontalmente desse pretexto, defendemos aqui justamente o argumento de que a chamada Câmara Mirim constitui uma forma silenciosa, porém não menos eficiente, de “infanticídio”, de enclausuramento da infância numa lógica análoga à do KidzMundo e de outros brinquedos espetaculares. Para tanto, o texto divide-se em duas partes fundamentais: num primeiro momento, tece considerações iniciais sobre a relação entre infância, brincadeira e profanação; num segundo momento, discute diretamente o vínculo entre as escolas e o projeto da Câmara Mirim como exemplo não só da

1 Conhecida como “plenarinho”, a Câmara Mirim de Brasília é composta por crianças do quinto ao nono ano do ensino fundamental.

precarização da ideia de infância, mas também da submissão do processo educativo infantil às demandas do mercado, do mundo adulto e do espetáculo contemporâneo. Em última instância, como expressão de um mercado ao mesmo tempo totalitário e difuso, via circulação e consumo de mercadorias, a Câmara Mirim pode ser vista como uma das faces do espetáculo integrado debordiano.

A brincadeira como profanação

Em célebre passagem do texto intitulado “Velhos brinquedos”, de 1928, Benjamin (2002, p. 87) observa que “jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos –, mas as crianças mesmas, no próprio ato de brincar”. Rindo de tudo – “[...] consideremos falsa toda verdade em que não houve ao menos uma risada!” (NIETZSCHE, 2011, p. 202) –, de modo a impedir que as coisas se fixem num determinado uso específico, para as crianças não há brinquedo quebrado, ou brinquedo que não possa ser adaptado, transformado: “uma vez extraviada, quebrada e conserxada, mesmo a boneca mais principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças”. (BENJAMIN, 2002, p. 87) Há na brincadeira das crianças, nesse sentido, um gesto de libertação dos usos prescritivos, capaz de desierarquizar e redimensionar, por meio da ressignificação, o campo das regras estabelecidas seja pela pedagogia, seja pelos fabricantes de brinquedos – o universo dos códigos enrijecidos do mundo adulto.

Logicamente, quanto mais industrializadas as formas, isto é, quanto mais detalhados os manuais de regras que instituem os modos ditos como “corretos” de manusear um determinado brinquedo, tanto mais este se torna estranho ao jogo do imprevisto que caracteriza a relação entre a criança e o brincar. Seja como for, é evidente que tais regras, embora assim

possam desejar, não conseguem impedir por completo os desvios criativos operados pela infância: “As crianças, que brincam com qualquer bugiganga que lhes caia nas mãos, transformam em brinquedo também o que pertence à esfera da economia, da guerra, do direito e das outras atividades que estamos acostumados a considerar sérias?” (AGAMBEN, 2007, p. 67) Nas mãos das crianças, por mais que o desejo de controle seja ditado por regras complexas estabelecidas em longos manuais, nada escaparia aos usos acidentais e criativos: até mesmo “um automóvel, uma arma de fogo, um contrato jurídico transformam-se improvisadamente em brinquedos?” (AGAMBEN, 2007, p. 67) Brincar significa, em última instância, realizar uma operação profanatória, instituir um uso inesperado.

Mas o que significa profanar um brinquedo? O que é um gesto profanatório? Segundo Agamben, no ensaio intitulado “Elogio da profanação”, sagrado é tudo aquilo que pertence ao domínio dos deuses, e que, dessa forma, é subtraído da esfera do uso comum entre os homens. Profanar seria, nesse esquema, restituir ao domínio do uso humano aquilo que havia sido dele removido para o circuito do sagrado: “se consagrar (*sacrare*) era o termo que designava [para os juristas romanos] a saída das coisas da esfera do direito humano, profanar, por sua vez, significava restituí-las ao livre uso dos homens?” (AGAMBEN, 2007, p. 65) Em poucas palavras, se a religião, por um lado, é precisamente o domínio daquilo que “subtrai coisas, lugares, animais ou pessoas ao uso comum e as transfere para uma esfera separada,” o profano refere-se àquilo que, por meio do toque ou de uma manipulação dessacralizadora, “desencanta e devolve ao uso aquilo que o sagrado havia separado e petrificado?” (AGAMBEN, 2007, p. 65-66) Conforme Agamben declara, uma das formas mais comuns de efetivar a passagem do sagrado ao profano dá-se por meio de práticas que desregulam os ritos do sagrado, ou seja, que empreendem um desvio inesperado frente a acordos prévios.

Em seu texto, Agamben (2007, p. 66) assinala que há um vínculo profundo entre as esferas do sagrado e do jogo: “a maioria dos jogos que conhecemos deriva de antigas cerimônias sacras, de rituais e de práticas divinatórias que outrora pertenciam à esfera religiosa em sentido amplo”. Com o jogo, no entanto, quebra-se a unidade entre as práticas religiosas e o sagrado, uma vez que as ações do ritual são encenadas sem alusão direta, mas sim apenas implícita, ao domínio daquilo que se encontra separado. Em última análise, se é verdade que o jogo não abole completamente a esfera do sagrado, também é verdade que opera um desvio político importante na separação que ele profana. Assim, a brincadeira das crianças converte-se em profanação no exato momento em que incorpora o ritual, por exemplo, fazendo dele um novo uso que não responde integralmente às regras do religioso. A brincadeira é tão mais potente quanto maior for o potencial profanatório que nela estiver instituído.

Contudo, “o jogo como órgão da profanação está em decadência em todo lugar” (AGAMBEN, 2007, p. 67), e isso se deve, em particular, segundo Agamben (2007, p. 71), ao fato de que o capitalismo “generaliza e absolutiza, em todo âmbito, a estrutura da separação que define a religião”. Se o ato de profanar implica restituir as coisas ao uso comum, o “capitalismo como religião” (BENJAMIN, 2013) consiste fundamentalmente em executar a operação inversa, preservando intacta a estrutura religiosa de todas as atividades humanas ao mantê-las, portanto, distantes de qualquer ideia de uso. Em última instância, no capitalismo, o consumo impede o uso a partir de um sistema de substituição perpétua de mercadorias que tão logo o proprietário as reconhece como suas, já precisam ser trocadas.² Para Benjamin (2013), o paradoxo central do capitalismo, em sua constituição religiosa, se estabelece do seguinte modo: se na religião o elemento da culpabilização estabelece a esperança tendo

2 Não é preciso aludir ao fato de que a satisfação gerada pela aquisição de uma mercadoria por vezes se desfaz no exato momento em que o cartão de crédito assinala a compra como concluída.

por base a possibilidade de redenção da alma, ou seja, de salvação do ser, no capitalismo a esperança da salvação do ser se transforma em seu próprio esfacelamento. Consequentemente, o capitalismo demanda um processo de subjetivação no qual o consumo desmedido, desvinculado de uma materialidade pautada na supressão de necessidades básicas, se estrutura em prol da realização de desejos individuais, criando a ideia de culpa – o sujeito escravo de seus desejos mundanos.

O consumo é aquilo que nega o uso, e o consumismo, então, é a figura definitiva de um mundo improfanável e espetacular, porque sempre está separado de nós: “[...] se, conforme foi sugerido, denominamos a fase extrema do capitalismo que estamos vivendo como espetáculo, na qual todas as coisas são exibidas na sua separação de si mesmas, então espetáculo e consumo são as duas faces de uma única impossibilidade de usar”. (AGAMBEN, 2007, p. 71) O filósofo italiano vale-se aqui de uma das imagens mais caras a Debord em *A sociedade do espetáculo*, ou seja, a imagem da separação, a ideia de que o espetáculo é aquilo que impede que as coisas alcancem o campo do uso.

Já se disse que a criança constitui um outro radical, cujo nascimento e cuja presença enigmática nos colocam diante “de uma verdade que não aceita a medida do nosso saber, com uma demanda de iniciativa que não aceita a medida do nosso poder, e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa”. (LARROSA, 2015, p. 186) Desse modo, não cabendo em medidas preestabelecidas, a infância representa um risco para as estruturas enrijecidas do mundo adulto, que se apresentam como forçosas ou metafísicas, mas cuja historicidade o nascimento de uma criança acaba por sempre desvelar. É por isso que a infância se apresenta, inevitavelmente, como uma “palavra de risco”: “a entrada na infância reabre para a humanidade a dimensão do futuro, a partir da conexão com um passado que ainda persiste, que não termina como etapa concluída de um tempo sucessivo, que encaminha todas as coisas para um fim”. (BINES, 2012, p. 214) Ao reabrir a humanidade para um

outro mundo possível, a infância reinaugura o risco do uso em meio às mercadorias sagradas e improfanáveis do capitalismo, e por isso cabe a este a tarefa de neutralizá-la desde cedo.

O mundo proposto por KidzMondo e parques afins, a rigor, projeta a infância como um campo que abriga potenciais consumidores, sem jamais admiti-la como “palavra de risco”, responsável por interperlar e historicizar, através de usos imprevistos, aquilo que se apresenta como inevitável. Em outras palavras, a ideia de infância é preservada se capaz de gerar consumo e eliminar o uso. Para a dimensão profana dessa mesma infância, que alimenta o uso ali onde o sagrado se apresenta, por outro lado, reserva-se um brinquedo como que improfanável. Vale a pena assinalar a destruição da infância tal como operada em KidzMondo: “Primeira etapa da visita: uma passagem pelo Audi – o maior banco do Líbano, parceiro do projeto. Ali, as crianças podem escolher: depositar em sua conta um cheque de boas-vindas de 50 kidlars (a moeda local) ou sacá-lo. Elas também dispõem de um cartão de crédito em seu nome [...]” (KIDZMONDO, 2021, tradução nossa) E, no parque, elas aprendem que brincar pode custar muito caro:

Às vezes, alguns querem pagar em dólares ou em libras libanesas, e então nós respondemos: ‘Não, se você quer este brinquedo, primeiro você precisa trabalhar’. É aí que nossa vocação educativa se torna evidente. Porque este é o objetivo do KidzMondo: ensinar às crianças ‘que dinheiro não dá em árvore.’ (CHALLOT, 2013)

A perspectiva adultocêntrica de KidzMondo converte as crianças em seres alienados de si mesmos, submetidos a um futuro que se lhes apresenta como incontornável, repleto de bancos, dinheiro, profissões, profissionais, redes de *fast food*, *outdoors*, câmeras de vigilância, famílias, delegacias, funcionários, patrocinadores, ares-condicionados, luzes artificiais – enfim, o mundo adulto, em miniatura e naturalizado.

Câmara Mirim e o mundo adulto improfanável

Assim, seguindo o argumento de Agamben, a agenda política da infância corresponde à possibilidade de restituir ao uso comum aquilo que se aloja na esfera do sagrado. Como dito, essa passagem só é possível a partir de uma manipulação profana e imprevista das coisas, contrária às regras que as preservam num terreno separado e sacro. Em resumo, o que há de político na infância refere-se a algo que não se deixa capturar ou reproduzir, a um conteúdo incerto que “dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a clareza que nós temos de nós próprios?” (LARROSA, 2015, p. 187) A infância é o descontínuo que rejeita o programa, a singularidade que ameaça a normatividade das regras; a infância é o surgimento do qualquer. Mas cabe aqui o alerta: “a singularidade qualquer, que quer se apropriar do próprio pertencimento [...] e recusa, por isso, toda identidade e toda condição de pertencimento, é o principal inimigo do Estado?” (AGAMBEN, 2013, p. 79) O ser sem identidade, o ser qualquer, que não responde de modo previsível a uma agenda preconcebida, o ser que institui usos inesperados a coisas sacralizadas, dessacralizando-as, não corresponde exatamente ao que o Estado e o espetáculo esperam de seus sujeitos. É preciso atribuir identidades estáveis e neutralizar a irrupção enigmática da infância.

Ainda nas palavras de Agamben (2013, p. 10), o ser qualquer nos possibilita vislumbrar “a comunidade que vem”, pois “não toma, de fato, a singularidade na sua indiferença em relação a uma propriedade comum, mas apenas no seu ser *tal qual é*”. Cabe explicar: o ser qualquer, ao mesmo tempo que preserva o seu ser *tal qual é*, ou seja, ao mesmo tempo que consegue manter a sua singularidade livre das forças homogeneizantes da vida em comunidade, não é de todo indiferente ao pertencimento e à ideia do comum, mas apenas à sua imposição silenciadora. A criança, como um ser qualquer, interpela o mundo adulto a partir da sua singularidade e do seu ser *tal qual é*, mas o faz também

sob a possibilidade do pertencimento. A tarefa política da infância tem lugar nesse espaço fronteiro em que o pertencimento jamais significa submissão integral, mas sim, em certa medida, também desajuste. Dessa forma, a criança situa-se, de uma só vez, dentro e fora da própria vida que lhe dá origem, sendo esse impasse condição indispensável para sua atuação política e profana. Se o consumo e o espetáculo negam o uso, insistindo numa troca perpétua de mercadorias, a criança é o qualquer irrastrável capaz de provocar o curto-circuito da separação religiosa.

A incompletude da criança, enquanto um “ainda não adulto”, é, simultaneamente, a promessa de perfeição e imperfeição atual. Nesse sentido, a representação da infância é socialmente determinada, pois expressa os desejos e as possibilidades vindouras, bem como as recusas e a negação de atribuições da sociedade e dos adultos que nela vivem. Compreendemos que a relação entre o mundo adulto e a infância se estabelece por meio da autoridade do adulto sobre a criança e que, necessariamente, nessa relação se expressam as formas dominantes de autoridade de uma dada sociedade. A adultização da criança – a redução do tempo da infância e do brincar, em vistas de uma antecipação da vida adulta e de sua carga de responsabilidades – é a síntese de tais formas de dominação: uma biopolítica, nos termos de Foucault (2008), aplicada à infância.

Para Charlot (2013, p. 171), a “criança é um ser socialmente rejeitado”. Ela é totalmente afastada das relações vinculadas à produção da existência e só passa a ser considerada em sua condição própria, de forma direta, enquanto consumidora, e indiretamente, como filha de consumidores. Nesse sentido, por meio de “brinquedos” como KidzMondo e a Câmara Mirim, as crianças são integradas ao mundo do espetáculo e do consumo, não como sujeitos por direito próprio, mas como testemunhas da vida adulta. No jogo do espetáculo, a criança está consumindo. A partir de uma racionalidade econômica pragmática, verificada em sua expressão mais desenvolvida no capitalismo contemporâneo, o processo

de adultização da criança se estabelece tendo em vista uma espécie de capitalização de si. (CHARLOT, 2013) A educação da criança se transforma assim em uma “poupança” ou “ações da bolsa de valores”, como um investimento a médio e longo prazo. Nesse caso, a antecipação da vida adulta e da carga de responsabilidades sobre si e sobre os outros, providenciada seja pelas relações sociais cotidianas (a ida a um Kidz-Mondo ou a participação na Câmara Mirim), seja pela educação formal (o acúmulo de diplomas e certificados), insere a criança em uma lógica de produtividade futura, na qual a família pode se beneficiar em termos de um suposto “capital familiar”. (CHARLOT, 2013, p. 196)

Em sua condição dominada de “ainda não adulta”, a criança participa muito pouco das decisões efetivamente políticas nos diversos âmbitos da sociedade, inclusive daquelas que lhe dizem respeito diretamente. Consequentemente, “é apenas em caráter consultivo (na família), ou enquanto figurante (na escola), ou em simulações organizadas pelos adultos (‘como é que as crianças votariam?’) que nos dirigimos a ela”. (CHARLOT, 2013, p. 172)

Ora, é justamente aí que a Câmara Mirim se converte em projeto espetacular: a proposta de incluir as crianças na vida política da sociedade adulta não se dá a partir da aceitação da política que é própria à infância, irreproduzível, inapreensível e, em uma só palavra, profana, capaz inclusive de deixar entrever uma outra política possível. O convite se faz a partir do adulto, com vistas a preservar de modo intacto – e, pode-se dizer, separado – um funcionamento político que não raro tem se revelado antidemocrático, excludente e corrompido; a bem da verdade, o convite que se faz à infância é o da espetacularização da política – aprender, desde cedo, a imitar os trejeitos e a linguagem daqueles que supostamente conduzem a sociedade –, e não o da politização da vida, gesto para o qual, aliás, a infância não precisa ser convidada, pois dele participa desde sempre ao ocupar a zona limítrofe e profana do dentro e do fora. Em KidzMondo, como já se observou, não há esfera política

alguma, há tão somente trabalho-dinheiro-consumo, numa articulação inescapável. Na Câmara Mirim, por outro lado, há apenas “política”, não a política da infância em seu impulso desregulador, mas a mesma política-simulacro, a política-espetáculo com a qual o mundo adulto se acostumou a conviver. O sítio intitulado “plenarinho” define assim a Câmara Mirim:

O Câmara Mirim acontece todos os anos, promovido pelo Plenarinho, portal infantil da Câmara dos Deputados. As crianças enviam projetos de lei sobre assuntos de seu interesse. Os autores dos três melhores projetos vêm à Brasília em outubro para defender sua proposta em comissão e no Plenário da Câmara dos Deputados. Cerca de 350 crianças e adolescentes, trazidos por suas escolas e câmaras mirins municipais, viram deputados e deputadas por dois dias, discutindo e votando os projetos na Câmara. No dia 20 de outubro, os projetos serão discutidos em três comissões. No dia seguinte, crianças e adolescentes tomarão conta do Plenário Ulysses Guimarães, ocupando a Mesa Diretora, a tribuna, tendo voz, vez e voto, igualzinho ao trabalho dos deputados. Não é muito legal? (CÂMARA MIRIM, 2021)

Com efeito, ao afirmar que as crianças têm “voz, vez e voto”, o que se diz, na verdade, é que elas serão ouvidas – a palavra lhes será concedida – contanto que atuem estritamente no campo da legalidade do mundo adulto. “Dar a palavra”, nesse sentido, não significa “fazer com que as palavras durem dizendo cada vez coisas diferentes, fazer com que uma eternidade sem consolo abra um intervalo entre cada um de seus passos, fazer com que o devenir do que é o mesmo seja, em sua repetição, de uma riqueza infinita” ou “dar o que não se tem”. (LARROSA, 2001, p. 291) Significa, isso sim, impor um modo único e exclusivo de dizer e uma forma rígida e absoluta de validação do que é dito, sob o pretexto

da suposta abertura à alteridade das crianças, tudo isso em sintonia fina com a forma de comunicação espetacular, em que tomar a palavra não corresponde necessariamente a poder dizer algo. Não por acaso, logo a seguir, de modo sintomático, lemos que a participação na Câmara se dá “igualzinho ao trabalho dos deputados.” Vale mais uma vez observar, no entanto, que, embora a Câmara Mirim deseje contar com a inserção das crianças sob o ponto de vista da semelhança, ou mesmo do mimetismo – imitar um destino como que irremediável e uma política estetizada –, a política da infância é da ordem das singularidades, da diferença, do inapreensível. A Câmara Mirim, em vez de dialogar com a infância, institui, antes, um retrato único e exclusivo de si mesma e da intolerância do Estado frente às políticas desviantes do ser qualquer.

As leis já aprovadas na Câmara Mirim via de regra confirmam uma sensibilidade adulta introjetada nas crianças, que corresponde a uma forma legalista e preconceitual de responder aos impasses da vida em sociedade. Sob a forma da atuação política, incentiva-se o olhar fiscalizador e punitivo, característico, por exemplo, de um biopoder autoritário e regulador:

Lei: fumo perto das crianças. Artigo 1º Fica determinado que não é permitido o fumo de cigarros perto de menores de 18 anos. Parágrafo único – Define-se perto como até 12 (doze) metros de distância. [...] Artigo 3º O cidadão que desobedecer à lei será punido com multa de 1 (um) salário mínimo. (CÂMARA MIRIM, 2021)

Independentemente do mérito das propostas, não resta dúvida de que por trás de grande parte das leis defendidas e/ou aprovadas na Câmara Mirim jaz o universo das regras e sensibilidades de um mundo adulto legalista, intolerante e excludente, que vê o outro como um potencial criminoso a ser neutralizado e eventualmente separado do convívio social. Se a Câmara Mirim realmente ensina algo às crianças,

trata-se precisamente disso, de cultivar desde cedo um olhar incapaz de estranhar os regimes e dispositivos de identificação que estabelecem os binarismos excludentes do nosso convívio social. A sacralização das leis é o instrumento último para a preservação do rígido corte entre, por exemplo, normal e anormal.

Se a educação institucionalizada por vezes imprime aos sujeitos “[...] toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes ‘incorretas’, gestos não conformes, sujeira) [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 149), a aliança entre as escolas e o Poder Legislativo, tal como operada pela Câmara Mirim, sofisticada ainda mais a lógica disciplinar que estrutura o aparelho educativo do Estado. Assim, se de fato “uma criança alcança o verdadeiro no próprio instante em que aparece como alguém singular e irrepetível, como uma pura diferença irreduzível a qualquer conceito [...], como um puro enigma que nos olha cara a cara” (LARROSA, 2015, p. 196), a escola não pode aliar-se a um projeto que obedece a um impulso contrário, isto é, que instrumentaliza a infância por meio da oficialidade que impõe gestos firmes, um olhar atento ao “impróprio”, uma fala convicta de si e uma conduta legalista homogeneizante e reprodutivista. Atuando no campo das leis, as crianças veem-se afastadas da própria política profana que lhes é particular, uma política que, em vez de produzir regras que separam, está associada a um gesto profanatório errante que, como tal, investe de uso aquilo que deste estava privado.

A Câmara Mirim, por um lado, é um lugar de simulação e espetáculo, pois ela “simula a atividade legislativa, desde a elaboração do projeto até a votação em comissões da Câmara e no Plenário”. (CÂMARA MIRIM, 2021) A infância, por outro lado, “não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites”. (LARROSA, 2015, p. 185) Paralelamente, a

escola, nesse esquema, se vê diante de dois projetos irreconciliáveis: de um lado, uma política institucionalizante, que prevê como tarefa do sistema escolar introduzir as crianças num mundo posterior, definitivo e improfanável (família, nação, trabalho, futuro, progresso etc. são suas bandeiras); de outro, uma infância parainstitucional, ou melhor, não institucional e desestruturante, a qual a escola acolheria sob o ponto de vista das singularidades plurais. Pensar a escola é pensar a sua tarefa diante desses projetos incompatíveis, para os quais a Câmara Mirim coloca-se como um caso simbólico – um excuro exemplar – aqui submetido ao escrutínio.

Ainda no livro *Profanações*, mas dessa vez no ensaio intitulado “Genius”, Agamben (2007, p. 19) comenta que “as crianças sentem um prazer especial em se esconder. E não para serem descobertas no final”. Hesitantes quanto à visibilidade que as sujeita a identificações fixas e a cumprir papéis específicos, as crianças encontram, “no próprio fato de ficarem escondidas, no ato de se refugiarem na cesta de roupa ou no fundo de um armário, [...] uma alegria incomparável, uma palpitação especial, a que não estão dispostas a renunciar por nenhum motivo.” (AGAMBEN, 2007, p. 19) Ao contrário da sociedade do espetáculo, que tanto mais brilha quanto maior o seu poder de difusão e exposição ou quanto mais estímulos gera, as crianças procedem por uma tática da invisibilidade, rejeitando de imediato qualquer identificação plena. A um esconderijo que pressupõe o reencontro posterior, elas preferem, em contrapartida, a suspensão da entrega, a alegria do não reconhecimento, do não pertencimento. Na brincadeira de esconde-esconde, cujo desfecho seria o esclarecimento de todos os lugares recônditos, como um ato ao mesmo tempo de rebeldia e fidelidade, as crianças não se oferecem à luz, evitando assim comprometer o espaço mágico do desaparecimento.

É pensando nas crianças e em sua paixão pela invisibilidade que Benjamin (2013, p. 99) redige o seu pequeno guia dos esconderijos, voltado, em particular, para a arte de esconder ovos de páscoa: “esconder significa: deixar rastro. Mas invisível. É a arte da mão leve”. Situada na zona limítrofe entre o visível e o secreto, a arte de esconder ovos é também um exercício de honestidade: “quanto mais arejado por um esconderijo, tanto mais engenhoso será. Quanto mais exposto aos olhares de todos os lados, tanto melhor”. (BENJAMIN, 2013, p. 99) Essa arte sutil é característica da política da infância, pois dirige-se ao outro num jogo ambíguo de ocultamento e revelação, localizado no exato limite entre deixar-se apreender e acabar por escapar por entre os dedos, desestabilizando aquele que quer identificar. À luminosidade que tudo esclarece e expõe, a arte de esconder propõe um jogo de sutilezas e provocações: “jogo honesto: esconder tudo de modo a que possa ser encontrado sem se ter de deslocar nenhum objeto. Mas também sem pôr nada a descoberto”. (BENJAMIN, 2013, p. 99) Brincar significa, para a criança, efetuar pequenos desvios.

Em oposição aos esconderijos, à diferença, ao singular, ao imprevisível, ao furtivo, em resumo, ao inapreensível e profano da política da infância, KidzMondo e a Câmara Mirim realizam uma intervenção que encerra essa mesma infância no esquema da visibilidade absoluta e do controle efetivo do que se situa às margens da lei. Em outras palavras, reagindo à brincadeira que desloca as coisas da esfera do sagrado para o campo do uso comum, o convite que o adulto faz para que a criança participe integralmente do seu mundo se dá a partir de um brinquedo como que improfanável, um jogo que não permite que suas regras sejam alteradas. O resultado efetivo é o alinhamento gradual do desviante à norma, alienando-o de si mesmo e sacralizando o mundo que se lhe apresenta como definitivo. O brinquedo improfanável é a estratégia final do capitalismo para neutralizar a possibilidade de resistência que a abertura do novo – no caso, a infância – sempre reserva.

A invisibilidade, é certo, não está disponível a todos, e apresenta-se muito longe de constituir um projeto hoje abraçado pelos próprios currículos escolares. Nas escolas, a bem da verdade, tudo aponta para a disponibilidade de si – para a antecipação do que já está posto – e contra o desejo de desaparecer. A BNCC brasileira, por exemplo, parece estar obcecada com o contrário da invisibilidade, ou seja, com a sacralização dos objetos que decorre do estabelecimento de padrões permanentes, que podem ser medidos, averiguados, controlados. Como veremos na próxima parte deste livro, a BNCC corresponde, antes de mais nada, à sacralização da política espetacular, a uma forma de ampla luminosidade que busca abarcar todas as coisas, especialmente aquelas que buscam a diferença em suas formas. Mas cabe aqui lembrar as palavras finais de Agamben (2007, p. 79) naquele mesmo texto, “Elogio da profanação”: “a profanação do improfanável é a tarefa política da geração que vem”

PARTE II

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E FORMAÇÃO AUTOFÁGICA

PARCERIAS PARA O NOVO ENSINO MÉDIO

No dia 30 de maio de 2017, o Brasil formalizou o seu desejo de aderir à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esse desejo não é recente, pois desde 1994 o país vem acompanhando regularmente 23 comitês e grupos de trabalho, já cedendo a 31 dos instrumentos jurídicos acordados por seus membros, sendo, desde 2007, considerado pela organização como um parceiro engajado. (FERNANDES, 2018) Pôde-se perceber o impacto interno dessa adesão quando, em 2015, no *Relatório econômico sobre o Brasil*, a OCDE recomendou a constituição de uma regra de gastos nacional, fato que resultou na Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241, de 2016, restringindo os gastos públicos com educação e saúde pelos próximos 20 anos.

Para além do âmbito estritamente econômico, a observância de regras impostas pela organização ao Brasil pode ser percebida na esfera educativa a partir de recomendações específicas e pela interferência em políticas públicas educacionais, mais bem explicitadas pela tríade “trabalho, educação e qualificação profissional”, permeada pelo nó górdio da

relação entre competências e habilidades em todos os níveis educacionais. No país, tal relação historicamente vem se objetivando em grande parte a partir da década de 1990, constatação visível pelas diversas pesquisas e publicações entusiastas e críticas dessa condição, ampliada nos anos 2000 e potencializada na presente década pela inserção da demanda educacional das competências socioemocionais. (OCDE, 2015)

Considerando o histórico de aderência constante do Brasil aos ditames da OCDE, pretendemos, neste capítulo, analisar o avanço da privatização da educação pública no Brasil por meio da relação entre o Ministério da Educação (MEC), a OCDE e organizações sociais privadas, como o Instituto Ayrton Senna (IAS). O estreitamento dessa relação dá-se a partir das proposições feitas pelo IAS em consonância com as deliberações da OCDE em termos de ações voltadas à educação brasileira referentes à incorporação, em toda sua estrutura, de competências socioemocionais necessárias para enfrentar os desafios do século XXI. Segundo a OCDE (2015), para além das competências cognitivas tradicionalmente vinculadas à qualificação profissional, as competências socioemocionais, tais como perseverança, sociabilidade e autoestima, são imprescindíveis para o bom desenvolvimento profissional. No Brasil, o IAS, em atuação conjunta com o MEC, vem promovendo o debate sobre essas competências a partir do Fórum Internacional de Políticas Públicas: Educar para as Competências do Século XXI, ocorrido entre os dias 24 e 25 de março de 2014. Nesse evento, estiveram presentes representantes de 14 países vinculados à OCDE, e como resultado dos debates ali conduzidos foram retiradas algumas diretrizes gerais voltadas para a educação do século XXI, dentre as quais destacamos aquelas especificamente centradas na questão aqui em pauta: “Assim como as competências cognitivas, competências socioemocionais são maleáveis; por isso, podem ser objeto de políticas públicas”; “Formuladores de políticas públicas de todo o mundo, incluindo cinco ministros e seis vice-ministros de Educação, reconhecem a importância das competências cognitivas e socioemocionais para bons

resultados na vida dos indivíduos?” (FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2014) A síntese do presente debate iniciado no fórum encontra-se presente no documento produzido pela OCDE intitulado *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais* (2015).

Desde então, só vimos o aprofundamento da inserção do debate sobre as competências socioemocionais nas diversas etapas da educação básica brasileira, principalmente pelas parcerias firmadas entre o IAS e as secretarias estaduais de educação, em particular as dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, conforme dados do próprio Instituto. Como fato concreto do avanço de tal debate em âmbito estrutural da educação brasileira, em 2017 foi aprovada pelo Congresso Nacional a BNCC para a educação básica, que incorpora em seu conteúdo as competências socioemocionais como parte das competências essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes. Nesse sentido, vimos o crescente incremento de um rol de competências que se articulam a partir de uma lógica de educação que, em última instância, serviria exclusivamente como meio para o desenvolvimento do mercado de trabalho, condição constatada nos diversos documentos produzidos pela OCDE e pelo IAS.

Interessa-nos aqui destacar os elementos teóricos, ideológicos e espetaculares propagados pelo referido organismo multilateral e pela organização social privada que, historicamente, assim como outras organizações internacionais, vêm assumindo a função de reguladores nacionais e transnacionais das políticas públicas para a educação de diversos países, principalmente, como dito, os países “em desenvolvimento”. Para tanto, pretendemos analisar diversos documentos institucionais produzidos pela OCDE, pelo IAS e, principalmente, a BNCC do ensino médio, como forma de demonstrar objetivamente a relação entre essas instituições e como sua lógica privada e mercantil vem influenciando as políticas públicas nacionais, fato que, a nosso ver, transparece um processo de privatização da educação pública brasileira.

A tríade MEC/OCDE/IAS

Em novembro de 2016, o então presidente Michel Temer anunciou o novo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES). Esse conselho corresponde a um colegiado composto por representantes da sociedade civil que tem por missão, a partir do assessoramento direto ao presidente, discutir políticas públicas e propor medidas que possam estimular o desenvolvimento do país. Conforme o próprio CDES (2018), trata-se do único conselho que cobre todas as áreas de atuação do Poder Executivo. Dentre os diversos membros do respectivo órgão consultivo, consta o nome de Viviane Senna, presidenta do IAS desde a sua fundação, em 1994. Segundo dados do IAS ([20--]), essa organização social beneficia anualmente 1,5 milhão de crianças e jovens, forma 45 mil educadores e atua em 600 municípios de 16 estados brasileiros. Nesse sentido, o IAS, por meio de um de seus braços institucionais – o laboratório de inovação educacional EduLab21 –, produz, sistematiza e dissemina novos conhecimentos sobre as competências para o século XXI, criando uma base de acesso capaz de auxiliar tecnicamente na criação de políticas públicas no âmbito da educação. (IAS, [20--]) Na tentativa de proporcionar educação de qualidade a crianças e jovens, o instituto tem visado, nos últimos anos, ao aprimoramento da chamada educação integral, definida como “aquela que prepara para a vida, oferecendo condições para que todos os alunos desenvolvam as competências cognitivas e socioemocionais necessárias para aprender, viver, conviver e trabalhar no século 21”. (EDULAB21, 2016) O EduLab21 atua centralmente para “promover a educação integral nas redes públicas de ensino no Brasil, com foco no ensino fundamental e médio” (EDULAB21, 2016), e, dessa forma, a ampla defesa do conceito de educação integral, por parte do instituto, se fundamenta no desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, em particular as competências socioemocionais.

A atuação do IAS junto à educação brasileira, particularmente a partir de 2014, quando firma acordo com o MEC, se dá em grande medida com o respaldo da OCDE. Nesses termos, a parceria do IAS com a OCDE ocorre mediante acordos de cooperação do instituto com dois braços desta última: o Centre for Educational Research and Innovation (Ceri) e a Global Network of Foundations Working for Development (netFWD).

O objetivo da OCDE e do IAS é a influência direta na orientação de políticas educacionais globais (BALL, 2014) que possam assegurar o projeto mais amplo de formação centrado em competências e habilidades voltadas a atender as demandas do mercado globalizado, sempre preocupado com a inclusão substancial de uma massa populacional dos países em desenvolvimento no espectro do conceito de “população economicamente ativa”, assegurando assim níveis satisfatórios, a longo prazo, de desenvolvimento econômico aos países membros da organização multilateral. Dessa forma, há uma incessante preocupação com crianças, jovens e adultos advindos de um grupo populacional desfavorável em termos de condições socioeconômicas e seus respectivos níveis de escolarização, o que sugere a intervenção objetiva por parte dos diversos atores envolvidos em tal processo (gestores, educadores, organizações sociais, entidades representativas), visando à transformação dessa condição por meio de políticas públicas que oportunizem condições consideradas dignas de trabalho, educação, saúde, moradia etc. Essa preocupação expressa, em suas entrelinhas, um processo que vem se avolumando no Brasil, desde a década de 1990, com o sistemático avanço de políticas neoliberais junto aos governos federais: o que inicialmente se apresenta como uma parceria entre os entes federais e privados indica, na verdade, a real intervenção destes últimos (organizações sociais e organismos multilaterais) naquilo que cabe ao Estado enquanto direitos garantidos constitucionalmente – nesse caso em particular, o acesso a uma educação socialmente referenciada.

A preocupação explícita por parte da OCDE e do IAS no que se refere ao desenvolvimento e implementação de políticas educacionais que, em sua origem, tenham um referencial pautado no aprimoramento de competências cognitivas (letramento, conhecimentos lógico-matemáticos e científicos) e também não cognitivas (perseverança, autonomia, curiosidade etc.) (SANTOS; PRIMI, 2014) é um indicativo objetivo da necessária vinculação entre educação e economia como forma de combater desigualdades centradas apenas nos indivíduos, mas distantes da lógica mercantil-empresarial. Esses indivíduos que já são e aqueles que ainda podem fazer parte da população economicamente ativa devem ser aprimorados por um processo contínuo e efetivo de escolarização centrado em políticas públicas que concebam essa mesma população enquanto um ativo imprescindível para o desenvolvimento social e o crescimento econômico. Conforme a fala do então ministro da Educação José Henrique Paim, durante o Fórum Internacional de Políticas Públicas, promovido pela OCDE e pelo MEC em 2014: “O desenvolvimento de competências tem consequências sobre a desigualdade social: promover as competências certas por meio da educação é uma ferramenta importante que governos devem considerar para diminuir as lacunas entre resultados educacionais, econômicos e sociais?” (FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2014, p. 2)

Sob vários aspectos, podemos considerar o fórum internacional de 2014 como o marco referencial para a parceria que se estabeleceu e vem se fortalecendo entre o MEC, a OCDE e o IAS, em particular entre os dois últimos, tendo em vista o número de publicações e estudos veiculados pelas inúmeras organizações sociais relacionadas ao IAS, entre elas: o Movimento Todos pela Educação (TPE), o Movimento pela Base Nacional Comum e o Itaú Social, braço educacional do Banco Itaú. Ainda em 2014, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão vinculado ao MEC voltado para a pós-graduação *stricto sensu*, lançou um edital público do Programa de Apoio à For-

mação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais (nº 44/2014), em parceria com o IAS. O programa visa a incentivar pesquisas sobre o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais na educação, fomentando a produção acadêmica e a formação de professores – o edital aprovou dez projetos, prevendo o financiamento anual de até R\$ 566.440,00 para cada um deles. Essa parceria, firmada entre o MEC e o IAS, é resultado das articulações feitas durante o fórum mundial como forma de demonstração objetiva de que o governo brasileiro se coloca em plena sintonia com as demandas advindas da OCDE em termos de acomodar em sua estrutura curricular educacional e na formação continuada de professores as tendências globais para a educação do século XXI, centradas em uma agenda neoliberal.

Desde então, uma série de projetos e parcerias com os estados brasileiros foram capilarizando, até o âmbito escolar, as concepções de competências socioemocionais e de educação integral: em 2014, o IAS, em parceria com o Ceri/OCDE e a Secretaria de Estado do Rio de Janeiro, publica um amplo relatório intitulado *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. Esse relatório descreve o planejamento, a execução e os resultados obtidos a partir do Projeto de Medição de Competências Socioemocionais, o qual envolveu cerca de 25 mil alunos de escolas públicas do ensino fundamental e médio. O objetivo desse projeto foi “elaborar um instrumento confiável para a mensuração de competências socioemocionais em larga escala e validá-lo empiricamente através da aplicação piloto em uma amostra representativa de alunos da rede estadual de educação do Rio de Janeiro”. (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 5)

Já o programa Letramento em Programação constituiu-se por meio da formação de educadores, criando possibilidades de inserção de alunos no universo digital através de ferramentas gratuitas de programação computacional. Criado em 2015, o projeto chegou a mais de 700 estudantes em quatro municípios dos estados de São Paulo e Rio

Grande do Sul por meio da formação de educadores. Conforme o próprio instituto declara, para além da prática da programação, “os alunos e educadores desenvolvem, de maneira integrada, competências cognitivas e socioemocionais fundamentais para a vida no século 21, como criatividade, resolução de problemas, colaboração e persistência.” (IAS, [20--]) Ainda em 2015, o instituto desenvolveu o programa Gestores em Rede, que atua em parceria com 11 municípios de sete estados brasileiros. A partir de uma plataforma *online* centrada em encontros virtuais e presenciais, o instituto medeia a troca de experiências entre os diversos gestores participantes. O propósito do programa é “a construção conjunta de um repertório robusto de estratégias de boas práticas da gestão educacional, a ser compartilhada com um maior número de redes de ensinos.” (IAS, [20--])

Em 2016, preocupado em promover a educação integral de alunos matriculados nos três primeiros anos do ensino fundamental, o IAS concebe, em parceria com as redes de ensino de três municípios, uma série de referenciais pedagógicos e ferramentas de gestão que contribuem para a construção de políticas públicas de alfabetização, responsáveis não somente por desenvolver o letramento tal como costumeiramente concebido, mas também o “letramento corporal, científico e socioemocional.” (IAS, [20--]) Esse projeto, intitulado Gestão da Política de Alfabetização (2017), abarcou seis municípios de seis estados distintos, além de um conjunto de 21 municípios agrupados por meio de um arranjo de desenvolvimento da educação situado na região de Florianópolis (SC). Ainda nesse mesmo estado, inspirada em uma proposta concebida originalmente no estado do Rio de Janeiro, é firmada uma parceria entre o IAS, a Secretaria de Educação de Santa Catarina (SED-SC), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Federação das Indústrias de Santa Catarina (Fiesc), a partir da Proposta de Educação Integral para o Ensino Médio. Desde 2017, a proposta prevê o suporte à Secretaria de Educação para a elaboração de modelos de currículo, a formação de

professores e a avaliação orientadas para a promoção da educação integral, sendo inicialmente implantada em 15 escolas do estado, número que foi ampliado para 30 em 2018. Segundo o instituto, o objetivo da proposta é “oferecer oportunidades para os estudantes se desenvolverem com autonomia, e tem como premissa uma matriz de competências e conceito de educação integral que prevê a ampliação do tempo na escola.” (IAS, [20–])

Ao final do ano de 2017, instituiu-se no Brasil a BNCC, que tem, entre suas principais premissas, o desenvolvimento de uma educação integral. (BRASIL, 2018) Nesse sentido, o documento compreende que a educação deve centrar-se primordialmente em questões voltadas 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” (BRASIL, 2018, p. 14) – ambas as dimensões citadas dizem respeito aos conteúdos relacionados às competências cognitivas e não cognitivas (socioemocionais). Constatamos, a partir dos elementos conceituais presentes no texto da BNCC, a forma como historicamente os preceitos desenvolvidos e defendidos pela OCDE e pelo IAS vão sendo incorporados no núcleo formativo e orientador da educação pública brasileira por meio da integração curricular e da conseqüentemente necessária formação de professores. Pensando nessas questões, o IAS ([20–]) desenvolve um guia digital intitulado *BNCC: construindo um currículo de educação integral*, no qual expõe “uma análise exclusiva que relaciona 10 competências gerais descritas na BNCC às competências socioemocionais cientificamente identificadas como importantes de serem consideradas e desenvolvidas no contexto escolar brasileiro”. O objetivo é auxiliar os autores envolvidos na elaboração dos currículos das redes de ensino municipais e estaduais como forma de garantir o compromisso com a educação integral indicada pela BNCC.

Concentrando o seu foco de atenção no desenvolvimento e na efetivação da BNCC junto à educação brasileira, o IAS promove, em maio de 2018, em parceria com o Itaú Social, o Ciclo de Debates em Gestão Educacional: a Formação de Professores no Contexto da BNCC. O evento contou com a participação de especialistas de países como Finlândia, Singapura e Estados Unidos, além da presença do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Diante do contexto apresentado, analisamos, com maior profundidade, a forma como a OCDE e o IAS, com a anuência do MEC, afetam o desenvolvimento e a constituição da BNCC a partir de seus pressupostos conceituais imprescindíveis para a educação do século XXI: a educação integral vinculada às competências socioemocionais.

Os impactos da tríade sobre a BNCC

Segundo a LDB (Lei nº 9.394/1996),

[...] os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

A fim de dar conta, então, da construção de uma base nacional comum capaz de nortear os currículos das diferentes redes e sistemas de ensino das unidades federativas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) constituiu uma comissão bicameral por meio da Portaria CNE/CP nº 11/2014, presidida pela conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar, da Câmara de Educação Superior (CES), doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Em linhas gerais, a tarefa da comissão bicameral

consistia em conduzir o “[...] processo de definição das diretrizes que orientarão os currículos de todas as etapas da educação básica no país – ou seja, o que deverá ser ensinado aos estudantes em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas?” (MARIUZZO; MORALES, 2018, p. 6)

No entanto, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a chegada do novo ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, “[...] em 1º de julho de 2016, a Presidência do CNE propôs ao Conselho Pleno uma reestruturação de todas as Comissões, inclusive de suas relatorias e presidências?” (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 9-10) Com isso, a partir da Portaria CNE/CP nº 15/2016, assume a presidência da comissão o conselheiro Antonio Cesar Russi Callegari, que além de ter sido secretário municipal de Educação de São Paulo e secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, também é diretor de Operações do Serviço Social da Indústria (Sesi-SP), diretor da Faculdade Sesi-SP de Educação e membro do Conselho de Governança do Movimento TPE. A mesma câmara passou de um para dois relatores: um deles é o conselheiro da CES, Joaquim José Soares Neto, que já foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e é membro da organização Movimento pela Base; já outro é o conselheiro da Câmara de Educação Básica, José Francisco Soares, que também foi presidente do Inep e é membro do Conselho de Governança do Movimento TPE. Por fim, a comissão passou ainda por duas outras mudanças posteriores de composição com as portarias CNE/CP nº 9/2017 e CNE/CP nº 11/2017, que, no entanto, mantiveram a presidência de Antonio Cesar Russi Callegari. Callegari só manifestaria seu desejo de deixar o posto de presidente da comissão em junho de 2018, alegando identificar na proposta diversos problemas sobre os quais não poderia se calar. (CALLEGARI apud SEMIS, 2018) Assume, em seu lugar, o presidente do CNE e membro do Conselho Consultivo do Inep, Eduardo Deschamps. Como o próprio Callegari admite nesse momento, o Novo Ensino Médio brasileiro, ao abandonar a configu-

ração anterior das diferentes disciplinas, como veremos mais adiante, corre o risco de formar “uma geração de jovens pouco qualificados, acríticos, manipuláveis, incapazes de criar e condenados aos trabalhos mais simples e entediantes, cada vez mais raros e mal remunerados?” (CALLEGARI apud SEMIS, 2018)

Além das constantes modificações e reestruturações dos membros que integram as comissões, bem como das posteriores manifestações contrárias, embora tardias, de Cesar Callegari, o cenário conturbado que caracteriza o contexto de discussão e aprovação da BNCC ganha contornos ainda mais problemáticos durante a sessão de aprovação da Base pelo CNE, em 15 de dezembro de 2017. Em sua avaliação final tanto do processo de discussão quanto do texto da BNCC, as conselheiras Aurina de Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Marcia Angela da Silva Aguiar – a última, vale lembrar, presidente da comissão bicameral quando de sua constituição inicial – decidiram pelo pedido de vistas e posterior voto em separado contrário à aprovação do documento. Segundo o voto da conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar (apud AGUIAR, 2018, p. 21), o texto final da BNCC apresenta “[...] lacunas e incompletudes, abdica do seu papel como órgão de Estado; fragiliza a formação integral dos estudantes, além de ferir a autonomia dos profissionais da Educação?”. O tom de reprovação permanece o mesmo nos outros dois pareceres, que reafirmam a precariedade democrática do processo. O voto de Malvina Tania Tuttman (apud AGUIAR, 2018, p. 21) é claro nesse sentido:

Reitero o meu posicionamento contrário ao Parecer, por ser favorável ao diálogo democrático e republicano [...]. Concluo, afirmando que lutarei para que o diálogo democrático e republicano aconteça em todos os espaços e recantos do Brasil, inclusive neste colegiado.

Em sua apresentação redigida para o texto final da BNCC, em contradição com os pareceres das conselheiras anteriormente citados, o

então ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, cuja formação localiza-se na área de administração de empresas, declara que “a BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira e encontra-se organizada em um todo articulado e coerente fundamentado em direitos de aprendizagem.” (BRASIL, 2018, p. 5) O documento estrutura-se, como ficamos sabendo desde o texto introdutório, sobre dez competências gerais que devem se inter-relacionar nas três etapas da educação básica, no sentido de promover a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores, conforme indicado na própria LDB. A título de exemplo, a primeira das competências gerais é assim redigida:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Como no caso dessa, as outras nove competências serão acionadas em diferentes momentos do texto, operando como pontos articuladores de tudo o que está posto na Base.

Segundo o texto, por “competência” entende-se “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) Parece haver, por parte dos leitores mais críticos da BNCC, uma espécie de consenso de que não só essa definição de competência acentua certa instrumentalização tecnicista do currículo, como também carece de um vínculo mais claro com a ideia de formação integral que o documento insistentemente cita, também sem

conceituar. Em 14 de maio de 2018, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) emite uma nota criticando, entre outros pontos – como a falta de legitimidade da proposta e o esvaziamento do currículo –, exatamente a vagueza da noção de competência ali elaborada. De acordo com o documento da ANPEd (2018),

[...] a ênfase na aprendizagem para desenvolver competências, sabemos, está articulada com as políticas que o Banco Mundial e outros organismos internacionais vêm desenvolvendo nos últimos tempos, e tem a ver com pensar a escola como se fosse uma empresa.

Nesse sentido, a centralidade da noção de competência permanece sem uma definição clara e direcionada à lógica de meios e fins e de um “saber fazer”:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ [...], a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13)

Tudo isso é prova da sintonia do documento, entre outros, com processos educativos instrumentais e restritivos, bem como procedimentos de avaliação possivelmente mais padronizados e estandardizados. (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 40)

Que as competências e habilidades sejam, também, competências e habilidades socioemocionais não devemos estranhar. Se o IAS recomenda para a educação básica brasileira a presença constante dos chamados *big five* – os cinco principais domínios da personalidade humana: “Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Estabilidade Emocional” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 16) – na BNCC, por sua vez, insiste-se em formulações que parecem

responder justamente a essas e outras demandas relacionadas às competências socioemocionais. A ideia de engajamento converte-se aqui em palavra-chave: deve-se “conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens” (BRASIL, 2018, p. 17); “aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018, p. 482); “engajar na busca de solução de problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos [...]” (BRASIL, 2018, p. 505); “ao engajar-se mais criticamente, os jovens podem atualizar os sentidos das obras, possibilitando compartilhá-las em redes sociais, na escola e diálogos com colegas e amigos.” (BRASIL, 2018, p. 513) A oitava e a décima das dez competências gerais para a educação básica resumem bem o que são as competências socioemocionais e de que modo elas atravessam a BNCC como um todo: “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”; “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (BRASIL, 2018, p. 10)

Um outro ponto nevrálgico da BNCC que tem recebido inúmeras críticas diz respeito ao esvaziamento formativo provocado durante o ensino médio pela diminuição da carga horária de quase todos os componentes do currículo, à exceção de português e matemática. Em outras palavras, como se sabe, para além da lógica das competências e habilidades que compõem as quatro áreas do conhecimento – linguagens e suas tecnologias, matemáticas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas –, a BNCC mantém apenas português e matemática como componentes curriculares fixos, reduzindo

as disciplinas anteriores como história, geografia, sociologia, filosofia, educação física, artes etc. a meros temas transversais que aparecem diluídos aqui e ali sob a forma de habilidades. Conforme destaca-se mais uma vez na nota publicada pela ANPEd (2018),

reconhecer apenas a matemática e a língua portuguesa como disciplinas curriculares e transformar as demais disciplinas do atual currículo em componentes e temas transversais, traz certamente um enorme prejuízo do ponto de vista da formação humana e técnico-científica para os estudantes.

Essa constrição curricular assume um caráter explicitamente tecnicista que contrasta uma vez mais com os pressupostos de formação integral destacados pelo próprio documento, que, aliás, parece confundir – embora afirme que não o faça – o que significa formação integral – que sob conceituação alguma poderia prescindir da arte, literatura, filosofia, sociologia, educação física etc. para a sua promoção – com formação em tempo integral, que se refere especificamente ao número de horas que a pessoa permanece na escola. Seja como for, fica difícil conceber, por um lado, como um processo educativo centrado em uma perspectiva claramente terapêutica e em apenas dois componentes, português e matemática, poderia promover qualquer ideia de educação integral. Por outro lado, o motivo da centralidade de português e matemática parece bastante claro: sob o pressuposto conveniente de um conceito de interdisciplinaridade capaz de acolher em si todas as disciplinas, busca-se, por meio da BNCC, maior sintonia com os exames conduzidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e pela OCDE. Nas palavras de Maria Helena Guimarães de Castro (apud CAFARDO, 2018), então secretária executiva do MEC, “a interdisciplinaridade é tendência no mundo todo. No exame (internacional) do Pisa não se vê, em ciências, o que é biologia, química ou física, tudo está ligado”. Nessa lógica, tudo está ligado, menos, a princípio, matemática e português.

Por fim, em determinada etapa do ensino médio, o afinilamento curricular se acentua ainda mais e os alunos devem escolher perseguir apenas uma entre as quatro áreas do conhecimento – linguagens e suas tecnologias, matemáticas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas –, acrescidas de uma quinta opção, formação técnica e profissional. A tese sustentada no documento é a de que o aluno deve ser protagonista de sua própria formação, podendo escolher o aprofundamento formativo segundo seus interesses pessoais e a partir do que viu em seu processo escolar: “essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes”. (BRASIL, 2018, p. 467) Sabe-se, no entanto, que esse protagonismo juvenil, divulgado pelo governo inclusive em propagandas televisivas, tem seus limites. Como os itinerários formativos serão organizados segundo “a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2018, p. 467), e tendo em vista que o Brasil aprovou a Emenda Constitucional nº 95, que limita por 20 anos os gastos públicos, tudo indica que os sistemas de ensino e as unidades escolares não conseguirão ofertar todos os cinco itinerários formativos na maioria dos casos, o que deixará o aluno à mercê das reais possibilidades das escolas mais próximas de sua casa. Para ser bastante claro, os contextos escolares mais precarizados, sem um amplo investimento financeiro em contratações e infraestrutura, estão fadados a replicar essa precariedade sob a forma de um ou outro itinerário formativo capaz de ser viabilizado na estrutura já existente. Eduardo F. Mortimer (2018), professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e conselheiro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), resume a questão da seguinte maneira:

O que salta aos olhos na lei do Ensino Médio é a não obrigatoriedade de as escolas ofertarem todos os cinco itinerários formativos. [...] O grande problema da falta de professores no ensino médio, que toca todas as regiões do país, principalmente nas áreas de física e química, evapora-se como num passe de mágica. As escolas, não sendo obrigadas a oferecer todos os itinerários, poderão simplesmente optar por não oferecer, por exemplo, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, pois isso baixa o custo do ensino e resolve o problema da falta de professores nessa área. Com certeza as escolas particulares para classe média e alta irão ofertar todos os itinerários. Porém, para a escola pública, ofertar certos itinerários significa ter professores da área. Isso vai aumentar ainda mais o fosso que separa as escolas particulares da elite das escolas públicas destinadas à população de baixa renda, ao não permitir que estudantes pobres curse certas áreas – principalmente a de ciências naturais, nas quais há deficiência de professores. A medida condena essa população, que chega com muito esforço e dificuldade ao ensino médio, a cursar apenas os itinerários ofertados por escolas da sua região.

Assim, por trás do discurso neoliberal de escolha individual, liberdade, flexibilidade, criatividade, heterogeneidade e pluralidade – palavras que afloram a todo o momento no texto da BNCC –, surge a preocupação em torno de um alinhamento com as políticas internacionais de avaliação do desempenho estudantil, pautadas via de regra nos componentes curriculares de português e matemática, e a possibilidade de uma reestruturação da escola que não demande investimento financeiro público. Como dito antes, o risco que se corre é alargar ainda mais o fosso entre a formação oferecida pelos estabelecimentos escolares capazes de dar conta dos cinco itinerários – provavelmente escolas particulares – e as unidades que, sem investimento público, permanecerão precariamente inseridas na Reforma do Ensino Médio, tendo de se ajustar ao

imediatamente possível. Garantir o direito da juventude e até mesmo de suas escolhas, significaria, nesse caso, assegurar uma escola pública de qualidade que vise a diminuir as desigualdades sociais que são, como sabemos, também resultado de um processo de escolarização profundamente desigual. Sobre isso, em particular, a BNCC tem pouco a dizer.

No processo avaliativo do Pisa, de 2015, o Brasil obteve um resultado aquém do esperado, considerando o avanço em termos de políticas públicas para os países vinculados à OCDE. Entre os 72 países que aplicaram a avaliação, o Brasil obteve a 63ª posição em ciências, 59ª em leitura e 66ª colocação em matemática.¹ Porém, ao estratificarmos os dados obtidos pelo país por suas dependências administrativas (municipal, estadual, privada e federal), o desempenho dos jovens vinculados à rede federal supera e muito a média nacional, pois, conforme o Instituto Federal de Brasília (IFB) (2016), se esse extrato fosse considerado isoladamente como um país, ele estaria na 11ª posição, à frente de países como Coreia do Sul, Estados Unidos e Alemanha. No item “Leitura”, os jovens da rede federal ficaram em 2º lugar, atrás somente de Singapura. Esses dados, imprescindíveis como um critério de mensuração da qualidade da educação do país, não foram considerados em nenhum momento como um elemento basilar para a proposta de formulação da BNCC ou para a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Na verdade, essas políticas públicas se constituíram tendo por base o debate estabelecido por organizações sociais como o IAS, Movimento pela Base Nacional Comum, Movimento TPE, Fundação Lemann e Itaú Social, todas pautadas pelas orientações educacionais ditadas pela OCDE.

1 Os resultados do Pisa de 2018 mantiveram-se bastante semelhantes: entre os 79 países que aplicaram a avaliação, o Brasil obteve a 67ª posição em ciências, 59ª em leitura e 73ª colocação em matemática.

Desde 2014, acompanhamos o estreitamento da relação entre MEC, IAS e OCDE exposto centralmente a partir do fórum internacional ocorrido em Brasília e promovido pelo MEC e IAS. Nesse evento, discutiram-se em grande medida as competências e habilidades necessárias para enfrentar os desafios do século XXI – dentre elas, as competências socioemocionais foram elencadas como centrais nesse processo. Dito isso, reiteramos as diversas formas de articulação, em nível global e nacional, de agentes privados a partir das políticas educacionais brasileiras, sendo que essas articulações, por sua vez, têm sérias consequências para o desenvolvimento do Sistema Nacional de Educação, principalmente em termos de acirrar processos de marginalização e precarização das condições sociais.

A constituição de uma elite intelectual (*think tanks*) financiada por organizações sociais e organismos multilaterais privados influencia e reorienta diretamente a constituição de políticas públicas nos países em desenvolvimento baseadas em experiências supostamente positivas (*benchmarking*) no âmbito educacional provenientes de países desenvolvidos, como no caso dos EUA, Finlândia e Cingapura. O referencial que sustenta essas iniciativas só leva em consideração o aspecto econômico relacionado à educação, em termos de privilegiar o investimento financeiro, além de dar mais eficiência e celeridade aos processos de escolarização. Nesse caso, em específico no Brasil, a reconfiguração curricular ocorre por meio da BNCC. Segundo dados do próprio IAS (2016): “A transferência de conhecimentos do campo da gestão para o setor público foi um dos grandes diferenciais das nossas soluções, promovendo eficiência, eficácia e efetividade em prol de uma educação de qualidade?”

O tratamento empresarial recebido pela educação brasileira por meio das políticas públicas supracitadas e de seus vínculos com agentes como OCDE e IAS produz, como resultado, diferentes formas de marginalização e exclusão. No caso específico da BNCC, por exemplo, para além de mencionar apenas uma única vez, ao longo de todo o docu-

mento, a Lei nº 10.639/03 – cujo artigo 26-A define que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” –, não há qualquer discussão, entre outros, sobre educação especial, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola e educação a distância. Com efeito, a única coisa dita é que as diferentes modalidades de ensino citadas terão de se adequar às mudanças ali propostas, como se não houvesse nelas qualquer singularidade e como se não demandassem um debate teórico e político aprofundado acerca de seu lugar decisivo no contexto educacional brasileiro. Essas omissões não deixam dúvidas: elas correspondem, na verdade, a uma forma de marginalização, invisibilidade e espetacularização formativa num país que, conforme indica a nota da ANPEd (2018), “arrasta atrás de si um longo e profundo histórico de desigualdades educacionais não resolvidas”.

Vale notar que todo o esforço noticiado pelas organizações sociais nacionais e pela OCDE junto à educação pública do país dá-se sem qualquer relação com pesquisadores da área ou com os órgãos oficiais nacionais de pesquisa em educação como, por exemplo, a ANPEd, a SBPC e as demais associações. Todo o conjunto de estudos historicamente sistematizados e de pesquisas em âmbito nacional e regional sobre o desenvolvimento da educação brasileira é desconsiderado para a formulação de políticas educacionais como as da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Mesmo com a manifestação aberta de entidades que defendem a educação pública, gratuita e socialmente referenciada em diversas instâncias governamentais, o *lobby* privado realizado diretamente junto ao governo federal é amplamente mais eficiente e poderoso, aspecto que decorre diretamente da presença de vários representantes das organizações sociais privadas na formação do CDES em 2016. Apesar de uma perspectiva admitidamente neoliberal, em que o Estado decide suas políticas educacionais a partir de delibe-

rações de entidades privadas, a precarização formativa no Brasil é tamanha, que esse mesmo CDES foi destituído logo no início do governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, em maio de 2019, provando que nem mesmo as políticas neoliberais resistem ao realismo brasileiro ou à tão almejada “boa governança” da máquina pública.

PROJETOS DE VIDA E SONHOS DIURNOS

Docilidade e isolamento não são subprodutos indiretos da economia financeira global: estão entre seus objetivos principais. (CRARY, 2016, p. 51)

Nenhum ser humano jamais viveu sem sonhos diurnos. (BLOCH, 2005, p. 14)

Nenhuma noção de educação é possível sem a formulação, quer explícita quer implícita, de um conceito paralelo de projeto de vida dela resultante. De forma sintética, toda e qualquer ideia de formação vem sempre acompanhada daquilo que se espera da relação entre as potencialidades do indivíduo e os seus vínculos com os aspectos estimulantes, mas também restritivos da sociedade em que ele se insere. Se pensarmos nos termos de um contínuo, teríamos duas pontas absolutas e igualmente frágeis quanto ao conceito de educação com que operam: num extremo, formação seria simplesmente a reafirmação total da forma social estabelecida, cabendo ao sujeito tão somente adaptar-se às suas regras e instituições prévias; no outro, educação equivaleria estritamente

à parte que cabe apenas ao indivíduo e, devido a isso, toda institucionalidade corresponderia a tão somente um coágulo improdutivo, ou seja, uma força delimitadora que impede a novidade de se expressar em seus predicados imprevisíveis, em sua força sem configuração fixa. Ambos os extremos são indesejáveis por razões óbvias: assim como não há vida social sem indivíduos, a ideia de uma pura individualidade expansiva, um fluxo destituído de qualquer laço adaptativo, dificilmente produz um conceito razoável de comunidade, de viver junto. É do atrito entre as duas partes que se pode conceber um projeto de vida em comum.

É interessante observar como os jovens situacionistas do entorno do maio de 1968 francês, por exemplo, em todas as duras críticas dirigidas às instituições vigentes, nunca abriram mão de se remeter às expressões de coletividade, a categorias como “os estudantes”, “os trabalhadores”, “os professores” etc. Em outras palavras, a liberação do indivíduo não deixava de ser um mergulho ainda mais radical e crítico nas suas formas de institucionalização, nas redes de sociabilidade que poderiam fundar uma vida ao mesmo tempo singular e plural. Da mesma forma, para Guy Debord, a crítica do espetáculo nada mais era do que a exposição de uma dupla dissolução, isto é, o esfacelamento da institucionalidade com o estabelecimento último de uma instituição definitiva e incontornável, o espetáculo, e a supressão da individualidade por meio da sua celebração irrestrita e autocentrada, porém espetacular: “[...] no plano das técnicas, a imagem construída por outra pessoa se tornou a principal ligação do indivíduo com o mundo que, antes, ele olhava por si mesmo, de cada lugar aonde pudesse ir” (DEBORD, 1997, p. 188) Os sujeitos afirmam a sua individualidade ali onde ela se dissolve em meio a determinações exteriores e a imagens pré-fabricadas que cumprem o papel de mediadoras do contato com as coisas. As instituições convertem-se em mera autoridade graças ao estabelecimento de uma linguagem universal incapaz de lidar com a autonomia da diferença, com a lógica da crítica, do pensamento e da negação. Resumidamente, o império do indivíduo

desfaz a singularidade e os laços comunitários; a pura instituição significa a destruição do público, dos modos de solidariedade fundados no viver junto e, portanto, dos próprios indivíduos.

Em vista disso, dessa premissa incontornável segundo a qual falar de educação é sempre elaborar uma noção correspondente de projeto de vida, de uma forma-sujeito que designa o horizonte possível das suas relações criativas com a forma social existente, não deixa de assombrar, especialmente nas últimas décadas, o modo como esse mesmo projeto de vida tem se autonomizado cada vez mais nas preocupações conceituais do campo da educação, ganhando um corpo notavelmente sensível e independente nos documentos oficiais e nas políticas internacionais da área. Sob diferentes nomes, variantes e fenômenos análogos – habilidades de vida (*life skills*), competências socioemocionais (*socio-emotional skills*), educação continuada (*lifelong learning*), coaching educacional (*educational coaching*), projeto de vida (*life design*) etc. – os documentos da área vão produzindo um crescente descolamento do indivíduo em relação às demais instâncias socioformativas, num protagonismo de si que solicita e justifica reformas educacionais significativas, por vezes sem a devida contextualização dos problemas mais amplos e supraindividuais da educação. Essas mudanças, centradas na categoria de indivíduo, são conduzidas como demandas incontornáveis de agentes externos como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial, a OCDE, o Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros. O império do indivíduo, contudo, não deixa de expressar paralelamente a sua mais radical e evidente recusa.

Este capítulo intenta defender um argumento a princípio paradoxal: a tese de que o discurso recorrente sobre projeto de vida, tal como formulado por documentos oficiais como a BNCC de 2018 e seus corolários, nada mais significa, na verdade, do que a neutralização da própria ideia de projeto de vida em seu sentido mais enfático e imprevisível. Para tanto, dividimos o texto em dois movimentos centrais, em duas direções

argumentativas que devem ser confrontadas para o seu devido funcionamento. Num primeiro instante, buscamos construir uma breve conceituação veemente do que seria a categoria de projeto de vida e de seu vínculo produtivo com o campo da educação, partindo principalmente dos argumentos oferecidos pelos situacionistas franceses e por Ernst Bloch (2005). Num segundo momento, tentamos expor, a partir de exemplos específicos – extraídos de fontes como a BNCC para o ensino médio, os documentos da OCDE para a educação e a proposta formulada pelo estado de Santa Catarina para o Novo Ensino Médio –, o modo como a discussão sobre projeto de vida, em sua versão fetichizada, por vezes flerta com a própria negação ou suspensão da atividade potencialmente radical do conceito, apontando para um processo muito mais adaptativo e, nesse sentido, cerceador das possibilidades do sujeito, do que emancipador e capaz de expandir os limites do significado de autoformação ou formação de si, objetivo final de qualquer conceito de educação.

Projeto de vida como abertura formativa

Quanto mais longa for a trajetória do nosso convívio com determinado conceito, tanto maior será a dificuldade de nos apropriarmos dele diretamente, sem um trabalho paralelo de circunscrição conceitual. Nesse sentido, caberia aqui, antes de mais nada, enfatizar a distância entre “projeto de vida” e “projeto de vida”, ou melhor, o intervalo entre duas apropriações da mesma expressão que, irreconciliáveis entre si, apontam para diferentes sentidos do que significa formação humana. Em linhas gerais, a essência da ideia de “projeto”, tomado como a “faculdade de projetar”, consiste, segundo Pinto (2005, p. 54), “no modo de ser do [ser humano] que se propõe a criar novas condições de existência para si. Isso implica estabelecer outro sistema de relações sociais e utilizar em combinações originais as relações entre os corpos da natureza, de

acordo com as propriedades deles apreendidas pelo espírito e representadas em ideias”. Ou seja, o projeto é tanto a criação do novo ideal, de uma outra vida, como também a forma como esse novo se relaciona com as condições objetivas de sua inserção social. A faculdade humana de projetar tanto antecipa o futuro no presente como lança, em certa medida, a realidade existente para frente, uma vez que o novo só se objetiva realmente quando o presente não se reproduz *ipsis litteris* no futuro. O projeto de vida, nesses termos, trata de estabelecer uma relação entre o desejar antecipador e as condições presentes que não dominamos por completo. Em outras palavras, haverá sempre, no projeto de vida, o inesperado como algo de concreto e vinculado a uma realidade histórica mais ampla.

Em sua obra *O princípio esperança* (2005), Ernst Bloch compreende o sonho diurno, ou o ato de “sonhar acordado”, como a protoforma categorial que providenciaria o ainda-não-lugar (o *u-topos*), o lugar do desejo projetado e realizável. No sonho diurno, o ser humano imagina e projeta seus desejos por meio do ainda-não-consciente: “[...] aquilo que ainda é relativamente inconsciente, visto pelo seu outro lado, o lado voltado para a frente, não para trás”. (BLOCH, 2005, p. 21) Nesse sentido, o futuro é o campo de disputa entre a realidade constituída e aquilo que ainda não se manifestou plenamente e que guarda, assim, o germen da possibilidade de efetivação dos desejos não realizados. O sonhar acordado é o simulacro no qual a imaginação ganha seus contornos objetivos e se articula aos desejos latentes projetados para frente, ou seja, em direção ao futuro. Para Bloch (2005, p. 51), os “[d]esejos nada fazem, mas eles dão forma e retêm com especial fidelidade o que deveria ser feito”. Mesmo que, entre o sonhar acordado (o projetar) e os nossos desejos, encontremos os meios (a realidade material) para sua realização, o campo da imaginação – enquanto espaço de surgimento do inconcluso diante de nós – não pode ser desconsiderado; pelo contrário, é no e pelo futuro aberto e incompleto que o projeto ganha potência e concretude,

pois assim ele se apresenta como parte constitutiva de um percurso formativo inconcluso e, portanto, factível. Nesses termos, a essência humana se encontra, em Bloch (2005), no espaço do futuro, e não do passado. A “essência não é o que foi, ao contrário: a essência mesma do mundo situa-se na linha de frente.” (BLOCH, 2005, p. 28)

Chamamos a atenção para categorias que, a nosso ver, são constitutivas de um processo formativo que é, ao mesmo tempo e de saída, também projeto de vida, o qual se confunde com um projeto de vida atravessado pela imaginação, pelo desejo e pela ideia de futuro como campo aberto para o realmente novo. A imaginação, dessa forma, não seria o lugar em que meramente se reproduz a realização do desejo antecipado, de modo a perpetuar assim o presente cotidiano *ad eternum*, mas sim o terreno do ainda-não-consciente que demanda uma nova realidade, um outro presente, não mais organizado a partir de uma estrutura pré-fixada e imutável – tal como Fisher (2020) compreende o que chama de “realismo capitalista” –, em que o capitalismo é confundido com a própria realidade, como se estivéssemos diante de uma história última, definitiva e inevitavelmente em curso. Os desejos, portanto, já não se fundariam num realismo que nada mais faz do que se autoperpetuar por meio de relações sociais fetichizadas e que estabelece o futuro como mera projeção do presente cotidiano naturalizado; antes, o futuro constituiria o território da abertura e do inacabamento, dos projetos que ainda não tiveram lugar.

Questionar a forma-sujeito empresarial, bem como a sociedade do espetáculo de modo geral, era a expressão fundamental ou o gesto mínimo do processo formativo em que os situacionistas de fato depositavam seus sonhos e desejos de supressão da presente organização social e de realização do ainda-não-lugar, do realmente novo. Para eles, a “raiz da ausência de imaginação dominante não pode ser compreendida a menos que sejamos capazes de imaginar o que falta, isto é, o desaparecido, o oculto, o proibido, e o ainda possível, na vida moderna.” (SITUATIONIST

INTERNATIONAL, 2006b, p. 106-107) Isso significa que a “potência do espetáculo atual reside no fato de que ele governa não apenas o mundo que ele produz, mas também os sonhos que as suas vítimas criam para escapar do seu reinado. Esses sonhos de hoje não passam, na realidade, dos pesadelos de amanhã?” (INTERNACIONAL SITUACIONISTA, 2002, p. 29) Ou seja, um projeto de vida vinculado a um percurso verdadeiramente formativo não pode se orientar por uma proposta de educação formal que estabeleça a escolha individual como um ato que reduz o futuro à mera adequação ao existente ou a uma noção vaga de mundo do trabalho. É nesse sentido que o lema situacionista “Ne travaillez jamais” (Não trabalhe nunca) pode e deve ser compreendido: trata-se de uma fórmula crítica que busca erigir uma fronteira e interromper sumariamente a relação instituída entre o presente passivo-formativo e o futuro incerto do mundo do trabalho para, com isso, negar simultaneamente a formação que, no presente, é capaz de vislumbrar apenas o mundo produtivo. Essa interrupção poderia significar, para os situacionistas, o surgimento de uma outra forma de relação da juventude com os objetos culturais, científicos e tecnológicos.

A reprodução permanente das formas de mobilização desses objetos e de suas instituições correspondentes acaba tornando-os meros meios de perpetuação do fetiche da *lifelong learning* espetacular, bem como da lógica de organização social mercantil. A constatação de que a interrupção, ou o desvio (*détournement*), deveria ser parte de um processo formativo capaz de reorientar o presente em direção a um outro futuro era tão evidente aos situacionistas que a própria Internacional Situacionista (IS) foi conscientemente interrompida em seu funcionamento a fim de evitar uma possível cooptação e acomodação institucional. Para os situacionistas, tudo o que é permanente deve ser alterado em sua forma e conteúdo. Para tanto, eles elaboraram um refinado conjunto de procedimentos que permitiam uma mobilização radicalmente distinta dos objetos e espaços constituintes, sejam eles parte da cultura de massa, da academia

ou da arquitetura das cidades, por exemplo. Assim, nas palavras de Asger Jorn (1959, tradução nossa), “só quem é capaz de desvalorizar pode criar novos valores. E só lá onde há algo a desvalorizar, isto é, um valor já estabelecido, pode-se envolver-se na desvalorização”. Resulta disso a necessidade de um processo formativo que permita a incorporação máxima de objetos do conhecimento enquanto um princípio educativo, para que os jovens possam valorizar os objetos do conhecimento no presente e “desvalorizá-los”; se assim for o caso, em seus projetos de vida, no futuro. Segundo a formulação de Mustapha Khayati (2006, p. 222):

Toda teoria revolucionária tem que inventar suas próprias palavras, destruir o sentido dominante das outras palavras e encontrar novas posições no ‘mundo das significações’ correspondentes à nova realidade em gestação [...]; uma definição é sempre aberta, nunca definitiva; as nossas valem historicamente para um período dado, ligadas a uma práxis histórica precisa.

No procedimento do desvio (*détournement*) dos objetos do conhecimento e da reapropriação do espaço urbano (deriva), os situacionistas identificaram uma pulsão latente em termos de um poder peculiar decorrente de um duplo sentido: “do enriquecimento da maioria dos termos pela coexistência dentro deles de seus antigos e novos sentidos. [...] O *détournement* é, portanto, antes de tudo, uma negação do valor da organização anterior da expressão”. (SITUATIONIST INTERNATIONAL, 2006a, p. 67) Nesse sentido, o futuro, orientado por uma concepção de projeto de vida, só se constituiria como o espaço do ainda-não-lugar, do realmente novo, quando os indivíduos incorporassem em seu percurso formativo a pulsão latente contida nos objetos e nas instituições, para que assim pudessem reconstituir e instituir os seus desejos, o campo do ainda-não-consciente. A escolha individual, alinhada a tal processo formativo, não estaria centrada na forma-sujeito empresarial,

mas na totalidade constituinte dos objetos culturais, científicos e tecnológicos mobilizados pela possibilidade de negação da atual forma social expressa no presente cotidiano. A antecipação da escolha pelo viés da forma-sujeito empresarial, diferentemente disso, anula quaisquer possibilidades de deslocamento dos objetos pelo simples fato de que estes não estarão plenamente presentes no percurso formativo do jovem preso ao cotidiano limítrofe do desejo profissional.

A definição precoce de um projeto de vida em que os sujeitos optam por algo supostamente incontornável tanto no presente quanto em seu futuro – o desejo voltado para a profissão na área x ou y – desconsidera aquilo que é inerente à formação do ser humano: as condições preexistentes e a relação dessas com a constituição individual, uma equação que deve necessariamente considerar a variável “acaso” para se fazer chegar a um resultado. A fim de abrir-se ao inesperado, ao ainda-não-consciente, como parte fundamental de um projeto de vida em que a imaginação tem presença ativa, o percurso formativo dos jovens deve colocá-los em contato e confronto com os diferentes objetos da cultura. Mais propriamente, estamos tratando de uma concepção de educação que considere o futuro como um campo aberto de possibilidades no qual o sonho diurno não se confunda com o espaço vazio de competências e habilidades. Tratar de uma dimensão humana tão imprescindível para o processo formativo quanto os sonhos e desejos, a partir de uma estrutura instrumental orientada para o plano empresarial e mercantil, significa conceber a formação humana por meio de uma linearidade que se limita a elaborar o futuro como alongamento do presente e não como projeção para o novo e o diferente.

Projeto de vida como terapia conformadora

Quando o conceito de projeto de vida assume um corpo excessivamente sensível e se destaca das demais formulações sobre o caráter ao mesmo

tempo individual e coletivo do processo de formação, muito provavelmente algo se partiu no campo da educação ou mesmo no conceito de formação. Com isso, a nomenclatura que passa a fundamentar a ideia de emancipação intelectual e afetiva por meio de competências e habilidades centradas no “eu” corresponde, na verdade, à recusa terminal da aparição de sujeitos de fato autônomos e capazes de lidar com aquilo que não seja a reafirmação de si ou do mundo que se lhes apresenta como um dado natural. Nesse contexto, já não se pode mais falar em sonhos diurnos como abertura formativa para o ainda-não-lugar. Assim versa a sexta das dez “Competências gerais da educação básica” presentes na BNCC: “[...] fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade?” (BRASIL, 2018, p. 9) Constantemente associada ao conceito de protagonismo, a expressão “projeto de vida” não chega a ser definida de modo aprofundado no documento, mas ficamos sabendo mais adiante que estamos falando de uma formação para o “desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida?” (BRASIL, 2018, p. 472) O projeto de vida constitui, em suma, aquilo que “os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, [...] em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos?” (BRASIL, 2018, p. 472)

Em poucas palavras, a proposta de um projeto de vida urdido desde a mais tenra idade, acompanhada da imagem de um sujeito autocentrado e protagonista de suas próprias decisões, prova ser um sintoma do espírito empresarial do tempo presente que penetra o campo conceitual das escolas e estabelece, no seu centro articulador, a mais liberal de suas categorias: a ideia de escolha. A tese de uma livre escolha como projeto formativo, um conteúdo adaptável às restrições sociais que podem cons-

tranger os desejos, corresponde ao ajustamento da escola a uma sociedade de consumo que nega a individualidade do sujeito exatamente ali onde mais promete afirmá-la e cumpri-la. Como Christian Laval (2019, p. 303) observa no livro *A escola não é uma empresa*, a instituição escola hoje se confunde cada vez mais com uma “prestadora de serviços que atende a ‘necessidades’ ou ‘interesses’ de indivíduos atomizados que buscam maximizar suas vantagens pessoais”. A curricularização do projeto de vida revela ser parte dessa perspectiva atomista que parece ter aberto mão de um projeto social mais amplo, restando a ela o desafio de ajustar seus clientes à forma amorfa das competências necessárias para um mundo que nos reserva a tarefa da adaptação permanente e do consumo desenfreado: “O caminho é oferecer uma educação integral para todos, que é aquela voltada ao desenvolvimento pleno dos estudantes, nos âmbitos cognitivo, socioemocional, híbrido, cultural, entre outros, preparando-os para fazer escolhas com base em seu projeto de vida”. (INSTITUTO AYRTON SENNA, [200-]) A formação integral converte-se, nesse esquema, não em um confronto produtivo entre indivíduo e sociedade, um enfrentamento capaz de apontar caminhos para a “desbarbarização da humanidade” (ADORNO, 2020, p. 126), mas sim em um canal para a reafirmação e o triunfo do indivíduo em meio à barbárie da luta de todos contra todos. Tende a ter o seu projeto de vida verdadeiramente contemplado, em suma, não o estudante que, como solicita a ideia de estudo (AGAMBEN, 2017), rompe com a lógica dos meios e fins e converte o intransitivo e o “inútil” em objetos dignos de atenção, cuidado e tempo, mas antes o aluno obediente, flexível e eficaz, alguém que decodifica prontamente as regras de um jogo cuja postura fundamental é a do bom desempenho e do sucesso contínuos. Essa conduta diante do mundo, contudo, não admite nenhuma solidez definitiva, e o ideal de identidade a ser formada na escola, sob a mecânica do eu-empendedor de si, é o de um sujeito sem atributos estáveis, sem posições enrijecidas, sem preferências permanentes.

Logicamente, uma tal escola não pode operar a partir de conteúdos demasiadamente específicos. O seu funcionamento depende, antes, de uma contínua indeterminação dos objetos, de uma relativização do próprio percurso educativo, que tende, a longo prazo, a simplesmente ajustar-se aos signos mercadológicos que se insinuam desde fora – “inovação”, “empreendedorismo”, “empregabilidade” –, numa perda de autonomia bastante evidente. Em outras palavras, para se concretizar como parte do currículo, a ideia de um projeto de vida formulado pelos alunos demanda, curiosamente, o próprio esvaziamento de qualquer currículo, conteúdo ou materialidade enfática que busque estabilizar-se sob a forma de disciplinas específicas, saberes permanentes, trajetórias comuns. Não por acaso, o Novo Ensino Médio brasileiro, paralelamente às frequentes alusões ao protagonismo estudantil, às demandas dos alunos e à autoria dos sujeitos, produz percursos formativos cuja caracterização solicita sempre uma complementação posterior, ou melhor, um preenchimento que confira forma útil a uma massa disforme de itinerários cujo atributo mais particular é o de não se assentar em nenhuma concretude demasiadamente inconveniente. O currículo-sem-currículo é a forma curricular equivalente dessa nova educação e sua materialidade precária. Não devemos estranhar, nesse contexto, o surgimento cada vez mais frequente de materiais didáticos e metodologias de ensino que se desvinculam voluntariamente dos conteúdos tradicionais da educação para investir os seus esforços em competências e habilidades que prometem alunos protagonistas, empreendedores, inovadores, disciplinados etc. Resumidamente, a premissa que fundamenta esses materiais é a de que o mercado é instável e, portanto, o que precisa ser cultivado com os alunos não é a travessia por um currículo particular, mas sim uma postura afetiva de empregabilidade constante, o caráter fluido de uma disponibilidade que possa ser moldada e ajustada segundo as demandas ocasionais de um jogo profissional que altera a todo momento as suas regras de inclusão:

A OPEE [Orientação Profissional, Empregabilidade e Empreendedorismo] contribui para o desenvolvimento do autoconhecimento, da inteligência emocional, da educação financeira com vistas à sustentabilidade, das escolhas profissionais, dos métodos de ensino, da visão ampla do mercado de trabalho e dos processos seletivos. Trata-se de um ‘combo’ de pilares que levam à possibilidade da formação de um aluno que entende melhor de si (e, conseqüentemente, tende a respeitar mais os outros), exercita o autocontrole e as habilidades socioemocionais, faz escolhas mais assertivas, diferencia o desejo da necessidade e o consumo do consumismo, constrói disciplina e amplia a visão sobre as possibilidades de trabalho com atitude empreendedora. (OPEE, [2017])

É interessante perceber como os documentos da OCDE declaram abertamente que, diante de um mundo atravessado por disrupções constantes – a exemplo da pandemia da covid-19 –, a tarefa da educação passa a ser a de cultivar uma sociedade mais resiliente, disposta a encarar com otimismo as constantes formas de violências que ela mesma fabrica e às quais é constantemente submetida. A rigor, se os seus encaminhamentos terapêuticos depõem contra um conceito permanente de educação e assinalam a perspectiva individualista dos organismos multilaterais que ditam as tendências internacionais do campo, a OCDE não deixa de revelar, mesmo se a contrapelo, uma consciência profunda acerca do neoliberalismo como um projeto econômico e social que procede por meio da gestão permanente das crises por ele geradas. Assim lemos no relatório *Education at a Glance* (Educação em perspectiva) da OCDE, datado de 2020:

As perspectivas são muito incertas. Mas, no mínimo, a pandemia expôs nossa vulnerabilidade a crises e revelou quão precárias e interdependentes podem ser as economias que

construímos. As interrupções na escala que acabamos de testemunhar não se limitam a pandemias, mas também podem resultar de desordens naturais, políticas, econômicas e ambientais. (OCDE, 2020a, p. 10)

A instabilidade econômica e existencial provocada pela pandemia da covid-19, como o documento indica, é apenas um exemplo muito parcial de instabilidades mais amplas que representam, na verdade, a faceta mais perene do neoliberalismo, uma dimensão destrutiva que, longe de ser enfrentada ou questionada em sua esfera estruturante, só pode ser amenizada a partir de competências psicologizantes e neutralizadoras da insatisfação individual e/ou coletiva. As competências socioemocionais, tão propaladas pela OCDE, nada mais são do que parte de uma terapia geral e integradora, que nada tem relação com a dimensão efetivamente social e crítica da educação. Segundo o texto da própria OCDE (2020b, p. 3),

Sabemos que preparar os alunos com técnicas ou habilidades acadêmicas por si só não será suficiente para promover sucesso, conexão e bem-estar, sejam quais forem os empreendimentos que esses alunos busquem realizar. Habilidades sociais e emocionais, como perseverança, empatia, atenção plena, coragem ou liderança são fundamentais para isso. [...] É por isso que a OCDE está agora desenvolvendo uma abrangente avaliação internacional das habilidades sociais e emocionais dos estudantes.

Em seu livro intitulado *Hiperativos! Abaixo a cultura do déficit de atenção*, Christoph Türcke (2016) responsabiliza exatamente a flexibilização da atenção e a plasticidade dos sujeitos pela consolidação de uma cultura incapaz de reter o olhar sobre determinados objetos e conteúdos por muito tempo. Para o autor, a tarefa verdadeiramente for-

mativa da escola hoje residiria, nesse sentido, não na reafirmação desse cenário volátil por meio de competências e habilidades também elas plásticas, também elas passíveis de produzir constantes deslizamentos de uma situação à outra, de uma realidade à outra, mas sim no estabelecimento de rituais pedagógicos que apostem justamente no contrário, na concentração prolongada, em objetos concretos, na repetição constante, na alteridade irreduzível, entre outros. A partir dos cálculos de Türcke (2016), pode-se concluir que a rotina de constantes deslocamentos afetivos e intelectuais estimulada pela ideia de projeto de vida e seus correlatos comportamentais – a perseverança, a resiliência, a motivação, o dinamismo –, além de construir um currículo escolar que se desmonta continuamente para poder existir, também alimenta a sensibilidade inquieta decorrente da ausência de estruturas atencionais ou existenciais de longo prazo. A escola deve substituir as alucinações por representações, ou seja, por processos cognitivos e afetivos constantes e autônomos, guiados por um currículo relativamente autocentrado, que tenha o seu valor situado para além das flutuações recorrentes de um fluxo mercadológico ou informacional incerto.

Curiosamente, no atual estágio de desenvolvimento da sociedade do espetáculo, os conceitos de autonomia e formação aqui delineados encontram-se mais fortemente disponíveis para o mundo das máquinas do que efetivamente para os seres humanos. Se, por um lado, o corpo se desfaz para dar conta das mecânicas de produção e consumo do “capitalismo 24/7” (CRARY, 2016), demonstrando-se incapaz de elaborar um conhecimento situado para além do horizonte produtivo que o consome, os dispositivos eletrônicos, por outro lado, demonstram uma invejável capacidade de atualização e compreensão antecipada da sociedade que eles mesmos cotidianamente fabricam: expõem nossos desejos de consumo, organizam quem somos, identificam nossos sonhos, calibram as nossas necessidades, ditam nossos projetos de vida – e assim passamos gradativamente a uma gestão algorítmica da vida. A inteligência, nesses

termos, está do lado deles. Da nossa parte, resta a adaptação a inovações que, no entanto, possuem uma velocidade diferente do tempo do nosso entendimento e da nossa elaboração social. A tarefa ética mais urgente para a escola, diante desse quadro, não é sustentar uma imagem pouco verdadeira de horizontalidade profunda do mundo escolar e profissional – pois o fato é que as determinações exteriores ao indivíduo são cada vez mais fortes e incontornáveis do que seus sonhos privados desejam ou podem imaginar –, mas sim fortalecer um conceito de transmissão, de senso de acabamento, de projeto formativo impessoal, localizado na exterioridade do desejo de consumo dos sujeitos e, portanto, maior que eles. Com efeito, nenhuma imagem da pedagogia crítica se situa hoje mais distante de alcançar uma leitura contundente da realidade do que a tese de uma suposta educação “bancária”: menos do que uma noção de conteúdo autocentrado ou de professor como figura de autoridade,¹ impõe-se agora no campo da educação um problema muito diferente, que é a mais absoluta falta de horizonte de autoridade, de materialidade imprescindível ou de incontornabilidade dos objetos no contexto escolar. Atualmente, menos que um receptáculo vazio ou depositário de um conteúdo final, autocentrado ou intransitivo, o educando constitui pretensamente o ponto de partida e de chegada da educação e do currículo escolar, destituído de qualquer senso de impessoalidade que confira aos conteúdos da educação uma relevância independente e uma linguagem exterior. As consequências disso são formuladas com precisão por Anselm Jappe (2019a, p. 245) no livro *A sociedade autofágica*:

1 A necessidade que aqui se impõe de dizer que “autoridade” não é o mesmo que “autoritarismo” talvez indique justamente o espantinho antagonista de uma educação que é pura imposição, pura transmissão, problema que inexistente hoje no campo da educação. A figura da horizontalidade democrática em sala é uma forma-aula liberal que se demonstra pouco disposta a lidar com o seu contrário, que não é o autoritarismo violento do professor ou do conteúdo, mas a materialidade forte e impessoal dos objetos no campo da educação.

Anteriormente, a vida era uma longa aprendizagem, mesmo depois de se atingir a vida adulta. Todas as capacidades eram adquiridas à custa de um percurso exigente, cujas etapas não se podiam saltar, e as quais exigiam sobretudo tempo e prática. [...] [Hoje] deixou de ser requerida a lenta formação de uma personalidade através do ‘caráter’, do ‘bom senso’, da ‘experiência’, do ‘pensamento a longo prazo’ ou da ‘paciência’. Crescer já deixou de trazer vantagens. Já não se trata de entrar gradualmente no mundo fascinante dos adultos, antes inacessível. Tornar-se adulto já não significa adquirir autonomia e compreender melhor os mistérios do mundo, nem adquirir direitos suplementares que compensem, de certa maneira, a perda dos privilégios da infância. Uma criança, e ainda mais um adolescente, tem hoje poucas razões para desejar crescer.

Todos os elementos aqui debatidos podem, a princípio, parecer meras abstrações teóricas, exageros que recebem os devidos ajustes nos encaminhamentos efetivos dos currículos específicos que serão delineados, por exemplo, pelos diferentes estados da federação. No entanto, um breve estudo de caso pode nos ajudar a perceber a presença bastante enfática que o projeto de vida passa a assumir nos currículos escolares a partir da BNCC, em detrimento do lugar antes preenchido por disciplinas e saberes concretos e historicamente consolidados. Impressiona, por exemplo, o lugar que o projeto de vida ocupa no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, de 2020. No documento, o projeto de vida aparece como um componente curricular de mesma carga horária total, durante o ensino médio, daquela destinada à segunda língua estrangeira: duas horas semanais no primeiro, no segundo e no terceiro ano, totalizando 192 horas nos três anos de formação. A rigor, ao longo do ensino médio, a depender do itinerário formativo escolhido, o aluno poderá ter uma carga horária total de apenas 128 horas dedicadas

à educação física, à arte, à química, à física, à biologia, à geografia, à história, à filosofia e à sociologia, o que significa dizer que a carga horária total para a discussão do projeto de vida será inevitavelmente maior do que a dessas áreas. Trata-se da mesma carga horária total de língua portuguesa, 192 horas, e de pouco menos que a carga horária total de matemática, 224 horas. É uma quantidade de tempo no mínimo assombrosa para um componente voltado genericamente para “situações de aprendizagem e experiência que reflitam seus interesses [dos alunos] e lhes permitam fortalecer a autonomia e desenvolver protagonismo e responsabilidade sobre suas escolhas futuras” (SANTA CATARINA, 2020, p. 59), como se esse não fosse o projeto global de todo e qualquer conceito de formação, de todo e qualquer componente curricular e de toda e qualquer escola.

Estamos falando aqui, cabe repeti-lo, da substituição de saberes consolidados, em muitos casos, durante séculos de percurso cumulativo por abstrações formativas que não ocultam o vínculo com a esfera mercadológica. A lista a seguir diz respeito às sugestões de unidades temáticas para a terceira das dimensões que estruturam o componente curricular projeto de vida no documento de Santa Catarina (dimensões “pessoal”, “cidadã” e “profissional”): “os desafios da escolha profissional”; “mundo do trabalho: quais as possibilidades?”; “carreiras profissionais”; “o profissional do futuro”; “preparação para o mercado de trabalho”. É interessante, uma vez mais, contrastar a presença recorrente da categoria de escolha com aquilo que a BNCC e os próprios documentos da OCDE não cansam de repetir a todo instante, ou seja, que a regra da inserção no mundo do trabalho é a da adaptação permanente, pois o futuro e o mercado são incertos, intangíveis: a BNCC concentra-se em competências capazes de permitir ao aluno o acesso a “um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a [...] se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. (BRASIL, 2018, p. 465) Resta, a partir dessas

constatações, duas perguntas finais: seria “projeto de vida” um nome mais sedutor para uma competência que poderíamos chamar, antes, de “flexibilidade e adaptação”, que diria respeito a um componente curricular que regula, na verdade, não o projeto de vida individual, mas as constantes concessões que os sujeitos têm de aprender a fazer para vislumbrar um lugar ao sol, concessões que envolvem, inclusive, o abandono das próprias materialidades incontornáveis das diferentes áreas do conhecimento? E que noções de escola, de educação ou mesmo de formação resultam de um currículo composto fundamentalmente das sombras de desejos e projetos privados?

A lã do lobo é a melhor,
mas não se a tosa, porque
o lobo não deixa. Com o conhecimento e com a
soberba e o mau humor que se vêem nos lobos,
o estudante estuda
só porque quer, negando-se a ser menos
que um indivíduo. Ele
‘dá uma opinião e nela se fia’;
presta serviço quando recompensa
não há, e vive tão recluso que aparentemente
coisa alguma poderá jamais tocá-lo;
não por faltar-lhe sensibilidade – por ter demais.
(MOORE, 1991, 107)²

2 “Wolf’s wool is the best of wool/ but it cannot be sheared, because / the wolf will not comply. With knowledge as / with wolves’ surliness, / the student studies / voluntarily, refusing to be less // than individual. He / ‘gives his opinion than rests upon it’; / he renders his service when there is / no reward, and is too reclusive for / some things to seem to touch / him; not because he / has no feeling but because he has so much”.

O conceito de formação, como o próprio nome de pronto indica, diz respeito ao processo de ganhar “forma”, de conquistar contornos específicos, ou melhor, de aprender a lidar com a conquista de si num trajeto que não é simplesmente expansivo, mas também restritivo, delimitador das possibilidades de atuação no mundo. Em outras palavras, a formação deve revelar ao sujeito não só tudo aquilo que ele pode ser, suas potencialidades, mas também a sua impotência, isto é, aquilo que ele não pode ser, aquilo que permanecerá interdito a ele devido à sua “forma” particular. O que está silenciosamente implicado nos documentos atuais da educação como resultado do chamado “projeto de vida” corresponde, em última instância, à crise final desse sentido específico do conceito de formação como conquista de uma “forma de vida”. No lugar, surge uma imagem vaga de educação como algo que não trabalha com contornos específicos, mas que nutre uma espécie de “disponibilidade” plena da forma-sujeito àquilo que dela se solicita. Se a forma, por um lado, por sua delimitação interna, produz atrito, interrupção e confronto, a ideia de conformação, por outro lado, sinaliza e solicita a necessidade do ajustamento contínuo da forma, a sua fluidez e imaterialidade, o que atualiza o campo da educação como um todo em relação aos signos básicos dos tempos: o fluxo, o múltiplo, o excesso, o ilimitado. Diante desse cenário em que nenhum conteúdo se sobrepõe às “escolhas” dos indivíduos, resta a atuação paralela de um professor não menos genérico, sem traços formativos particulares:

O trabalho pedagógico a ser desenvolvido com o componente *Projeto de Vida* pode ser realizado por todos os professores, habilitados em qualquer uma das áreas de conhecimento. Salienta-se, contudo, a importância de esses docentes apresentarem um perfil resiliente, flexível, empático, aberto ao diálogo, ou seja, capazes de estabelecer relações dialógicas e de

confiança junto aos estudantes. (SANTA CATARINA, 2020, p. 67, grifo do autor)

Sabe-se que as crises sistêmicas do capitalismo costumam ser enfrentadas com encaminhamentos teóricos e sociais centrados na figura do indivíduo. (FRANCO et al., 2020, p. 48) No caso do neoliberalismo contemporâneo, em que a realidade cotidiana formula a expressão mais clara e bem acabada tanto do sentido da palavra crise quanto do abandono de qualquer noção de comunidade ou alteridade, não é de estranhar que o indivíduo apareça uma vez mais como ponto de partida e chegada único e exclusivo para um sistema educacional relativamente conformado com a tarefa histórica de consolidar a forma-empresa nos processos pedagógicos e na subjetividade dos jovens em formação. Apesar das grandes promessas reservadas em torno dele, o projeto de vida na escola não é mais que sintoma de um sujeito colocado contra a parede e, apesar disso, instado a anunciar sua liberdade formativa e profissional futura em meio a um cenário mais amplo e concreto de crescente heteronomia. A dificuldade de analisar tudo isso, de colocar as coisas no devido lugar teórico e de identificar o que é mero veneno vendido como remédio para todos os males, reside justamente na torção improvável e muito sofisticada dos conceitos estruturantes da área, termos que tendem a ser recebidos como “bons em si mesmos” no campo da educação. Quando “escolha” passa a ser negação da escolha e quando “formação” representa a recusa de qualquer traço formativo, o desafio da crítica converte-se no gesto negativo de evidenciar a visão ofuscada por tudo aquilo que muito brilha e seduz. Reduzida a um discurso moral, motivacional e mercadológico, a educação se prolonga para todos os lados no exato instante em que o seu conteúdo é mais fortemente recusado. Restituir sentido ao conceito de educação significa, nesse caso, redefinir os seus contornos mínimos.

Se isso é verdade, resta então uma maneira mais enfática de afirmar o projeto de vida do estudante, para além das proposições adaptativas presentes nos documentos oficiais em sua contínua gestão da subjetividade individual. Esse projeto teria necessariamente a ver com a postura de uma recusa atenta que, nessa fase da vida, “não deixa coisa alguma jamais tocar” o estudante, não por faltar-lhe sensibilidade, mas por tê-la demais, por preservar inalterados os sonhos diurnos que permitem vislumbrar o que ainda não teve lugar.

COMPETÊNCIAS TERAPÊUTICAS PARA UMA FORMAÇÃO AUTOFÁGICA

Ao longo dos últimos trinta anos, o realismo capitalista implantou com sucesso uma 'ontologia empresarial', na qual é simplesmente óbvio que tudo na sociedade, incluindo saúde e educação, deve ser administrado como uma empresa. (FISHER, 2020, p. 34)

Nenhum aspecto da BNCC do ensino médio, aprovada em 2018, deve chamar mais a atenção do leitor atento do que aquele que poderia ser considerado o seu paradoxo estruturante: por um lado, é preciso formar um sujeito protagonista, capaz de definir desde cedo o seu projeto de vida e que esteja pronto para o ingresso no mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 466); por outro lado, esse mesmo mundo adulto, para o qual os jovens se preparam por meio de um ritual iniciático como que inevitável, apresenta-se caracterizado pelo signo da imaterialidade: trata-se de um cenário desconhecido, dinâmico, complexo, fluido, repleto de incertezas, desafios e riscos. Em linhas gerais, a BNCC centra-se no estabelecimento antecipado de um percurso formativo e adaptativo voltado para um contexto em que, como o próprio documento não cansa

de confessar, nada é certo, nada está garantido de antemão: “é preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos”. (BRASIL, 2018, p. 473) Nesse contexto, em que a ideia de formação confunde-se com a tarefa de preparar os estudantes para o gesto de abraçar sombras e de tomar o imaterial por coisa concreta, poder-se-ia esperar tanto maior centralidade do espírito reflexivo quanto um projeto de desaceleração dos processos de definição e enclausuramento da leitura de si num futuro em que as certezas tendem a evaporar. Não é bem isso que vemos na BNCC.

O caso dos itinerários formativos, por exemplo, é prova disso: embora o mundo do trabalho não ofereça nenhuma segurança de acolhimento posterior e, embora a contemporaneidade seja o território dos fluxos, deslizamentos e de profunda instabilidade, é sob a égide dessa mesma flexibilidade e inconstância que a BNCC pretende organizar a sua “escola que acolhe a juventude”, “estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida”. (BRASIL, 2018, p. 468) Sob o pressuposto, uma vez mais, da suposta escolha individual, da autonomia, do interesse dos jovens – todos esses valores e projetos que o próprio documento, como visto, declara impossíveis e nega de saída para o mundo do trabalho –, os itinerários formativos diluem várias das disciplinas tradicionais em áreas híbridas e precariamente definidas, tudo isso a fim de submeter “[...] a educação ao registro instrumental de um saber-fazer, voltado a uma vaga noção de cidadania e de trabalho”. (LOPES, 2019, p. 69) Para além dos problemas mais evidentes – em virtude da Emenda Constitucional nº 95/2016, que limita por 20 anos os gastos públicos, as unidades escolares dificilmente terão recursos para reestruturações significativas, como aquelas solicitadas pela Reforma do Ensino Médio –, os itinerários formativos integram um quadro educacional em que a gestão de si e o

enquadramento do futuro antepõem-se ao próprio contato e confronto com o mundo, tarefa essa não menos cara à educação.

Diante do curto-circuito desse complexo panorama formativo, em que, de um lado, o sujeito é incentivado a colocar-se como centro absoluto de suas escolhas e, de outro, esse mesmo autocentramento parece fadado a desmaterializar-se diante de indeterminações das mais diversas ordens – econômicas, sociais, ambientais –, defendemos neste capítulo o argumento de que há, nas operações da BNCC, um conceito que procede como uma espécie de síntese conciliatória para o impasse entre o desejado protagonismo ou autoria juvenil e a ameaça inevitável do desmoronamento de si num mundo em que as competências e habilidades solicitadas aos jovens mudam com frequência e não podem ser singularizadas em definitivo. Em linhas gerais, as chamadas competências socioemocionais – definidas pelo IAS como “capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas” (INSTITUTO AYRTON SENNA, [200-]) –, competências que aparecem de modo discreto no texto da BNCC, mas que circulam insistentemente no discurso midiático e empresarial sobre o que há de desafio mais urgente para a educação brasileira hoje, podem ser lidas como instância conceitual em que as tendências ao mesmo tempo narcísicas, empresariais e autofágicas do neosujeito contemporâneo (DARDOT; LAVAL, 2016) reconciliam-se com o mundo numa formação terapêutica, positiva, natural e naturalizante das crises e impasses previamente delimitados. Para sustentar esse argumento, o capítulo divide-se em dois momentos fundamentais: primeiro, discute, a partir de Mark Fisher (2020) e Anselm Jappe (2019a), as noções de “ontologia empresarial” e de “sociedade autofágica” conforme introduzidas pelos autores; a seguir, apresenta e problematiza as chamadas competências socioemocionais tal como presentes na BNCC e concebidas pelos diversos agentes da

sua elaboração e circulação pública. O que se espera revelar, por fim, é o motivo do protagonismo das competências socioemocionais nos últimos anos, a ponto de a expressão gradativamente avançar e se consolidar em algumas das políticas públicas brasileiras mais recentes no campo da educação.

“Ontologia empresarial” e autofagia

O que de fato permanece da ideia de formação cultural ou educação quando o conceito já não prevê, em seu escopo, qualquer tarefa consequente vinculada à formulação do “novo” ou do futuro? Em outras palavras, o que acontece com as instituições educacionais, por exemplo, quando admitimos, de uma vez por todas, que não há alternativas, que já sabemos como o futuro será, que tudo o que nos resta é celebrar, num presente infinito, as mesmas pequenas inovações cotidianas que impedem e neutralizam o surgimento de um projeto forte e imprevisível de emancipação humana? No capítulo que abre o volume intitulado *Realismo capitalista* – cujas páginas centram-se no debate sobre uma “ontologia empresarial” do sujeito no neoliberalismo contemporâneo e suas consequências, entre outros, para a educação e a cultura de modo geral –, Mark Fisher analisa sintomaticamente algumas das cenas de *Filhos da esperança*, de Alfonso Cuarón, filme adaptado do romance homônimo de P. D. James que se passa num futuro distópico em que as mulheres, inférteis, já não podem mais ter filhos. Para Fisher (2020, p. 11, grifo do autor), a pergunta central proposta pelo filme é evidente:

Filhos da esperança se conecta com a suspeita de que o fim do mundo já chegou, com o pensamento de que é bem provável que o futuro nos reserve apenas repetição e recombinação. Será que não existem mais rupturas ou “choques de novidade” por vir? Tais questões costumam resultar em uma oscilação

bipolar: o ‘messianismo fraco’, que tem a esperança de que algo novo está por vir, sucumbe à convicção de que nada de novo pode acontecer.

A distopia nada mais é, nesse sentido, do que o reinado permanente da mera “gestão” no lugar da “gestação” (fazer “nascer”, “gerar”) do presente, ou melhor, a impossibilidade de surgimento do novo, a desilusão quanto à viabilidade de um projeto civilizatório distinto daquele que hoje produz e atualiza suas diferentes formas de “devastação da terra” – para aqui lembrar o poema de T. S. Eliot citado por Fisher no mesmo ensaio inicial. Diante desse cenário, não precisamos projetar o distópico para um futuro distante; pelo contrário, sob o imperativo de que simplesmente “não há alternativa alguma” – *slogan* popularizado, como Fisher nos lembra, por Margareth Thatcher e que depois lhe serviu de apelido (TINA, *There is no alternative*) –, a catástrofe já ocorreu e permanece ocorrendo diariamente. Já os projetos sociais, comunitários ou coletivos, antes indispensáveis à vida em comum, agora cedem espaço a um indivíduo abandonado à própria sorte e que deve, em meio ao salve-se quem puder, encontrar para si um lugar ao sol. É esse pequeno indivíduo, empreendedor de si e responsável único e exclusivo por seu sucesso ou fracasso, que irá suportar sobre os seus ombros o peso de um mundo inevitável e inevitavelmente em ruínas. O resultado disso, é claro, não poderia ser outro: depressão, angústia e diversos distúrbios mentais jamais associados à condição de abandono dos sujeitos e ao estado decadente da cultura em geral, mas tomados, antes, como dados da natureza e, por isso, são considerados desvios comportamentais tratáveis a partir de medicamentos e outros corretivos:

Em seu livro, *The selfish capitalist* [O capitalista egoísta], Oliver James defendeu de maneira convincente a correlação entre o aumento das taxas de distúrbios mentais e o modelo capitalista praticado em países como Grã Bretanha, Estados Unidos

e Austrália. Na mesma linha de James, quero argumentar que é preciso reformular o problema crescente do estresse e da angústia nas sociedades capitalistas. Em vez de atribuir aos indivíduos a responsabilidade de lidar com seus problemas psicológicos, aceitando a ampla *privatização do estresse* que aconteceu nos últimos trinta anos, precisamos perguntar: quando se tornou aceitável que uma quantidade tão grande de pessoas, e uma quantidade especialmente grande de jovens, estejam doentes? A ‘epidemia de doença mental’ nas sociedades capitalistas deveria sugerir que, ao invés de ser o único sistema que funciona, o capitalismo é inerentemente disfuncional, e o custo para que ele pareça funcionar é demasiado alto. (FISHER, 2020, p. 37, grifo do autor)

Comprimido entre a necessidade de controlar individualmente os rumos de sua vida e a violência subjetiva e cognitiva oriunda dessa pressão, o indivíduo se vê cindido entre o empreendedorismo narcísico e atividades destrutivas que comprometem a capacidade reflexiva, produzem vícios e resultam em práticas de automutilação. Conforme Fisher (2020, p. 140) assinala, “[...] a crença de que está dentro do poder de cada indivíduo se tornar o que quer que seja é a ideologia dominante e a religião não oficial da sociedade capitalista contemporânea, empurrada goela abaixo tanto pelos ‘experts’ da TV e gurus de negócios quanto pelos políticos”. As possibilidades irrestritas comunicadas a todo instante¹ chocam-se com cenários concretos e complexos de desemprego, extrema concorrência, precarização do trabalho e desesperança quanto a um futuro de fato diferente. Diante da abundância de alternativas apre-

1 Inclusive na área da educação, basta lembrar a célebre propaganda do Governo Federal sobre o Novo Ensino Médio, datada de dezembro de 2016, em que a escolha individual é colocada como ilimitada e boa em si mesma: “‘Eu quero fazer jornalismo’; ‘eu quero ser professora, é o que eu amo’; ‘e eu, designer de games’; ‘eu quero um curso técnico para já poder trabalhar’”, eis como se pronunciam os estudantes/atores do anúncio.

sentadas como que sempre à disposição, o encontro do indivíduo com as suas limitações inaugura um processo de violenta culpabilização ou responsabilização de si.

Talvez as reconfigurações mais recentes das mídias sociais, do capitalismo atencional (CITTON, 2018) ou das novas formas algorítmicas de controle da economia (BENTES, 2019) possam expressar com maior exatidão esse quadro complexo em que se atravessam, por um lado, a exposição de si e a luta por visibilidade no concorrido campo da atenção e da produção de estímulos, e, por outro, o desejo de sentir-se constantemente motivado ou excitado, levando à composição de bolhas virtuais que impedem o confronto com a alteridade, à redução da política a jogos autorreferenciais de efeito estético por meio de mídias como Twitter e Facebook, à constante ameaça das *fake news*, à virtualização do público – para ficar aqui com apenas alguns exemplos. Em poucas palavras, trata-se de um panorama de dupla dependência: o sujeito não só articula quem é por meio de uma composição fantasmática e precária de sua personalidade nas mídias sociais, como vê-se paralelamente formado a partir daquilo que, mesmo sem perceber, já estabeleceu de antemão como seu horizonte formativo final, ou seja, a repetição celebrativa e sem maiores tensionamentos do quadro intelectual e afetivo que antecipadamente constitui os seus pensamentos, desejos e posições públicas. Desse modo, pode-se dizer que a ideia de formação cultural tem hoje menos a ver com conceitos como experiência, análise, introspecção, interpretação ou lentidão, e mais com noções como fluxo, aceleração, visibilidade, exposição e circulação. A consequência disso é o que Anselm Jappe (2019a, p. 279, grifo do autor) chama de “ódio sem sujeito e sem objeto”:

A pessoa autoritária – o tipo psíquico prevalente até a década de 1960 e que, obviamente, está longe de ter desaparecido – sente sobretudo ‘raiva’ e dirige-se contra um bode

expiatório. Projeta em objetos exteriores as pulsões que deve combater em si mesma. O sujeito narcísico e *borderline* [...] que hoje predomina é propenso a um ódio sem objeto. Vê-se devorado pelo receio de que a sua estrutura psíquica possa dissolver-se inteiramente, e a agressão serve-lhe de mecanismo para conservar o seu eu.

Estamos aqui no coração daquilo que Jappe (2019a) compreende como sociedade autofágica: conforme visto, abandonado pelas instituições que antes o acolhiam – mesmo que sob a forma punitiva ou de autoridade inquestionável –, pesa sobre o sujeito a necessidade de controlar os caminhos da sua vida, de tomar as rédeas da sua existência, de colocar o seu protagonismo em marcha, de administrar desde cedo o seu futuro, tudo isso num momento em que, a bem da verdade, esse mesmo futuro mostra-se absolutamente nebuloso e tudo parece transcender por completo o poder decisório de uma individualidade vulnerável. Seja como for, ensinado a responsabilizar-se por seus fracassos, esse indivíduo não consegue formular um objeto claro que cumpra o papel de antagonista para as suas dificuldades, limitações e frustrações. Com isso, o ódio e a raiva – inevitavelmente oriundos desse quadro – são deslocados e projetados sobre formas sem sujeito ou objeto, além de serem por vezes associados a pulsões autodestrutivas. Se o crescimento irrefreável dos medicamentos, já antes mencionado, parece dar conta de ilustrar o caráter violento e automutilador da sociedade do desempenho (EHRENBERG, 2010) e do cansaço (HAN, 2015), é em fenômenos como o “amoque” que Jappe (2019a, p. 264) vai buscar compreender “o desencadeamento das forças destruidoras na época moderna e contemporânea”.

Segundo o seu significado inicial, a palavra “amoque”, “amouco” ou “amok”, de origem malaia, significa “cheio de fúria, votado à morte; desesperadamente obcecado”. (HOUAISS, 2001, p. 195) Em seus usos correntes, o termo passou a designar atos ou explosões de violência

em massa destituídos de um objeto específico muito claro – em muitas situações, o ataque se volta contra uma ideia bastante genérica de grupo, como estudantes, por exemplo. Com efeito, uma das formas mais recorrentes do amoque hoje diz respeito justamente a ataques que ocorrem no espaço escolar, como no conhecido caso do massacre de Columbine, em 1999, quando dois adolescentes fortemente armados mataram doze alunos e um professor, para a seguir cometer suicídio. Muito embora ataques dessa ordem não sejam exatamente inéditos, é certo que o fenômeno parece ter se ampliado nas últimas décadas, revelando a escola, não raro, uma espécie de lócus preferencial. No Brasil, por exemplo, podemos lembrar o ataque ocorrido no bairro de Realengo, no Rio de Janeiro, em abril de 2011, quando um jovem, ex-aluno de um colégio municipal, assassinou doze adolescentes com uma arma no próprio espaço escolar, para a seguir disparar contra si mesmo. Sua carta de suicídio, além de menções ao *bullying* sofrido quando estudante, refere-se vagamente à impureza das demais pessoas. Curiosamente, o escrito apresenta ainda uma passagem de tonalidade compassiva, em que o autor pede que sua casa seja destinada ao abrigo dos “animais abandonados”.

Embora a tendência mais comum seja a de separar e classificar o ato violento a partir de algum tipo de psicopatia individualizada, o certo é que isso pouco explica o fato de que, nas duas últimas décadas, vários países depararam-se com muitos casos semelhantes de assassinatos no espaço escolar, crimes cuja motivação via de regra é genérica demais para explicar o lugar ou instante em que ocorrem. Segundo Jappe (2019a), essas pulsões destrutivas e autodestrutivas não deveriam ser tomadas simplesmente como desvios misteriosos, inexplicáveis ou anormais de sujeitos psicopatas, loucos, delirantes ou obsessivos, tal como a sensibilidade pública geralmente encerra os fatos, a fim de restituir o senso de normalidade. Antes, uma vez percebido como fenômeno recorrente e, a princípio, cada vez mais presente, caberia encarar o amoque como algo

produzido no seio da nossa sociedade, isto é, uma forma de violência nela gestada: “o grande número de ameaças de amoque mais ou menos sérias proferidas depois de cada matança demonstra [...] que para cada amoque efetivo há cem outros que são contemplados sem se concretizarem”. (JAPPE, 2019a, p. 275) Essa gestação do amoque teria que ver, segundo o argumento de Jappe, com uma formação identitária que ocorre de modo fragmentário, pautada numa ideia de fluxo – muito cara ao capitalismo – e resultante de um sujeito que, abandonado a si mesmo, desfaz-se sem conseguir alcançar uma reformulação consistente sua no confronto com formas materiais, concretas e restritivas de atenção, introspecção, autoridade, cuidado, alteridade etc. Nas palavras do autor:

O velho ‘eu’ era seguramente um receptáculo das repressões sofridas e interiorizadas. Contudo, a sua dissolução não foi consequência de um processo de emancipação; pelo contrário, essa dissolução aboliu o que permitia ainda alguma forma aceitável de relações interpessoais. Na época do capitalismo flexível, os velhos ‘caracteres’ tornaram-se disfuncionais; o sistema exige pessoas que se adaptem a tudo – sujeitos sem sujeito [...]. Um número sempre crescente de pessoas vê-se obrigado a desenvolver uma identidade fragmentada para manter o rumo num mundo onde tudo muda em permanência e que exige ‘flexibilidade’ em todas as frentes. [...] Quanto mais o homem é flexível, menos dispõe de valores interiorizados – não se lhe podem pedir as duas coisas ao mesmo tempo. (JAPPE, 2019a, p. 281)

Enquanto os ideólogos californianos da *big tech* complementam o elogio do livre-mercado e da suposta democracia informacional com imagens genéricas das liberdades do “artesanato *hippie*”, “da terapia, da espiritualidade, dos exercícios ou outras perseguições narcisistas” (BARBROOK; CAMERON, 2018, p. 17), aos demais resta conviver conflituoso-

samente com um “eu” que se dissolve e, ao mesmo tempo, mergulha num mundo desordenado de imagens e informações. Ainda sobre a violência sem objeto dos amouques, vale destacar a proximidade entre a forma dos diferentes ataques e certa estética que mimetiza uma imagem de protagonismo – essa sim bastante tangível – vinculada aos jogos de *videogame*, aos programas televisivos ou ao gênero cinematográfico de modo geral. Para além dos casos mais evidentes, em que a violência associa-se diretamente à possibilidade de um momento de triunfo, de um vago “acerto de contas” reparador com a sociedade, tudo isso por meio de um ato que conquistará – sabe-se disso – ampla divulgação midiática posterior, pode-se citar não só as situações em que os autores encarregam-se obstinadamente, eles próprios, de filmar ou registrar os seus feitos para angariar as suas curtidas finais,² como também aqueles confessadamente inspirados nos esquemas sempre reiterativos da pouca criativa indústria cultural hollywoodiana.³

A sociedade autofágica e o cenário de dissolução narcísica do “eu” que trazem os sujeitos para os seus rituais de competição mercadológica, visibilidade midiática e produção de sofrimento (VIANA, 2013), deveriam encontrar na escola o seu contraponto mais inequívoco, a sua recusa mais consistente, a sua alteridade mais irreconciliável. Porém, o que as competências socioemocionais introduzidas pela BNCC atestam, no entanto, é claramente o contrário disso: em vez de um polo opositivo e formativo, o que a escola pretende oferecer é a capacidade

2 A exemplo do atirador em Christchurch, na Nova Zelândia, em 2019, que transmitiu ao vivo no Facebook os disparos efetuados contra uma mesquita e que resultaram em 51 pessoas mortas, além de muitos feridos.

3 Os autores do massacre de Columbine eram fãs do filme *Assassinos por natureza* (*Natural born killers*), e utilizavam o acrônimo do filme, NBK, em seus vídeos e diários; já o autor do massacre em Aurora, nos Estados Unidos, em 2012, escolheu abrir fogo contra os espectadores da sessão de estreia de *Batman: the Dark Knight rises*, afirmando à polícia ser ele próprio ninguém mais, ninguém menos que o Coringa, vilão do filme.

do sujeito de administrar os seus afetos independentemente do mundo que desmorona diante de si.

Educação como orientação socioemocional

O que temos aqui identificado como um sintoma relacionado à dinâmica própria da sociedade do espetáculo – nos termos em que Debord (2017) elabora o conceito –, e que interfere diretamente no processo formativo contemporâneo, caminha no sentido contrário do que se espera da educação formal. A espetacularização da vida, que corresponde a uma formação social estruturada a partir de uma profunda cisão, separa o produto do produtor, a cidade do cidadão, transformando a sociedade em átomos sociais relativamente autônomos e convertendo a totalidade histórica em meros fragmentos do cotidiano. Tal movimento, simultaneamente, institui a ditadura da abstração, da imagem, em detrimento da realidade objetiva, ocasionando o apagamento desta diante do espetáculo da vida cotidiana no qual o sujeito se conforma ao *status quo* da normatividade autofágica pelo fato de não mais se vincular e compreender o processo histórico em que se insere. Dragados pela imediatez do presente perpétuo, os indivíduos contemplam suas vidas pelas lentes da representação e autogestão de si, nas quais os elementos constituintes do cotidiano – nesse contexto, a educação assume uma centralidade – se apresentam a partir de “uma enorme positividade, indiscutível e inacessível?” (DEBORD, 2017, p. 41)

Nesses termos, os processos formativos vinculados à educação formal se submetem ao cotidiano positivado e bom em si, em que a relação entre formação e condição socioeconômica é naturalizada, celebrada e amplamente desejada. Referimo-nos aqui ao processo constitutivo que institui como norma de funcionamento um estado de profunda cisão social e que tem na crise (em suas diversas manifestações, seja econô-

mica, social, moral ou política) o vetor central de todos os problemas contemporâneos presentes na estrutura da vida cotidiana. Assim sendo, a crise é entendida e percebida não como um momento, mas como algo permanente que se manifesta sob o efeito de oscilações espetaculares. Em outras palavras, as placas tectônicas sociais não teriam a capacidade de sustentar por muito tempo as ondas cíclicas de crise inerentes à estrutura orgânica da forma social espetacular sem a terapia positivadora oferecida pelas próprias formas espetaculares. Tal diagnóstico de crise contínua é ampla e oficialmente defendido até mesmo por aqueles que ainda hoje creem fielmente no poder autocurativo da sociedade, como, por exemplo, a OCDE, que, em seu relatório chamado *Competências para o progresso social*, de 2015, institui um veredito para essa forma social:

O ambiente socioeconômico atual apresenta desafios que afetam o futuro das crianças e dos jovens. Embora o acesso à educação tenha melhorado, uma boa formação não é mais o único requisito para garantir um emprego; os jovens têm sido atingidos pelo crescente desemprego pós-crise econômica. Problemas como obesidade e diminuição do engajamento cívico crescem. O envelhecimento da população e o panorama ambiental preocupam. As desigualdades sociais e no mercado de trabalho tendem a aumentar. (OCDE, 2015a, p. 17)

Ainda nesse mesmo relatório, o argumento vai aprofundando a crise constatada, a ponto de declarar que o “[...] engajamento social e cívico tem diminuído em todos os países da OCDE” (2015, p. 21) e as “desigualdades econômicas e sociais são evidentes. As diferenças de renda cresceram na maioria dos países da OCDE entre a metade da década de 1980 e o fim da década de 2000”. O ponto que arremata o diagnóstico de crise permanente sugere, simultaneamente, a sua possível solução:

Com a crise, as disparidades aumentaram ainda mais [...]. A distribuição desigual da renda se traduz em um acesso desigual a bens e serviços, incluindo educação e saúde. Não constitui uma surpresa que os resultados em educação e saúde sigam um gradiente social [...]. Os jovens, hoje, dependem mais das próprias competências e da motivação para obter sucesso futuro. Crianças das classes sociais menos favorecidas precisam de apoio adicional para desenvolver as competências socioemocionais necessárias para alcançar as mesmas oportunidades na vida que seus pares mais favorecidos. (OCDE, 2015, p. 21)

Nesse sentido, a educação cumpre papel central de tanto conformar os indivíduos a esse cotidiano negativo-positivado, estruturado a partir da circulação de imagens e da autogestão de si – o sujeito enquanto agente atomizado gestor de sua própria existência –, quanto de submetê-los aos novos componentes formativos que, supostamente, irão catapultá-los a uma condição socioeconômica superior por meio, especificamente, das chamadas competências socioemocionais. A referida importância dessas competências para a educação de modo geral já se faz presente, mesmo de forma indireta, em documentos como o relatório *Delors* (1998), o qual institui os quatro pilares para a educação do século XXI, sendo a dimensão afetiva parte constituinte de seus pilares, como o “aprender a ser” e o “aprender a viver juntos”. Na verdade, as habilidades socioemocionais (*soft skills*) já se encontram no centro inclusive das questões formativas presentes no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) intitulado *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI* (2015). No Brasil, desde 2014, o IAS, em parceria com o MEC, vem fomentando ações, debates e formações junto aos professores das redes estaduais e municipais como forma de divulgação das competências socioemocionais, conforme assinalado no capítulo anterior.

Diante dos diversos desafios que a sociedade do século XXI institui aos dirigentes nacionais e internacionais, a educação formal, na visão de órgãos multinacionais como a OCDE, teria essa natureza profilática de abrandar os efeitos nocivos das crises constantes que comprometem o futuro das instituições. Para tanto, faz-se necessário municiar as crianças e jovens com um conjunto de ferramentas, mais propriamente de competências cognitivas (*hard skills*) e socioemocionais (*soft skills*). Nesse caso, são as últimas que passam a assumir o protagonismo formativo diante da realidade em crise:

As crianças precisam de um conjunto equilibrado de capacidades cognitivas e socioemocionais para se adaptar ao mundo atual, cada vez mais exigente, imprevisível e mutante. Aquelas capazes de responder com flexibilidade aos desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século 21 têm mais chances de ter vidas prósperas, saudáveis e felizes. As competências socioemocionais são úteis para enfrentar o inesperado, atender múltiplas demandas, controlar os impulsos e trabalhar em grupo. (OCDE, 2015, p. 18)

As competências socioemocionais teriam o efeito psicoativo de instituir um processo educativo que ameniza as dores de uma crise que impossibilita os indivíduos de prosperar socioeconomicamente, mesmo que a realidade insista em gritar em alto e bom som para o sujeito que não há alternativa para tal situação. A produção de uma subjetividade pacificada pela quantificação de competências e reconciliada com a instabilidade social constante parece ser o fim último da educação escolar no contexto atual. Para tanto, a produção de uma subjetividade neoliberal – nos termos em que Dardot e Laval (2016) e Fisher (2020) a compreendem – se torna o circuito formativo do qual a educação formal se utiliza para a sua circulação. As emoções, enquanto partes constituintes da dimensão humana que serão desenvolvidas a partir de uma forma-

ção adequada ao cotidiano espetacular, devem ser submetidas à lógica quantitativa, mensuradas e vendidas sob o rótulo das competências socioemocionais como parte de um projeto formativo que insiste em propagandear-las como uma panaceia que irá combater os males produzidos por esse mesmo projeto, o *perpetuum mobile* do sujeito autofágico.

Nesse sentido, a produção em escala global de uma subjetividade neoliberal não só estabelece o meio para que o circuito das competências socioemocionais se ponha em movimento, como também possibilita o alinhamento entre a forma-sujeito autofágica e a forma-mercadoria educacional, ou seja, *there is no alternative* que não seja nos termos propostos pelo somatório “educação + trabalho” que naturalmente instituiu o tão desejado fetiche do desenvolvimento socioeconômico. É a partir de tal fórmula que a educação formal contribui sobremaneira para a ampliação da zona cinzenta que acoberta a realidade objetiva da crise constante da qual participamos como espectadores de nossos próprios rituais de sofrimento cotidianos. Uma formação escolar baseada em competências cognitivas e socioemocionais, a qual contribui decisivamente para a cisão estrutural da sociedade, só pode ser positivada quando expressa pela forma-mercadoria, forma essa já naturalizada e, portanto, necessária.

A educação pode ajudar a proporcionar uma variedade de competências que empoderam os indivíduos para enfrentar melhor os desafios do cotidiano. [...] Competências socioemocionais como perseverança, estabilidade emocional e sociabilidade também são importantes. Elas permitem que as pessoas traduzam melhor as intenções em ações, estabeleçam relacionamentos positivos com a família, os amigos e a comunidade e distanciem-se de estilos de vida insalubres e de comportamentos de risco. (OCDE, 2015, p. 24)

Socialmente confirmadas e justificadas pelo manto moral da forma-mercadoria, é como se as competências socioemocionais tivessem uma capacidade naturalmente dada de providenciar que as partes dissociadas de um todo pudessem não só reintegrá-lo, mas também transformar a sua superfície preservando o seu conteúdo, sendo esse último a natureza autofágica da sociedade espetacular. O diagnóstico da realidade presente no documento da OCDE é o da instabilidade econômica, da crise da educação, da saúde e das relações sociais, da falta de perspectivas de médio e longo prazo, dentre outros, como se tais características não fossem o que de fato são, isto é, sintomas de um amplo processo de fetichização que naturaliza e perpetua a decomposição social ou, mais propriamente, o que Jappe (2019a) identifica como sendo o núcleo duro da sociedade autofágica. O mantra insistente que ecoa na verificação cotidiana da OCDE é o do paradoxo do real: a educação, via competências socioemocionais, traria estabilidade superficial ao campo minado e indeterminado da própria sociedade do século XXI desprovida de alternativas:

[...] o mundo globalizado e o progresso tecnológico continuarão provocando mudanças que aumentarão ainda mais as desigualdades. Elas, por sua vez, levarão a uma distribuição mais desigual de recursos e de suporte, e as famílias das classes menos favorecidas terão cada vez menos capacidade de proporcionar os bens e serviços necessários à educação. [...] O mundo globalizado precisa de indivíduos capazes de entender o impacto de suas ações sobre os demais e que possam se adaptar e progredir em meio a desafios não previstos. (OCDE, 2015, p. 22)

A restauração da estabilidade afetiva supostamente perdida para o cenário da crise permanente se daria pela cisão naturalizada das competências educativas artificialmente integradas, em que a dimensão social e a dimensão emocional, ao se pacificarem num conceito totalizante,

fariam a nova harmonia reverberar por todo o resto. Na realidade, essas dimensões só podem ser articuladas como partes de um todo superficialmente constituído, no qual a educação, concatenadamente, institui e supera a cisão social por meio de fragmentos artificialmente unidos, nesse caso, as competências socioemocionais. Diante do paradoxo do real, esse conjunto de competências mobilizadoras de afetos incorre no mesmo processo em que o espetáculo é produzido, pois, tal como a sociedade, “[...] ele constrói sua unidade sobre o esfacelamento. Mas a contradição, quando emerge no espetáculo, é, por sua vez, desmentida por uma inversão de seu sentido; de modo que a divisão é mostrada unitária, ao passo que a unidade é mostrada dividida?” (DEBORD, 2017, p. 61)

Ao abordarmos a questão das competências socioemocionais enquanto um paradigma formativo que permeia a educação formal, estamos analisando um fenômeno global presente em diversos documentos de *policy makers* que vão desde a OCDE e a Unesco até o IAS e o MEC, que desde 2014 instituíram uma verdadeira parceria pelas competências socioemocionais, a ponto desses promoverem no ano em questão um fórum internacional que resultaria no documento *Competências para o progresso social* (2015) anteriormente mencionado. Isso torna evidente o modo como tais competências foram gradualmente sendo incorporadas não só em documentos oficiais, mas também nas políticas educacionais recentes, como no caso da BNCC. Em outras palavras, assim como essa política deve ser incorporada pela educação formal brasileira sob força de lei, o mesmo se estende naturalmente às competências socioemocionais, valendo tanto para a organização curricular de estados e municípios como para a formação de professores, tendo em vista seus últimos documentos vigentes (BNC-Formação e BNC-Formação Continuada).

A onipresença das competências socioemocionais no documento da BNCC é atestada pelo próprio IAS quando indica que as dez competências gerais que norteiam a noção de educação integral do documento

estão em plena sintonia com elas. Ao ter clareza sobre como as competências socioemocionais “são mobilizadas em cada competência geral, os professores podem realizar um trabalho intencional que contribua para promover as competências gerais e também levar a educação integral ao cotidiano escolar”. (INSTITUTO AYRTON SENNA, [200-]) Ainda segundo o instituto, para cada competência geral a ser desenvolvida, há um conjunto de competências socioemocionais a serem mobilizadas concomitantemente, o que demonstra a fina sintonia entre as competências e a educação formal. Nesse sentido, na utopia formativa da OCDE, quanto mais competências a educação desenvolver nos indivíduos, maiores serão as melhorias sociais individuais e coletivas: “A educação pode contribuir para melhorar os resultados sociais porque ajuda os indivíduos a desenvolver competências. Trabalhos prévios da OCDE mostraram que uma parcela considerável do retorno sobre a educação é explicada pelo desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais”. (OCDE, 2015, p. 23)

A utopia, logicamente, não se realiza por meio de decreto, e o que presenciamos na realidade concreta é a distopia da superfluidade do trabalho formal, a qual acarreta uma verdadeira decomposição social; esses são os dados que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Covid-19 informa em seu relatório de agosto de 2020. Segundo a pesquisa, algo em torno de 40 milhões de pessoas se encontravam fora do mercado de trabalho no Brasil, fato apenas agravado pela pandemia – isso sem contarmos a mais recente condição social indicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e presente em nosso cotidiano que são os “desalentados”, pessoas que simplesmente deixaram de procurar uma inserção formal no mercado de trabalho pelos mais diversos motivos, mas centralmente por não haver vagas disponíveis. O desemprego e o desalento atuam objetivamente como elementos mobilizadores de afetos, porém não aqueles desejados via competências socioemocionais, mas como um quadro clínico que ocasiona a autocol-

pabilização e autoresponsabilização tipicamente associadas à formação do sujeito autofágico neoliberal:

Quando o indivíduo é colocado como centro da dinâmica, na verdade pesa sobre ele com máximo vigor uma lei externa, a lei da valorização do capital. Ao internalizá-la, é o próprio indivíduo que passa a exigir de si mesmo ser um empreendedor bem sucedido, buscando ‘otimizar’ o potencial de todos os seus atributos capazes de ser ‘valorizados’, tais como imaginação, motivação, autonomia, responsabilidade. Essa subjetividade ilusoriamente inflada provoca inevitavelmente, no momento de seu absoluto esvaziamento, frustração, angústia associada ao fracasso e autoculpabilização; a patologia típica nesse contexto é a depressão. (FRANCO et al., 2020, p. 48)

Diante do contexto real em que se encontra a ampla camada da população, a educação formal – via competências socioemocionais –, ao invés de se objetivar concretamente como solução para as mazelas sociais, atua como placebo (con)formativo, impondo aos indivíduos um projeto de educação centrado no que Kracauer (2015), como vimos anteriormente, chama de “tez moralmente cor-de-rosa”: o enclausuramento do sujeito numa forma de apatia moral e comportamental na qual os excessos são amplamente indesejáveis. Nos termos em que descreve tal condição, Kracauer nos auxilia a identificar a coloração presente nas competências socioemocionais como sendo da ordem do moralmente cor-de-rosa:

Uma tez moralmente cor-de-rosa [...] [é] o desejo de quem tem a seleção a seu cargo: recobrir com verniz uma realidade que é tudo menos cor-de-rosa. E aí da moralidade que desapareça sob a pele, e do cor-de-rosa que não seja suficientemente moral para impedir a erupção de desejos! [...] O mesmo sistema que precisa dos testes de seleção produz

também esta mescla de amabilidade e gentileza, e quanto mais a racionalização progride, mais a maquiagem cor-de-rosa moral ganha terreno. [...] Uniformizam-se linguagem, roupa, modos, compostura, e o resultado é a tal aparência agradável que a fotografia permite reproduzir com tanta fidelidade. (KRACAUER, 2015, p. 32-33)

Tal condição presente no projeto formativo baseado nas competências socioemocionais não se efetiva sem o engajamento de professores dispostos a abstrair – ou seja, a constituir uma abstração formativa – as condições objetivas e subjetivas presentes nas escolas, o que significa desconsiderar, por exemplo, os dados presentes em recente pesquisa encomendada pelo Instituto TIM. (SALDAÑA, 2021) Nessa pesquisa, buscou-se identificar as condições subjetivas, em termos de saúde mental, dos docentes e quais foram os impactos da covid-19 no bem-estar desses profissionais. O resultado é tanto taxativo quanto alarmante: mesmo diante dos diversos desafios pedagógicos advindos da pandemia sob a forma de aulas remotas, a distância física do ambiente escolar fez reduzir os índices de depressão, estresse e *burnout* presentes no cotidiano de trabalho docente. Mesmo com força de lei, via BNCC, o poder das competências socioemocionais em lidar com a realidade social e objetiva, para supostamente transformá-la, demandará muita maquiagem cor-de-rosa por parte daqueles que as defendem, considerando a complexidade do cotidiano acinzentado do qual participamos.

A presença recorrente das competências socioemocionais hoje, no contexto da educação, revela o instante em que a ideia de formação cede gradativamente o seu espaço crítico para um elemento terapêutico reintegrador oriundo do próprio coração da sociedade do espetáculo e de suas dinâmicas de produção e consumo. Isso significa, entre outras

coisas, que já não se espera que as instituições e projetos educacionais preservem uma posição consistente ou autocentrada de antagonismo, negatividade ou confronto em relação àquilo que não constitui a sua concepção formativa. Antes, menos que tensionamento com a realidade, a educação deve tanto reformular ou readaptar fluida e constantemente o seu conceito quanto possibilitar a conformação improvável daquilo que, embora constantemente violentado e expulso pela falta de elaboração de um outro futuro possível, é reconfortado por promessas individuais de redenção posterior por meio da autogestão e da gestão das emoções privadas. Nesse sentido, cabe dizer com clareza: termos como autoconhecimento, autocuidado, empatia, cooperação, entre outros que abundam na BNCC e no discurso empresarial sobre educação, não são conceitos com uma história orgânica na área, mas sim um palavreado frouxo cujo intuito único e exclusivo é o de esvaziar a dimensão social do processo formativo e de responsabilizar o sujeito por sua trajetória pessoal de sucesso ou fracasso. De todo modo, talvez uma imagem literária seja aqui mais potente no sentido de evidenciar o resultado esperado dessa educação sem formação, ou melhor, de uma educação meramente voltada para a positivação do mundo. No conto intitulado “A solicitação de emprego”, datado de 1913, Robert Walser nos oferece um retrato bastante convincente do sujeito autofágico (con)formado segundo as regras da autogestão e da gestão das emoções:

Prezados senhores! Sou um jovem pobre dedicado ao comércio, mas desempregado, meu nome é Wenzel e estou à procura de um posto apropriado, razão pela qual permito-me aqui, com gentileza e deferência, perguntar-lhes se haveria em suas arejadas, iluminadas e amistosas instalações alguma vaga desse tipo. Sei que sua valorosa empresa é grande, orgulhosa, antiga e rica, motivo pelo qual sinto-me autorizado a entregar-me à agradável suposição de que os senhores terão uma vaguinha assim, leve, simpática e bonita, na qual eu possa me

enfiar como numa espécie de esconderijo quentinho. É necessário que os senhores saibam que me presto extraordinariamente bem à ocupação de um cantinho modesto como esse, porque toda a minha natureza é delicada, e minha essência é a de uma criança quietinha, bem-educada e sonhadora, que fica feliz quando pensam que ela não exige muito e quando lhe permitem tomar posse de um pedacinho minúsculo de existência, no qual ela possa, à sua maneira, mostrar-se útil e sentir-se bem ao fazê-lo. Um lugarzinho à sombra, quieto, doce e sossegado, sempre foi o gracioso conteúdo de todos os meus sonhos, e se as ilusões que nutro em relação a sua empresa atrevem-se agora a se transformar na esperança de que meu jovem e velho sonho possa vir a se tornar vívida e encantadora realidade, isso significa que os senhores terão em mim o mais zeloso e fiel dos servidores, para o qual o cumprimento exato e pontual de todas as suas insignificantes obrigações será questão de princípio. Tarefas grandes e difíceis não posso cumprir, e obrigações de natureza mais vasta são demasiado complexas para minha cabeça. Não sou particularmente sagaz e, o mais importante, não me agrada fatigar em demasia minha capacidade de compreensão; sou antes um sonhador que um pensador, antes um zero à esquerda que um auxílio, antes burro que perspicaz. Por certo, em sua instituição altamente ramificada, que imagino pródiga em funções e subfunções, há de haver um tipo de trabalho que possa ser realizado como num sonho. Sou, para dizê-lo francamente, um chinês, isto é, uma pessoa para a qual tudo que é pequeno e modesto parece belo e adorável, e terrível e pavoroso tudo quanto é grande e assaz desafiador. A única necessidade que conheço é a de me sentir bem, a fim de que eu possa, a cada dia, agradecer a Deus por minha existência tão querida e abençoada. [...]. (WALSER, 2014, p. 35-36)

O excesso de diminutivos, a polidez exagerada, a recusa de si e do mundo, nada disso deve nos enganar quanto ao propósito do texto dirigido aos “prezados senhores”: Wenzel é um desempregado à procura de trabalho – menos que trabalho, ele solicita uma vaguinha (um “bico”, quem sabe?) –, porém compreende que, para conseguir esse posto, é preciso considerar de antemão a realidade encantadora e a empresa a que se dirige arejada, iluminada, amistosa, grande, orgulhosa, rica. A personificação da empresa, aliás, contrasta vivamente com o efeito mecanizante da violência dirigida contra si ao formular suas poucas ambições: Wenzel quer apenas um cantinho, e uma coisa qualquer lhe serve, pois ele não passa de “uma pessoa para a qual tudo que é pequeno e modesto parece belo e adorável”, “antes um sonhador que um pensador, antes um zero à esquerda que um auxílio, antes burro que perspicaz”. “Autogestão”, “engajamento com os outros”, “amabilidade”, “resiliência emocional”, “abertura ao novo” – eis as competências que Wenzel faz desfilar a fim de conquistar a tão sonhada vaga. Sobre a dimensão cognitiva, sobre a possibilidade de confronto com o mundo, o candidato deixa claro não ser nem exatamente burro, porém tampouco brilhante, ou seja, ele habita a exata medida daquilo que se requer de um funcionário que realizará uma função que, a rigor, poderia ser perfeitamente realizada por outra pessoa qualquer. Wenzel (2014, p. 35-36) sabe de sua frágil condição, de seu lugar provisório, intercambiável: “isso significa que os senhores terão em mim o mais zeloso e fiel dos servidores, para o qual o cumprimento exato e pontual de todas as suas insignificantes obrigações será questão de princípio?”

A tese por trás das competências socioemocionais é a de que os sujeitos precisam das instituições educacionais para se adaptar a um contexto de capitalismo neoliberal em crise. A tarefa da educação consistiria, nesse sentido, em investir seus esforços num processo adaptativo vinculado a determinadas posturas intelectuais ou competências afetivas capazes de posicionar os sujeitos em sintonia com o espírito do seu

tempo. No entanto, diante desse retrato conformista e melancólico de presente e, portanto, de futuro – um futuro que nada mais é do que a repetição do mantra de que “não há alternativas” –, cabe sempre lembrar que existe uma outra concepção mais forte e permanente de educação, uma concepção segundo a qual só há formação humana na persistência e radicalização do que não se reconcilia com o que está posto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: GESTÃO ALGORÍTMICA DA DOCÊNCIA?

O espetáculo é a conservação da inconsciência na mudança prática das condições de existência. (DEBORD, 1997, p. 21)

O dia 11 de março de 2020 está fadado a se tornar uma data histórica: foi nesse dia que a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou oficialmente o que, àquela altura, já parecia inevitável: o mundo atravessava uma nova pandemia, provocada pela disseminação descontrolada de uma doença altamente contagiosa causada pelo novo coronavírus, a covid-19. Diversas medidas e intervenções não farmacêuticas começaram a tomar conta do globo, incluindo os chamados *lockdowns*, mecanismos de controle da circulação do coronavírus por meio de restrições que incluíam a interrupção de várias atividades comerciais e o fechamento de diferentes instituições sociais, como universidades e escolas, por exemplo. O cuidado com a saúde, pressuposto pelas medidas restritivas, veio acompanhado de alertas constantes sobre as consequências econômicas da suspensão das operações comerciais e da circulação de pessoas. Como de praxe em uma sociedade regulada pelo fluxo de

dinheiro e mercadorias – que depende da contínua aceleração de seus processos para o funcionamento e aprimoramento de sua maquinaria –, a covid-19 representava um coágulo indesejado, uma ameaça de desaceleração, o mal-estar da inatividade e, com isso, a discussão de saúde não demorou a ocupar um segundo plano em relação aos debates dirigidos à questão econômica.

Um dos sintomas mais evidentes da antecipação do econômico às preocupações de saúde pôde ser visto, por exemplo, no crescente controle algorítmico da vida e da morte ocorrido nos próprios espaços voltados para o cuidado com o outro: os hospitais. O recente livro de Timothy Snyder, publicado no calor da hora e intitulado *Nossa moléstia (Our Malady)*, é sintomático nesse sentido. Resultado de um diário redigido durante o período em que esteve internado por conta de uma septicemia decorrente de uma apendicite mal tratada, o volume de Snyder registra uma nova realidade hospitalar, repleta de telas, algoritmos, programas de computador e, principalmente, apatia em relação à vida concreta dos pacientes.¹ O período de internação de Snyder coincidiu com o começo das internações hospitalares da covid-19 nos primeiros meses de 2020, e o que o historiador americano testemunhou não foi outra coisa senão os algoritmos substituindo aquilo que até então era da competência dos médicos especializados e da medicina: “Sempre que recebemos a visita de um médico ou enfermeiro, sempre que um exame é feito, os algoritmos do hospital duelam com os algoritmos da empresa

1 No contexto brasileiro, o caso da empresa de planos de saúde Prevent Senior é bastante sintomático: segundo o relatório preliminar da Comissão Parlamentar de Inquérito da Covid-19, a Prevent Senior, a fim de lucrar com a pandemia, insistiu no uso de medicamentos ineficazes em seus pacientes, conduziu experimentos e estudos tendenciosos e sem o consentimento dos sujeitos internados em suas unidades hospitalares. Além disso, com o intuito de comprovar a efetividade de seus tratamentos “alternativos”, coagiu médicos a aderir às práticas da empresa, receitando o chamado *kit covid* para o tratamento da doença, entre outros supostos crimes que permanecem sendo investigados. Cf., por exemplo: Silveira (2021).

de seguro para ver quem vai ganhar quanto dinheiro?” (SNYDER, 2020, p. 74) A preservação da vida e o prolongamento da existência, para as ferramentas algorítmicas, nem sempre são um bom negócio, principalmente em tempos de pandemia, com hospitais lotados e altos custos para as empresas de seguro de saúde.

Mas não foi apenas nos hospitais que a pandemia da covid-19 se revelou uma boa ocasião para o avanço da gestão algorítmica da existência. Como diversos *experts* em educação não tardaram a observar, o império da morte e a desestruturação da existência são sempre bons motivos para “sairmos da zona de conforto”, para praticarmos “uma mudança de mentalidade, sem estresse e desconforto”. (INSTITUTO AYRTON SENNA, [200-]) Como se sabe, essa nova mentalidade ou disposição educacional para a mudança incluiu e tem incluído, cada vez mais, a migração da educação para dispositivos eletrônicos, redes sociais, plataformas de vídeo, formas automatizadas de interação pedagógica, entre outros. Não deve causar espanto, por exemplo, que robôs, e não seres humanos, sejam agora responsáveis por corrigir e atribuir notas para as avaliações dos alunos, sem que estes saibam disso, como nos revelam os depoimentos de professores citados pela reportagem da *Folha de São Paulo*: “Os alunos não sabem, e assim somos orientados: não podemos informá-los e devemos responder às demandas como se fossemos nós, professores, os corretores”. (DOMENICI, 2020) Tampouco devemos achar estranho que a pandemia da covid-19 tenha acelerado um fenômeno já antes em curso, a saber, o crescente sucesso dos *edutubers* – criadores de conteúdos educacionais *online* que dependem do número de *likes* e visualizações para a remuneração de suas atividades –, estabelecendo um vínculo imediato e problemático entre o conteúdo oferecido e a apreciação imediata dos espectadores. (CAFARDO, 2019) Tudo isso demonstra claramente que o mundo da educação não só não está livre dos algoritmos e da gestão algorítmica da existência,

como também parece um terreno bastante fértil para a expansão de seus domínios. E já há claras evidências nesse sentido.

Em seu livro *Algoritmos de destruição em massa* (2020), Cathy O’Neil introduz o argumento central de sua obra – a forma como os algoritmos vêm potencializando desigualdades em um nível estrutural, naturalizando preconceitos das mais variadas matrizes e assumindo o protagonismo sobre decisões e funções até então realizadas por seres humanos –, tomando como ponto de partida uma nova abordagem algorítmica que prometia medir com precisão as taxas de sucesso e fracasso docente para, com isso, aumentar os índices de aproveitamento escolar dos alunos. Em poucas palavras, a reitora das escolas de Washington, contratada para cumprir o desafio de melhorar o baixo desempenho dos estudantes ao final do ensino médio, implementou um sistema de avaliação docente valendo-se de uma ferramenta chamada IMPACT, que dispunha de um sistema de “modelagem de valor agregado, que pretendia medir a eficácia do professor [...] ao ensinar matemática e habilidades linguísticas”. (O’NEIL, 2020, p. 10) Nesse sistema – no qual a pontuação docente é gerada por um algoritmo –, mesmo que professores tenham sido bem avaliados diretamente pelos estudantes, os pais e gestores escolares podem receber avaliações desfavoráveis em relação ao seu desempenho didático, resultando numa eventual demissão, a depender dos números. Logicamente, os professores lidam com alunos concretos, com problemas reais, cujos resultados escolares muitas vezes dependem de fatores que os algoritmos, ao monitorar valores e estatísticas, acabam por não levar em consideração, produzindo distorções avaliativas que culminam em análises equivocadas e, acima de tudo, injustas.

A educação e as instituições escolares parecem de fato constituir territórios férteis para os algoritmos, e Cathy O’Neil nos oferece um segundo exemplo do laço promissor entre educação e gestão algorítmica da docência. Trata-se do caso do *ranking* das melhores faculdades e universidades dos Estados Unidos criado pela revista *US News & World*

Report, ainda no início da década de 1980, para auxiliar os jovens em suas escolhas diante de 1.800 opções avaliadas. Diante da complexidade em estabelecer critérios claros e objetivos para indicar a “excelência acadêmica” das instituições classificadas, os editores da revista resolveram adotar certos *proxies* (indicadores aproximados) que poderiam estabelecer o tão desejado *ranking* ideal:

[Os editores] examinaram as notas do SAT (o teste de aptidão escolar), a razão aluno/professor e as taxas de aprovação. Analisaram a porcentagem de calouros que chegaram ao segundo ano e a porcentagem daqueles que se formaram. Calcularam a porcentagem de ex-alunos ainda vivos que contribuíam com dinheiro para sua alma mater, supondo que se fizeram doações para uma universidade é porque valorizavam a educação fornecida ali. Três-quartos do ranking seria produzido por um algoritmo – uma opinião formalizada em código de programação [...]. Na quarta parte restante, incorporariam as considerações subjetivas de dirigentes universitários de todo o país. (O’NEIL, 2020, p. 84)

A constatação da autora para o célebre ranqueamento algorítmico da revista – que, desde o final dos anos de 1980 até a presente década, passou a orientar o percurso acadêmico de milhões de estudantes americanos – é de que, ao criar um modelo de avaliação baseado em critérios frouxos (*proxies*) e amplamente manipuláveis, uma vez pautados no *feedback* dos usuários, os *rankings* converteram-se em ferramentas fundamentalmente autorreferenciais e reforçaram a tendência de tornar a realidade menos complexa do que ela de fato é. Em outras palavras, os *rankings* da *US News & World Report*, que decidem a vida de tantos jovens, limitam-se a proporcionar escolhas simplificadas a partir de uma realidade material complexa que se evapora em listas objetivas. Como arremata a autora, “o ranking de universidades da revista possui

grande escala, inflige dano abrangente, e gera uma espiral quase sem fim de ciclos destrutivos de feedback? (O'NEIL, 2020, p. 86) Tudo passa a valer para subir na classificação, inclusive pagar a taxa de inscrição de determinados alunos, enviar dados falsos à revista, trabalhar duramente para melhorar os itens que compõem a métrica da revista, satisfazendo o algoritmo, entre outras ações cuja abstração passa longe de qualquer coisa que realmente lembre qualidade na educação oferecida. “Os proxies são mais facilmente manipuláveis do que a realidade complexa que eles representam?” (O'NEIL, 2020, p. 87)

Os dois casos retratados no livro de O'Neil, relacionados ao modo como os algoritmos têm espriado seu domínio perante a sociedade nas últimas décadas, demonstram uma tendência na área da educação que identificamos com a lógica de funcionamento da sociedade nos termos em que a analisamos neste volume: uma educação espetacular e autofágica. Seja por suas críticas a uma dinâmica social não identificada com o cotidiano presente (o “falso negativo”) e que só permitem reestabelecer *ad eternum* aquilo que supostamente criticam, seja pela naturalização de um “currículo sem currículo” que valoriza exclusivamente a formação de um empreendedor de si ressentido diante da impossibilidade de compreender a realidade não só a partir de suas supostas escolhas, mas também daquilo que estabelece seus limites (a “formação autofágica”) – o que vemos é o império do que aqui chamamos de “formação espetacular”, uma educação que se apresenta como enorme positividade, mas que fala a língua do espetáculo e da aceitação. A substituição do mundo real pela abstração ou da análise baseada em fatos pela opinião individual baseada em si mesma, tudo nos remete aos elementos que regem o funcionamento dos algoritmos em sua busca incessante pela maximização de resultados orientados por objetivos estabelecidos de antemão e “pelas costas” dos sujeitos.

Segundo a análise de Stuart Russell, professor da Universidade da Califórnia, em Berkeley, que há décadas dedica-se ao estudo da Inteligên-

cia Artificial (IA), a lógica inerente ao funcionamento dos algoritmos expressa matematicamente o modo como estabelecemos nossas relações em sociedade, de forma que, em suas palavras: “[s]e construirmos a Inteligência Artificial de modo a otimizar um objetivo fixo dado por nós, elas (as máquinas) serão quase como psicopatas – perseguindo esse objetivo e sendo completamente alheias a todo o restante, até mesmo se pedirmos a elas que parem”. (IDOETA, 2021) Para o pesquisador, tudo se resume a um movimento incessante e ininterrupto de potencialização do engajamento nas diversas redes sociais e nos aplicativos midiáticos que têm por missão reforçar as bolhas individuais, algo como um “*plus de si*”. Nesses termos, tanto os critérios (*proxies*) que estabelecem o engajamento quanto as suas próprias consequências, em um sentido formativo, são desconhecidos daqueles que vivem sob jugo dos *likes*, *memes*, *selfies* etc. A constatação de Russell é reveladora dos aspectos que rondam a gestão algorítmica da existência, assim como do funcionamento da escola e dos seus respectivos elementos, como a docência:

Acho que realmente teriam que começar do zero a coisa toda. É possível que acabemos entendendo a diferença entre manipulação aceitável e inaceitável. Por exemplo, no sistema educacional, manipulamos as crianças para torná-las cidadãos conhecedores, capazes, bem-sucedidos e bem integrados –, e consideramos isso aceitável. Mas se o mesmo processo tornasse as crianças terroristas, seria uma manipulação inaceitável. Como, exatamente, diferenciar entre ambos? É uma questão bem difícil. (IDOETA, 2021)

A aproximação – e tendencial identificação – entre a gestão algorítmica da existência e a gestão dos processos formativos presentes na escola impossibilitaria a reflexão proposta por Russell, tendo em vista que o conhecimento necessário para a análise de tais questões não seria nem mais necessário e nem mais desejável, do ponto de vista de um

currículo orientado pelas regras da sociedade espetacular e autofágica em que a experiência humana coletiva já não se expressaria pela ação individual. Os algoritmos são mais propriamente a expressão virtual tornada material dessa mesma sociedade, em que os objetos, agora autonomizados e humanizados em termos de autodeterminação, movem-se a partir da ação ilimitada, e cada vez mais eficiente, de maximizar o engajamento do sujeito naquilo que se apresenta como a realidade: a autogestão de si. O que possivelmente veremos diante das consequências de uma doutrina do choque (KLEIN, 2008) providenciada pela pandemia de covid-19, em que os indivíduos não exercem quaisquer resistências frente às mudanças que determinam o seu modo de ser e proceder, é o acirramento da gestão algorítmica da experiência no espaço escolar, em que a abstração determina os limites do real e onde o currículo sem currículo proporciona a formação do empreendedor de si, do sujeito que não mais depende do outro, nem mais dos objetos da cultura para compreender o seu lugar no mundo.

Mas cabe afirmar aqui, com todas as letras, à guisa de conclusão: o mundo dos algoritmos e das plataformas como YouTube, Instagram, Twitter, Facebook e seus congêneres pode até nos oferecer lugares de partilha de informações e conhecimentos, mas jamais constituirá algo semelhante a um conceito mínimo de sala de aula, de escola ou de educação. Isso se deve, entre outros, a dois motivos principais: 1. a educação e o espaço escolar dependem da inscrição do corpo físico para cumprirem seus conceitos e, nesses espaços virtuais, a inscrição do corpo é também apenas virtual, muito precária ou mesmo descartável;² 2. a educação e a sala de aula constituem espaços de negatividade, ou

2 As salas de aula virtuais utilizadas durante a pandemia, embora decisivas para o período em questão, apresentam uma inscrição precária do corpo no espaço de socialização do conhecimento e, portanto, se inscrevem também apenas fragilmente na ideia ou no conceito de sala de aula, que não prescinde dos corpos e do choque produtivo entre eles.

seja, são conceitos que não se ajustam – ou não deveriam se ajustar – às demandas de seus consumidores ou ao espetáculo dos estímulos e dos *likes*. Nas mídias digitais e na realidade fria dos algoritmos, são os *likes*, as respostas dos espectadores, que contam e que atualizam o conteúdo produzido, e não o conteúdo que insiste – a contrapelo, contra tudo e todos – em reformular teimosamente o que não está à altura da sua forma. A tese de que a formação deve se ajustar ao tempo presente, aos valores e à realidade do mercado, é sempre uma evidente falácia que conduz à própria negação da educação em seu sentido social mais relevante, pois a realidade do presente e do mercado é imaterial, um fluxo sem substância senão aquela do valor e da mercadoria. É do desajuste entre escola e sociedade, ou melhor, é do descompasso entre o que a escola insiste como importante e aquilo que já desapareceu como valor “lá fora”, que a educação renova o seu conceito e cumpre a sua tarefa histórica. A equação “educação = sociedade” corresponde à morte definitiva da educação que importa, e não à sua realização, como insistem os discursos e clichês educacionais mais costumeiros, como aqueles presentes na BNCC.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, Aldo. *História da pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.
- AGAMBEN, Giorgio. *A comunidade que vem*. Tradução de Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- AGAMBEN, Giorgio. Estudantes. Revista IHU *On-Line*, São Leopoldo, RS, 17 maio 2017. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/567718-estudantes-por-giorgio-agamben>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- AGAMBEN, Giorgio. Le cinéma de Guy Debord. In: AGAMBEN, Giorgio. *Image et mémoire*. Paris: Hoëbeke, 1998. p. 65-76.
- AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. Tradução e apresentação de Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.
- AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.
- ARCE, Alessandra. *A pedagogia na “era das revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - ANPED. *Nota ANPEd - A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate*. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em: 14 maio 2018.
- AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. *BNCC: time de reformadores se fortalece no CNE*. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/02/24/bncc-time-de-reformadores-se-fortalece-no-cne/>. Acesso em: 17 fev. 2017.

- BALL, Stephen J. *Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BARBER, Benjamin. *Consumido: como o mercado corrompe crianças, infantiliza adultos e engole cidadãos*. Tradução de Bruno Casotti. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- BARBROOK, Richard; CAMERON, Andy. *A ideologia californiana: uma crítica ao livre mercado nascido no Vale do Silício*. União da Vitória: Monstro dos Mares, 2018.
- BARNARD, Henry. *Life, educational principles, and methods of John Henry Pestalozzi*. New York: Published by F. C. Brownell, 1859. Disponível em: <http://www.archive.org/stream/pestalozzipestal00barnrich#page/n5/mode/2up>. Acesso em: 10 jan. 2016.
- BAUDRILLARD, Jean. *A sociedade de consumo*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BENJAMIN, Walter. *O capitalismo como religião*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 2004. v. 3 (obras escolhidas).
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2002.
- BENTES, Anna. A gestão algorítmica da atenção: enganchar, conhecer e persuadir. In: POLIDO, Fabrício Bertini Pasquot; ANJOS, Lucas Costa dos; BRANDÃO, Luíza Couto Chaves (org.). *Políticas, internet e sociedade*. Belo Horizonte: IRIS, 2019. p. 222-234.
- BINES, Rosana Kohl. Infância, palavra de risco. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio; GINZBURG, Jaime; HARDMAN, Francisco Foot (org.). *Escritas da violência*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012. p. 207-216. v. 1- o testemunho.
- BLOCH, Ernst. *O princípio esperança*. Tradução de Nélio Schneider. Rio de Janeiro: Contraponto: EdUERJ, 2005. v. 1.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Éve. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BREMNER, Charles. Only I can make France great again, says Le Pen. *The Times*, London, 27 fev. 2017. Disponível em: <https://www.thetimes.co.uk/article/only-i-can-make-france-great-again-says-le-pen-0grpnbh9>. Acesso em: 5 out. 2021.

BRÖCKLING, Ulrich. *The entrepreneurial self: fabricating a new type of subject*. London: SAGE Publications, 2016.

CABRAL, Gladir da Silva. A sociedade, o espetáculo e o espectador: uma leitura de Guy Debord à luz de Jacques Rancière. In: CECHINEL, André; MUELLER, Rafael Rodrigo (org.). *Formação humana na sociedade do espetáculo*. Chapecó: Argos; Criciúma: Ediunesc, 2019. p. 105-144.

CAFARDO, Renata. Base do Ensino Médio terá só duas disciplinas. *Estadão*, São Paulo, 27 fev. 2018. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,base-do-ensino-medio-tera-so-duas-disciplinas,70002205584>. Acesso em: 27 fev. 2018.

CAFARDO, Renata. Professores Youtubers, Edutubers atraem 5 milhões para aulas fora da escola. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 28 nov. 2019. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,professores-youtubers-edutubers-atraem-5-milhoes-para-aulas-fora-da-escola,70003105993>. Acesso em: 21 out. 2012.

CAMARA MIRIM. *Plenarinho*. Disponível em: <https://plenarinho.leg.br/index.php/camara-mirim/>. Acesso em: 5 out. 2021.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: EdUNESP, 1999.

CHALLOT, Mona. Em Beirute, um estranho “mundo das crianças”? *Le Monde Diplomatique Brazil*, São Paulo, 1 nov. 2013. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/em-beirute-um-estranho-mundo-das-criancas/>. Acesso em: 8 maio 2016.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo: Cortez, 2013.

CITTON, Yves. Da economia à ecologia da atenção. *Ayvu*: revista de psicologia, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 13-41, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ayvu/article/download/27498/15999/95412>. Acesso em: 5 out. 2021.

CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (Brasil). *O que é*. Disponível em: <http://www.cdes.gov.br/Plone/o-conselho/o-que-e>. Acesso em: 4 set. 2018.

CRARY, Jonathan. *24/7: capitalismo e os fins do sono*. São Paulo: UBU, 2016.

CRARY, Jonathan. Espetáculo, atenção, contramemória. *Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 197-209, 2011.

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

DEBORD, Guy. *In girum immus nocte et consumimur igni & crítica da separação*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2010.

DEBORD, Guy. *Panegírico*. Tradução de Edison Cardoni. São Paulo: Conrad, 2002.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo: 50 anos mais atual do que nunca*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. 2. ed. Rio de Janeiro, 2017.

DINIZ, Pedro de. Brasil patina no combate à homofobia e vira líder em assassinatos de LGBTs. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 17 maio 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/05/1884666-brasil-patina-no-combate-a-homofobia-e-vira-lider-em-assassinatos-de-lgbts.shtml>. Acesso em: 5 out. 2021.

DOMENICI, Thiago. Faculdades da Laureate substituem professores por robô sem que alunos saibam. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 2 maio 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/faculdades-da-laureate-substituem-professores-por-roboto-sem-que-alunos-saibam.shtml>. Acesso em: 21 out. 2021.

DONCEL, Luis. Partido xenófobo obtém resultado histórico e supera sigla de Merkel na Alemanha. *El País*, Brasil, 5 set. 2016. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/09/04/internacional/1473006281_617652.html. Acesso em: 5 out. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

EDULAB21. *Fique por dentro! O que os educadores pensam sobre o socioemocional na escola?* 2016. Disponível em: https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2020/07/IAS_IN1.pdf. Acesso em: 16 fev. 2022.

EHRENBERG, Alain. *O culto da performance*. Da aventura empreendedora à depressão nervosa. Tradução de Pedro F. Bendassolli. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010.

EISNER, Lotte H. *A tela demoníaca: as influências de Max Reinhardt e do expressionismo*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FERNANDES, Daniela. Por que o Brasil ainda não conseguiu entrar na OCDE, o clube dos países ricos. *BBC Brasil*, São Paulo, 5 jun. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44361623>. Acesso em: 5 jun. 2018.

FINLÂNDIA terá Governo com três partidos de direita. *JN*, Porto, 7 maio 2015. Disponível em: <https://www.jn.pt/mundo/finlandia-tera-governo-com-tres-partidos-de-direita-4555436.html>. Acesso em: 7 maio 2015.

FISHER, Mark. *Realismo Capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?* São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. “*Educar para as competências do século 21*”. São Paulo, 2014. Comunicado de Imprensa. Disponível em: <http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/comunicado-de-imprensa-f%C3%B3rum.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2014.

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

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalheite. 25. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FRANCE PRESSE. Nacionalismo continua de ‘vento em popa’ na Europa, apesar da derrota na Holanda. *G1*, Rio de Janeiro, 17 mar. 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/nacionalismo-continua-de-vento-em-popa-na-europa-apesar-da-derrota-na-holanda.ghtml>. Acesso em: 5 out. 2021.

FRANCO, Fábio *et al.* O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian. *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 47-75.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HERDER, Johann G. von. Poesia, língua e terra natal. In: SOUZA, Roberto Acízelo de (org.). *Uma ideia moderna de literatura*. Chapecó: Argos, 2011. p. 32-33.

HERE, Jeffrey. *Modernismo reacionário: tecnologia, cultura e política na República de Weimar e no Terceiro Reich*. São Paulo: Ensaio; Campinas: Ed. UNICAMP, 1993.

HOBSBAWN, Eric. *A era das revoluções: 1789-1848*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUBERT, René. *História da pedagogia*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional/MEC, 1976.

HUYSEN, Andreas. *After the great divide: theories of representation and difference*. Bloomington: Indiana University Press, 1986.

IDOETA, Paula Adamo. Por que algoritmos das redes sociais estão cada vez mais perigosos, na visão de pioneiro da inteligência artificial. *BBC Brasil*, São Paulo, 10 out. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-58810981>. Acesso em: 17 out. 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Competências socioemocionais para contextos de crise*. São Paulo, [200-]. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crieses.html>. Acesso em: 20 jun. 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Estudo especial sobre alfabetismo e competências socioemocionais na população adulta brasileira*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna/Instituto Paulo Montenegro, 2016.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Nossa história*. [20--]. Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto.html#a-proposta>. Acesso em: 24 fev. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. *Rede Federal é destaque na principal avaliação da educação básica do mundo*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.ifb.edu.br/reitori/12838-rede-federal-e-destaque-na-principal-avaliacao-da-educacao-basica-do-mundo>. Acesso em: 8 dez. 2016.

INTERNACIONAL SITUACIONISTA. *Situacionista: teoria e prática da revolução*. Tradução de Francis Wuillaume, Leo Vinicius. São Paulo: Conrad, 2002.

JAPPE, Anselm. *Uma conspiração permanente contra o mundo: reflexões sobre Guy Debord e os situacionistas*. Lisboa: Antígona, 2014.

JAPPE, Anselm. *Crédito à morte: a decomposição do capitalismo e suas críticas*. São Paulo: Hedra, 2013.

JAPPE, Anselm. *Fetichismo e dinâmica autodestrutiva do capitalismo, entrevista com Anselm Jappe*. [Entrevista cedida a] Jean-Marie Harribey. [S. l.], 2017. Disponível em: https://ocasocial.files.wordpress.com/2018/01/fetichismo-e-dinc3a2mica-autodestrutiva-do-capitalismo_entrevista-com-anselm-jappe3.pdf. Acesso em: 12 jan. 2017.

JAPPE, Anselm. *Guy Debord*. Tradução de Iraci D. Poleti, Carla da Silva Pereira. Lisboa: Antígona, 2008.

JAPPE, Anselm. *Podemos nos libertar do fetichismo?* 2012. Disponível em: <https://eleuterioprado.files.wordpress.com/2010/07/anselm-jappe-libertar-do-fetichismo.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

JAPPE, Anselm. O que é o fetichismo da mercadoria? E pode acabar-se com ele? In: MARX, Karl. *O fetichismo da mercadoria e seu segredo*. Lisboa: Antígona, 2015. p. 11-33.

JAPPE, Anselm. *A sociedade autofágica: capitalismo, desmesura e autodestruição*. Tradução de Júlio Henriques. Lisboa: Antígona, 2019a.

JAPPE, Anselm. A sociedade do espetáculo, 50 anos depois. In: CECHINEL, André; MUELLER, Rafael Rodrigo (org.). *Formação humana na sociedade do espetáculo*. Chapecó: Argos; Criciúma: EdiUNESC, 2019b. p. 33-44.

JORN, Asger. *Détourned Painting*. 1959. Disponível em: <https://www.cddc.vt.edu/sionline/si/painting.html>. Acesso em: 20 jun. 2021.

JORDANOVA, Ludmilla. Science, Machines, and Gender. In: MINDEN, Michael; BACHMANN, Holger (ed.). *Fritz Lang's Metropolis: Cinematic Visions of Technology and Fear*. New York: Camden House, 2000. p. 173-195.

KAKUTANI, Michiko. *A morte da verdade: notas sobre a mentira na era Trump*. Tradução de André Czarnobai, Marcela Duarte. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

KHAYATI, Mustapha. Captive Words: Preface to a Situationist Dictionary. In: KNABB, Ken (ed.). *International Situationist Anthology*. Berkeley: Bureau of Public Secrets, 2006. p. 222-227.

KIDZMONDO. *Welcome to Kidzmondo Doha*. Disponível em: <https://kidzmondodoha.com/index.html>. Acesso em: 23 fev. 2021.

- KLEIN, Naomi. *A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre*. Tradução de Vânia Cury. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- KNABB, Ken. *International Situationist Anthology*. Berkeley: Bureau of Public Secrets, 2006.
- KRACAUER, Siegfried. *De Caligari a Hitler: historia psicologica del cine aleman*. Buenos Aires: Paidós, 1985.
- KRACAUER, Siegfried. *Os empregados*. Tradução de Manuela Gomes. Lisboa: Antígona, 2015.
- KRACAUER, Siegfried. *O ornamento da massa*. Tradução de Carlos Eduardo J. Machado, Marlene Holzhausen. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- LANG, Fritz. *Fritz Lang: interviews*. Jackson: University Press of Mississippi, 2003.
- LARROSA, Jorge. Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do ensino médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DE, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 17 fev. 2021.
- LOUREIRO, Isabel. *A revolução alemã 1918-1923*. São Paulo: EdUNESP, 2005. Coleção Revoluções do Século XX.
- LÖWY, Michael; SAYRE, Robert. *Revolta e melancolia: o romantismo na contracorrente da modernidade*. São Paulo: Boitempo, 2015.
- MARIUZZO, Patrícia; MORALES, Ana Paula. Base nacional comum curricular do ensino médio carece de diálogo com a sociedade. *Ciência e Cultura*, São Paulo, n. 70, v. 2, p. 6-9, abr./jun. 2018.

MARX, Karl. *O Capital*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011. v. 1.

MCGILLIGAN, Patrick. *Fritz Lang: the nature of the beast*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2013.

METRÓPOLIS. Direção de Fritz Lang. São Paulo: Continental filmes, 1927. 1 DVD.

MOORE, Marianne. *Poemas*. Tradução de José Antonio Arantes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

MORTIMER, Eduardo F. A BNCC do Ensino Médio: entre o sonho e a ficção. *SBPC net*, São Paulo, 10 abr. 2018. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/a-bncc-do-ensino-medio-entre-o-sonho-e-a-ficcao/>. Acesso em: 10 abr. 2018.

NACIONALISMO avança e conquista eleitores na Europa. *BBC Brasil*, São Paulo, 19 abr. 2011. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2011/04/110418_nacionalismo_europa_mdb.shtml. Acesso em: 5 out. 2021.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

OLIVEIRA, Pedro Rocha de. Fetichismo e ornamento na teoria da cultura de Siegfried Kracauer. *Síntese: revista de filosofia*, Belo Horizonte, v. 39, n. 124, p. 237-258, 2012.

O'NEIL, Cathy. *Algoritmos de destruição em massa: Como o big Data aumenta a desigualdade e destrói a democracia*. Santo André, SP: Rua do Sabão, 2020.

OPEE. *Por que usar a metodologia OPEE*. São Paulo, [2017]. Disponível em: <https://metodologia.opee.com.br/a-colecao-opee/por-que-usar-a-metodologia-opee/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília, DF: UNESCO, 2015.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. *Education at Glance*. Paris, 2020a. Disponível em: https://static.poder360.com.br/2020/09/EAG_2020_V2.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. *Social and Emotional Skills: Well-Being, Connectedness and Success*. Paris, 2020b. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf). Acesso em: 20 jun. 2021.

OVÍDIO. *Metamorfoses*. Tradução de Vera Lucia Leitão Madras. São Paulo: Madras, 2003.

PASOLINI, Pier Paolo. *Os jovens infelizes: Antologias de ensaios corsários*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Cartas sobre educación infantil: estudio preliminar y Tradução de José Maria Quintana Cabanas*. 3. ed. Madrid: Tecnos, 2006. Disponível em: <https://iessecundaria.files.wordpress.com/2013/02/pestalozzi-johann-cartas-sobre-educacion-infantil1.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

PIKETTY, Thomas. Thomas Piketty: “Nacionalismo e xenofobia são a resposta mais fácil diante das desigualdades”. [Entrevista cedida a] Carlos Yárnoz. *El País*, Brasil, 3 jul. 2016. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/01/internacional/1467386507_999162.html. Acesso em: 5 out. 2021.

PINTO, Álvaro Vieira. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v. 1.

RINGER, Fritz. *O declínio dos Mandarins Alemães: a Comunidade Acadêmica Alemã, 1890-1933*. São Paulo: EdUSP, 2000.

RUTSKY, R. L. The Mediation of Technology and Gender. *In*: MINDEN, Michael; BACHMANN, Holger (ed.). *Fritz Lang's Metropolis: Cinematic Visions of Technology and Fear*. New York: Camden House, 2000. p. 217-244.

SALDAÑA, Paulo. Pandemia desafia professores e traz alívio a quadro geral de depressão e burnout. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 31 jan. 2021. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/pandemia-desafia-professores-e-traz-alivio-a-quadro-geral-de-depressao-e-burnout.shtml?utm_source=whatsapp&utm_medium=social&utm_campaign=compwa. Acesso em: 31 jan. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo base do ensino médio do território catarinense*. Florianópolis, 2020. Caderno 1 - Disposições Gerais. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação; INSTITUTO AYRTON SENNA. *Um fio, um retalho, uma colcha*: práticas de gestores inovadores. [S. l.], 2017. Disponível em: http://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atuação/iniciativas-proposta-de-educacao-integral-para-o-ensino-medio-em-santa-catarina/documents/Instituto_Ayrton_Senna_praticas_de_gestores_inovadores.pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

SANTOS, Bárbara Ferreira; RIBEIRO, Marcelo. Brasil está entre os piores em ranking mundial de educação. *Exame*, São Paulo, 6 dez. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SANTOS, Daniel, PRIMI, Ricardo. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar*: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: OCDE/SEEDUC/Instituto Ayrton Senna, 2014. Resultados preliminares do Projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SANTOS, Patrícia da Silva. A espera peculiar de Siegfried Kracauer. *Terceira Margem*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 32, p. 78-103, set. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/10263/7757>. Acesso em: 1 jul. 2019.

SCHLEGEL, Friedrich. *O dialeto dos fragmentos*. Tradução, apresentação e notas de Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1997.

SEMIS, Laís. Reforma do Ensino Médio faz Callegari deixar presidência da comissão da BNCC. *Nova Escola*, São Paulo, 2 jul. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11912/reforma-do-ensino-medio-faz-callegari-deixar-presidencia-da-comissao-da-bncc>. Acesso em: 2 jul. 2018.

SILVA, Glaydson José da. *História antiga e usos do passado: um estudo de apropriações da Antiguidade sob o regime de Vichy (1940-1944)*. São Paulo: Annablume, 2007.

SILVEIRA, Daniel. Prevent Senior, a empresa pivô de um dos maiores escândalos médicos na história do Brasil. *G1*, Rio de Janeiro, 28 set. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/09/28/prevent-senior-a-empresa-pivo-de-um-dos-maiores-escandalos-medicos-na-historia-do-brasil.ghtml>. Acesso em: 20 out. 2021.

SITUATIONIST INTERNATIONAL. Détournement as Negation and Prelude. In: KNABB, Ken (ed.). *International Situationist Anthology*. Berkeley: Bureau of Public Secrets, 2006a. p. 67-68.

SITUATIONIST INTERNATIONAL. Geopolitics of Hibernation. In: KNABB, Ken (ed.). *International Situationist Anthology*. Berkeley: Bureau of Public Secrets, 2006b. p. 100-107.

SOËTARD, Michel. *Johann Pestalozzi*. Tradução de Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

SNYDER, Timothy. *Our Malady*. New York: Crown, 2020.

TRÖHLER, Daniel. *Pestalozzi and the Educationalization of the World*. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

TÜRCKE, Christoph. *A sociedade excitada: filosofia da sensação*. Tradução de A. A. S. Zuin et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

TÜRCKE, Christoph. *Hiperativos! Abaixo a cultura do déficit de atenção*. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

VANEIGEM, Raoul. *A arte de viver para as novas gerações*. São Paulo: Veneta, 2016.

VIANA, Silvia. *Rituais de sofrimento*. São Paulo: Boitempo, 2013.

WALSER, Robert. *Absolutamente nada e outras histórias*. São Paulo: Editora 34, 2014.

WOLF, Maryanne. *O cérebro no mundo digital*. Tradução de Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

WOLF, Norbert. *Romantismo*. Lisboa: Taschen, 2008.

YÁRNOZ, Carlos. Thomas Piketty: Nacionalismo e xenofobia são a resposta mais fácil diante das desigualdades. *El País*, Brasil, 3 jul. 2016. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/01/internacional/1467386507_999162.html. Acesso em: 5 out. 2021.

SOBRE OS AUTORES

André Cechinel é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). Doutor em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com estágio na New York University (NYU). É autor dos livros *Literatura, ensino e formação em tempos de Teoria (com “T” maiúsculo)* (Appris, 2020) e *O referente errante: The Waste Land e sua máquina de teses* (Argos; Ediunesc, 2018). Organizou o volume *O lugar da teoria literária* (Edufsc; Ediunesc, 2016) e coeditou, entre outros, o livro *Formação humana na sociedade do espetáculo* (Argos; Ediunesc, 2019). É pesquisador associado ao Núcleo de Estudos sobre Formação (Forma). Realizou pós-doutorado na Universidade Paris Diderot (Paris VII), sob a supervisão do professor Dominique Rabaté. Seus interesses de pesquisa incluem o modernismo de língua inglesa e a relação entre educação, literatura e formação humana.

Rafael Rodrigo Mueller é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), realizando estágio pós-doutoral na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). É coordenador e pesquisador associado ao Núcleo de Estudos sobre Formação (Forma). Traduziu a obra *Marxismo e antropologia: o conceito de essência humana na filosofia de Marx* (2015) e *Lorenzo Milani: a Escola de Barbiana e a luta por justiça social* (2016), em parceria com o professor André Cechinel. Coeditou a obra *Formação humana na sociedade do espetáculo* (2019) e *Arte e literatura na sociedade do espetáculo* (2020). Seus interesses de pesquisa incluem a teoria crítica da educação e a relação entre educação, espetáculo e formação humana.

Formato: 16 x 23 cm
Fontes: Sabon Next RW, Amsi Pro
Miolo: Papel Alcalino 75 g/m²
Capa: Cartão Supremo 300 g/m²
Impressão: Gráfica 3
Tiragem: 300 exemplares

Um currículo sem currículo: eis a composição formativa idealizada pela escola espetacular neoliberal. No lugar de conteúdos enfáticos, de objetos autônomos que não se reconciliam prontamente com demandas exteriores a eles, de saberes que dialogam com a ciência e a sociedade como alteridades fortes, os alunos aprendem desde cedo a ser “empreendedores de si”, “gestores de si”, agentes de mobilização de sua própria imagem, isso num mundo em que, curiosamente, como a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma, as regras do jogo são cada vez mais incertas, maleáveis, fluidas, ditadas por um trânsito contínuo de estímulos, posturas, objetos e mercadorias que já não se deseja mais regular, que já não se pode mais controlar. Em poucas palavras, o presente volume propõe-se a debater essas questões, dirigindo-se a leitores, especialistas no assunto ou não, interessados em compreender os paradoxos da educação hoje.

