

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**

**DISSERTAÇÃO**

**Entre a disciplina e o desempenho: uma reflexão sobre a educação escolar e  
suas controvérsias**

**Leonardo dos Santos Reis**

**2023**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**

**ENTRE A DISCIPLINA E O DESEMPENHO:  
UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SUAS  
CONTROVÉRSIAS**

**Leonardo dos Santos Reis**

Sob a Orientação do Professor Doutor  
**Danilo Bilate de Carvalho**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Filosofia**, no Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Linha de Pesquisa 1 “Ética, Subjetividade e Política”, Área de Concentração “Filosofia”

Seropédica, RJ  
Março de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R347  
e Reis, Leonardo dos Santos, 1997-  
Entre a disciplina e o desempenho: uma reflexão  
sobre a educação escolar e suas controvérsias /  
Leonardo dos Santos Reis. - Rio de Janeiro, 2023.  
80 f.

Orientador: Danilo Bilate de Carvalho.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em  
Filosofia, 2023.

1. Filosofia. 2. Política. 3. Educação escolar. 4.  
Michel Foucault. 5. Byung-Chul Han. I. Carvalho,  
Danilo Bilate de, 1983-, orient. II Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós  
Graduação em Filosofia III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**

**LEONARDO DOS SANTOS REIS**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Filosofia,  
no Curso de Pós-Graduação em Filosofia, Área de Concentração em Filosofia.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 02/03/2023

---

Danilo Bilate de Carvalho. Dr. UFRRJ  
(Orientador)

---

Leandro Pinheiro Chevitarese. Dr. UFRRJ

---

Filipe Ceppas de Carvalho e Faria. Dr. UFRJ



Emitido em 02/03/2023

ATA Nº 895/2023 - DeptFILO (12.28.01.00.00.00.85)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

*(Assinado digitalmente em 06/03/2023 21:08 )*

DANILO BILATE DE CARVALHO

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptFILO (12.28.01.00.00.00.85)

Matricula: ###393#8

*(Assinado digitalmente em 07/03/2023 10:13 )*

LEANDRO PINHEIRO CHEVITARESE

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptES (12.28.01.00.00.00.86)

Matricula: ###975#7

*(Assinado digitalmente em 13/03/2023 11:18 )*

FILIPPE CEPPAS DE CARVALHO E FARIA

ASSINANTE EXTERNO

CPF: ###.###.287-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/documentos/> informando seu número: 895, ano: 2023, tipo: ATA, data de emissão: 06/03/2023 e o código de verificação: 6da05056f7

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer àqueles que são diretamente responsáveis por toda e qualquer conquista que tive ou virei a ter: minha família. Seu amor e sua dedicação foram, e sempre serão, o meu principal combustível. Sua genuína vontade de permitir que eu chegue onde vocês infelizmente não puderam chegar é um exemplo que carregarei comigo para sempre. Todas as conquistas são, muito mais do que minhas, suas. Eu amo vocês.

Meus agradecimentos mais sinceros e amorosos também à minha namorada Ariely. Admito que pode não ser tão fácil escutar meus constantes comentários sobre a evolução do texto ou sobre o quanto foi cansativo para mim administrar trabalho, estudos e vida pessoal. Apesar de tudo, sempre esteve ao meu lado e, do seu jeito, sempre me encorajou e tentou me mostrar outras perspectivas que eu não fui capaz de sozinho, compreender. Amo você e serei eternamente grato.

Quero agradecer também a todos os amigos que encontrei pelo caminho. Desde os que conheci em minha época de graduação até aqueles que conheci na pós-graduação. Cada conversa, apontamento, advertência e principalmente as discordâncias me foram muito importantes. Ainda que o contato direto não continue com alguns, é principalmente através da memória que continuaremos fazendo parte da vida uns dos outros. Vocês jamais serão esquecidos.

Não posso deixar de agradecer também ao meu orientador Danilo Bilate, que aceitou me acompanhar nesse pretensioso projeto. A sua paciência e abertura para entrar em uma seara que, até então, não havia sido profundamente explorada mostra de verdade o que eu penso ser o espírito propriamente filosófico. Muito obrigado por toda a ajuda.

Não posso deixar de agradecer também a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFRRJ. Alguns já conhecidos da época da graduação, outros não. De todo modo, suas aulas e suas reflexões sempre foram e continuarão sendo enriquecedoras para mim. Como eu disse antes, é pela memória que continuamos presentes na vida das outras pessoas e vocês estarão sempre na minha.

Por fim, gostaria de dizer que os casos omissos não são omissos. Vocês, citados ou não, vivem através das palavras que aqui foram e serão expressas. Há um pouco de todos neste texto. Espero fazer jus a essa responsabilidade.

*O presente trabalho foi realizado com apoio da  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível  
Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001*

*This study was financed in part by the Coordenação de  
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil –  
(CAPES) – Finance Code 001*

## RESUMO

REIS, Leonardo dos Santos. **Entre a disciplina e o desempenho: uma reflexão sobre a educação escolar e suas controvérsias**. 2023. 79p. Dissertação (Mestrado em Filosofia, Subjetividade, Ética e Política). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

O objetivo do presente trabalho é, essencialmente, refletir sobre as novas problemáticas que estão relacionadas à educação que é empreendida nas instituições escolares das sociedades capitalistas e neoliberais da contemporaneidade. Não deixando os “antigos” problemas de lado, nosso interesse aqui será buscar novas ferramentas conceituais para compreender as mudanças que essas instituições e estabelecimentos vêm sofrendo e a relação dessas mudanças com outras que têm ocorrido em setores variados das sociedades nas últimas décadas. Para levar essa tarefa a cabo, no primeiro capítulo, refletiremos, principalmente através de Michel Foucault, sobre a íntima relação que existe entre o surgimento e o desenvolvimento das instituições escolares e a consolidação das disciplinas enquanto tecnologia de poder. Dessa forma, teremos uma visão geral dos objetivos principais dessas instituições no momento em que elas surgiram e se difundiram no tecido social. No segundo capítulo, refletiremos, principalmente a partir de Byung-Chul Han, sobre o quanto as disciplinas não são mais capazes de, sozinhas, explicar a configuração das novas relações de poder das sociedades contemporâneas e neoliberais, ou seja, veremos então que, junto às disciplinas, vemos surgir um novo paradigma de poder, que é o do “desempenho”. Por último, no terceiro capítulo, trataremos uma discussão sobre como essa relação entre o paradigma disciplinar e o paradigma do desempenho influencia nos processos que ocorrem na educação escolar e como essas instituições expressam essa mudança não apenas em suas atuais metodologias de ensino/aprendizado, mas também nas “reformas” contemporâneas do ensino e na própria “contaminação” da linguagem escolar pela linguagem empresarial. Com isso, pretendemos “reproblematizar” determinados pontos relacionados à educação escolar e trazer à luz novos problemas que porventura possam estar ainda ocultados pela sombra do imperativo do desempenho.

**Palavras-chave:** educação; relações de poder; Michel Foucault.

## ABSTRACT

REIS, Leonardo dos Santos. **Between discipline and performance: a reflection on school education and its controversies**. 2023. 79p. Dissertation (Master in Philosophy, Subjectivity, Ethics and Politics). Institute of Human and Social Sciences, Graduate Program in Philosophy, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

The objective of the present work is, essentially, to reflect on the new problems that are related to the education that is undertaken in the school institutions of contemporary capitalist and neoliberal societies. Not leaving the “old” problems aside, our interest here will be to seek new conceptual tools to understand the mutations that these institutions and establishments have been undergoing and the relationship of these changes with others that have occurred in various sectors of society in recent decades. To carry out this task, in the first chapter, we will reflect, mainly through Michel Foucault, on the intimate relationship that exists between the emergence and development of school institutions and the consolidation of disciplines as a technology of power. In this way, we will have an overview of the main objectives of these institutions at the time when they emerged and spread in the social fabric. In the second chapter, we will reflect, mainly from Byung-Chul Han, on how much disciplines are no longer able to explain the configuration of new power relations in contemporary and neoliberal societies, that is, we will see that we are no longer in a paradigm “disciplinary”, but in a “performance” paradigm. Finally, in the third chapter, we will discuss how this transition from a disciplinary paradigm to a performance paradigm influences the processes that occur in school education and how these institutions express this new paradigm not only in their current teaching/learning methodologies, but also in the contemporary “reforms” of teaching and in the “contamination” of school language by business language. With this, we intend to “reproblematize” certain points related to school education and bring to light new problems that may still be hidden by the shadow of the performance imperative.

**Key words:** education; Power relations; Michel Foucault.



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>ESCOLA E DISCIPLINA.....</b>	<b>13</b>
2.1	Foucault, os suplícios e o corpo.....	13
2.2	Poder e verdade: uma íntima relação.....	16
2.3	Da cidade punitiva à disciplina.....	18
2.4	A sociedade disciplinar.....	21
2.5	O panóptico e a relação saber-poder.....	25
2.6	A disciplina e os estabelecimentos escolares.....	28
2.7	Poder e produtividade.....	33
<b>3</b>	<b>DA DISCIPLINA AO DESEMPENHO: UMA MUDANÇA DE PARADIGMA?... 37</b>	<b>37</b>
3.1	Da disciplina ao desempenho.....	37
3.2	Do imunológico ao neuronal: duas categorias explicativas.....	40
3.3	A produtividade e o processo de “positivação”.....	43
3.4	A perspectiva de Han acerca da lógica do poder.....	47
3.5	Psicopolítica: o poder sobre a psique.....	50
<b>4</b>	<b>A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO SUJEITO DE DESEMPENHO.....</b>	<b>56</b>
4.1	Algumas questões históricas.....	56
4.2	A noção de “capital humano”.....	58
4.3	A “novafala” escolar.....	61
4.4	A sociedade de desempenho e a pedagogia das competências.....	65
4.5	Pedagogia das competências e o indivíduo enquanto projeto.....	71
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>77</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>79</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No fazer filosófico, jamais nos prestaremos a meramente responder perguntas quando ninguém mais o consegue. No lugar disso, nos proporemos sempre a encontrar problemas lá onde ninguém mais é capaz de notá-los. É precisamente com tal afirmação que gostaríamos de iniciar o presente trabalho, pois é este – propor problemas – o seu objetivo essencial.

No entanto, não basta apenas dizermos que nos prestaremos a “propor problemas”, pois de imediato já surge um: “que é, afinal, um problema?”. Tal pergunta se mostrará de extrema importância para as discussões que se seguirão e gostaríamos, por isso, de nos atentar a ela nos parágrafos que se seguem.

Em uma famosa entrevista concedida por Deleuze, na qual este escolheu uma palavra para cada letra do alfabeto e discorreu de forma mais ou menos breve sobre cada uma delas, o filósofo francês destacou a palavra “questão” para a letra “Q”. Durante a conversa, sua interlocutora Claire Parnet, por sua vez, lhe pergunta qual é a diferença entre uma “pergunta na mídia e uma pergunta na filosofia”, e o filósofo responde da seguinte maneira: “É difícil dizer... na mídia, na maior parte do tempo e nas conversas correntes, não há questões, não há problemas. Há interrogações. Se eu digo ‘Como vai você?’, isso não é um problema, mesmo se você estiver mal. Se eu digo ‘Que horas são?’, isso não é um problema. Tudo isso são interrogações”. Portanto, no vocabulário de Deleuze, há uma profunda diferença entre uma “interrogação” e uma “questão” ou “problema”<sup>1</sup>. Mas essa diferença se dá principalmente considerando sua relação com uma determinada situação. Por exemplo: perguntar “quantos navios de guerra há no porto?” certamente pode ser apenas uma interrogação, ou melhor, uma pergunta militar corriqueira, mas, numa situação de guerra, interrogações como essa podem facilmente tornar-se verdadeiros problemas.

Dessa forma, é bom lembrar que há dois fatores de extrema importância na proposição de um problema: a) seu conteúdo; e b) sua situação ou contexto de surgimento. Ora, uma das principais características da filosofia, como o próprio Deleuze defende em sua explanação, é justamente esta: a proposição de problemas. No entanto, gostaríamos de acrescentar aqui um breve adendo que não pode ser esquecido quanto a um outro ponto central no que concerne ao papel da filosofia ou do filósofo: a “reproblematização” de problemas que podem ter sido convertidos em meras interrogações ou que tacitamente são ignorados.

---

<sup>1</sup> Como pudemos notar, na entrevista de Deleuze as palavras “questão” e “problema” surgem como sinônimos. Aqui faremos o mesmo.

É uma posição nossa considerar que uma das principais causas de uma certa incapacidade de notar os autênticos problemas é justamente sua “naturalização”, ou seja, é uma espécie de desatenção quanto às situações problemáticas da experiência. Essa “desatenção” não é mero acidente, evidentemente, pois a “naturalização” se instaura principalmente através de mecanismos ou discursos de verdade que visam fundamentar uma determinada condição ou situação.

Um interessantíssimo exemplo desse fenômeno é dado por Foucault (1987, p. 180), quando este afirma que, durante a Idade Média, foi a pedido do poder real, “em seu proveito e para servir-lhe de instrumento ou justificação que o edifício jurídico das nossas sociedades foi elaborado”, ou seja, foi em favor da sustentação de uma relação de dominação que surgiu um documento que, apressadamente, poderia ser considerado como tendo o objetivo oposto, a saber, a limitação de tal dominação. Isso significa que dificilmente se poderá encontrar uma determinada condição – como, neste caso, a sujeição ao poder real – que não seja fundamentada, sustentada ou “naturalizada” por um discurso de verdade, não importando se ele – o discurso – é “religioso” ou pretensamente “científico”, por exemplo.

Mas é justamente a partir da compreensão do fato de que tais mecanismo são histórica e socialmente datados que conseguiremos “desnaturalizá-los”, ou seja, conseguiremos nos permitir um “estranhamento”. É compreendendo que eles surgem como parte de toda uma trama e com objetivos específicos que poderemos notar suas especificidades e as principais funções que cumprem no tecido social. Por isso, adotaremos aqui o ponto de vista de Foucault (2010, p. 41) quando este afirma que “a política é a guerra continuada por outros meios”<sup>2</sup>, ou seja, adotaremos uma perspectiva que compreende que as ações e estabelecimentos sociais, bem como as instituições, os discursos ou as relações de poder fazem parte de toda uma estratégia mais ampla e complexa que serve a determinados objetivos que nem sempre estamos preparados para notar.

Ora, a educação – educação escolar, mais especificamente – será aqui analisada justamente levando em consideração esse objetivo geral: resgatar ou reforçar sua problematidade para que seja possível notar sua posição estratégica nas sociedades

---

<sup>2</sup> Em uma clara referência à frase de Carl Von Clausewitz, militar do antigo Reino da Prússia, que afirmou que “a guerra é a política continuada por outros meios”.

ocidentais do atual mundo globalizado<sup>3</sup>, principalmente no que se refere às transformações recentes que este vem sofrendo especialmente de fins do século XX até o atual século XXI.

Para chegarmos a esse objetivo, no primeiro capítulo do presente trabalho discutiremos o contexto histórico e social que culminou no surgimento dessas instituições escolares, de maneira a compreender mais precisamente seus objetivos originários e sua razão de ser. Assim, será útil a discussão empreendida por Foucault (2014) a respeito da passagem de uma lógica de poder pautada na questão da soberania para uma lógica de poder pautada nas disciplinas, constituindo assim o que o filósofo francês chamou de “sociedade disciplinar”.

Ainda nesta parte do trabalho, buscaremos analisar de que maneira a preparação para o “mundo do trabalho” sempre esteve ligada à relação entre os estabelecimentos escolares e a lógica disciplinar do poder. Este ponto – a relação entre escola e trabalho – será de extrema importância para a presente pesquisa, pois é fundamental para compreender os estabelecimentos escolares também em sua expressão contemporânea.

Já no segundo capítulo, buscaremos na filosofia de Han (2014; 2017; 2019) contribuições com relação aos argumentos de Foucault que foram anteriormente citados. Aqui, em primeiro lugar, tomaremos como base a discussão acerca da lógica do poder (2019) expressa por Han, de maneira que ela possa nos servir como referência conceitual para compreendermos melhor o assunto tratado. Em seguida, buscaremos compreender aquilo que Han (2017) chama de “sociedade de desempenho”, bem como quais são suas semelhanças e diferenças com relação à sociedade disciplinar. Notaremos, neste ponto, que um dos aspectos mais notáveis desta diferença reside justamente na configuração das relações de poder e, conseqüentemente, nas novas formas de sujeição que têm surgido nas últimas décadas.

Já no terceiro capítulo do presente trabalho, acompanharemos alguns pontos essenciais que são discutidos por Laval (2019) mais especificamente em sua obra *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Neste ponto do trabalho, defenderemos que aquilo que Han (2017) chama de sociedade de desempenho tem seus efeitos expressos também nos próprios estabelecimentos escolares, como, por exemplo, através da “mudança de vocabulário” (2019) na gestão escolar, no problema do “capital humano” e na mudança mesma nos objetivos explícitos de tais estabelecimentos. Em uma

---

3 Estamos conscientes dos problemas que uma generalização pode acarretar levando em consideração a variedade de instituições escolares que pode existir não apenas a nível mundial, mas também dentro de um mesmo território nacional. De todo modo, o que será aqui analisado é um fenômeno geral que é, acima de tudo, potencial e está em vias de se impor. Não ignoramos os casos omissos, mas seria impossível tratar destes no presente trabalho.

palavra: buscaremos vislumbrar os efeitos empíricos da imposição de uma sociedade de desempenho na educação que ocorre no interior dos estabelecimentos escolares.

Por fim, ainda no terceiro capítulo, buscaremos também indicar como o processo de mutação dos estabelecimentos pode ser notado tanto nas transformações que são empreendidas na educação brasileira pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que implementa a chamada “reforma do ensino médio”, quanto pela instauração da “nova BNCC”. Neste ponto, o objetivo será capturar alguns aspectos ou termos bem específicos de tais documentos, buscando desvendar assim o quanto fazem parte de estratégias muito mais amplas do que deixam explicitamente parecer.

No fim das contas, e como já foi afirmado mais acima, o objetivo do presente trabalho será recuperar a problematidade da educação escolar<sup>4</sup> e, além disso, buscar a compreensão da relação entre as mutações que esses estabelecimentos escolares vêm sofrendo e algumas transformações mais gerais que as sociedades ocidentais e globalizadas da atualidade vêm sofrendo principalmente com relação à configuração social, às novas formas de sujeição e o trabalho.

Dessa maneira, levando em consideração que acreditamos que a educação é de extrema importância para a compreensão e resolução de algumas dificuldades que se fazem presentes no mundo contemporâneo, esperamos contribuir para um debate que é de extrema importância na busca da construção de condições melhores *na e para a* vida coletiva.

---

4 Evidentemente não pretendemos que a educação escolar não esteja sendo analisada ou “criticada”, seja no Brasil ou em qualquer outro lugar. Pelo contrário: não faltam materiais a esse respeito. Porém, é urgente uma análise que leve em consideração alguns fenômenos mais recentes que, por vezes, são ignorados ou passam despercebidos e, para levar a cabo tal tarefa, também se faz necessário o uso de novos referenciais teóricos.

## 2 ESCOLA E DISCIPLINA

Veremos, nesta sessão, as relações íntimas que existem entre as instituições escolares como as conhecemos atualmente e a lógica de poder disciplinar. A partir desse vislumbre, seremos capazes de dar continuidade à discussão sobre as novas relações de poder que se constroem nesses estabelecimentos desde finais do século XX até o atual.

### 2.1 FOUCAULT, OS SUPLÍCIOS E O CORPO

É notável o contraste existente entre uma lógica de poder que tem o suplício como um de seus principais artifícios e uma outra que tem o minucioso controle dos movimentos dos corpos, como eloquentemente Foucault (2014) nos mostrou. Em cada uma dessas duas situações, a relação entre o “poderoso” e o “sujeitado” assume expressões muito diferentes, de maneira que não poderíamos entrar no problema das disciplinas sem antes estabelecer uma discussão sobre a tecnologia de poder que envolve os suplícios.

Foucault, bem no início de sua obra, descreve uma situação muito interessante, esclarecedora e de grande relevância para compreender as especificidades de um castigo supliciante:

[Damiens fora condenado, a 2 de março de 1757], a pedir perdão publicamente diante da porta principal da Igreja de Paris [aonde devia ser] levado e acompanhado numa carroça, nu, de camisola, carregando uma tocha de cera acesa de duas libras; [em seguida], na dita carroça, na praça de Greve, e sobre um patíbulo que aí será erguido, atenazado nos mamilos, braços, coxas e barriga das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito parricídio, queimada com fogo de enxofre, e às partes em que será atenazado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, piche em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas, e suas cinzas lançadas ao vento. (2014, p. 9)

O que chama a atenção no texto, em primeiro lugar, certamente é a crueldade do castigo, seja lá qual for o crime cometido pelo dito Damiens. Essa crueldade não se dá única e exclusivamente por conta do alto teor de violência, mas também pela minuciosidade na escolha do castigo que vai ser aplicado a determinado indivíduo. Duplo funcionamento, portanto: não apenas excessivamente violento, mas também minuciosamente calculado e detalhado.

Ora, é justamente essa natureza “minuciosa” que nos interessa aqui, pois numa primeira e apressada análise de tal castigo poderíamos justamente julgar que ele seja mera loucura ou excesso que atenderia aos caprichos de um rei ou príncipe qualquer. No entanto, uma investigação um pouco mais detalhada desse tipo de castigo rapidamente nos convencerá de que, na verdade, ele não “peca” pelo excesso, mas opera justamente segundo essa lógica, constituindo-se uma verdadeira estratégia de poder.

Essa estratégia – e aqui acompanhamos as discussões de Foucault (2010, p. 41) – está inserida em um contexto no qual o tecido social constitui-se enquanto um verdadeiro campo de relações que frequentemente caracterizam-se como relações de força. Essas relações de força, por sua vez, a partir de determinado período histórico da civilização ocidental, já não diziam mais respeito a “guerras privadas”, ou seja, de homem contra homem ou de família contra família. Em lugar disso, essa “prática da guerra” passou a ser cada vez mais centralizada nisso que hoje chamamos de “Estado”: ela se tornou, de certo modo, “uma prática que já não funcionava senão nos limites exteriores do Estado” e que “tendeu a se tornar uma atribuição profissional e técnica de um aparelho militar ciosamente definido e controlado”<sup>5</sup>.

Mas a questão aqui é que devemos compreender o suplício justamente como uma técnica que funciona no interior de uma estratégia, ou seja, ele cumpre uma função no interior de um mecanismo que certamente o ultrapassa em complexidade: o “suplício é uma técnica e não deve ser equiparado aos extremos de uma raiva sem lei” (FOUCAULT, 2014, p. 36). Além disso, há um “código jurídico da dor” que de certa forma atribui objetividade e significado ao castigo:

a pena, quando é supliciante, não se abate sobre o corpo ao acaso ou em bloco: ela é calculada de acordo com regras detalhadas: número de golpes de açoite, localização do ferrete em brasa, tempo de agonia na fogueira ou na roda (o tribunal decide se é o caso de estrangular o paciente imediatamente, em vez de deixá-lo morrer, e ao fim de quanto tempo esse gesto de piedade deve intervir), tipo de mutilação a impor (mão decepada, lábios ou língua furados). (FOUCAULT, 2014, p. 37).

Portanto, como foi anteriormente afirmado: excesso e minúcia. O suplício é, acima de tudo, um ritual político de vingança do soberano. É justamente desse ponto que se parte também o ato mesmo de reproduzir, no castigo<sup>6</sup> supliciante, a própria cena do crime que o indivíduo cometeu.

---

<sup>5</sup> Isso não significa que as relações de força podem ser reduzidas àquelas que são exercidas entre o Estado e os indivíduos. Significa, sim, que há uma centralização da dominação legítima na figura do Estado.

Nesse sentido, o suplício é o momento em que o soberano – e mais precisamente o rei – irá vingar-se daquele que tentou ou conseguiu de alguma forma lesar seu poder cometendo crimes previamente considerados passíveis de pena. Mas essa “vingança”, extremamente pessoal, só é possível na medida em que todo o arcabouço jurídico funciona justamente de maneira a sustentar a soberania centrada na pessoa do rei.

Para acompanhar Foucault (2010, p. 38) em suas conclusões, poderíamos dizer que essa soberania centralizada na pessoa do rei possui três elementos fundamentais: sujeito, unidade do poder e lei. No que se refere ao “sujeito”, podemos assinalar que tal relação de poder – a do soberano com seus súditos, no caso – se dá de sujeito para sujeitos, ou seja, de indivíduos dotados de direitos em relação entre si; com relação à unidade do poder, temos que os indivíduos atribuem, ao soberano, determinados direitos que cada um deles naturalmente teriam sobre si, e esse soberano é personificado na figura do monarca; por último, temos o fato de que esse poder soberano pode constituir-se “segundo uma legitimidade fundamental, mais fundamental do que todas as leis, que é um tipo de lei geral de todas as leis e pode permitir às diferentes leis funcionarem como leis” (FOUCAULT, 2010, p. 38).

Portanto, o poder da soberania é um poder que funciona de sujeito para sujeito, centralizado na figura do monarca – no caso aqui citado dos suplícios – e é sustentado e fundamentado justamente por uma espécie de lei que não é mera construção social, mas sim por uma lei fundamental, natural ou talvez até “divina”, que serve para legitimar todo o conjunto das leis positivas.

É justamente nesse ínterim que o suplício funciona como uma vingança contra o criminoso, a saber, na medida em que este lesa, em primeiro lugar, a própria figura do soberano. Este, por sua vez, deve empreender todos os mecanismos possíveis para punir o criminoso, caso contrário, corre o risco de tornar-se cada vez mais deteriorada sua relação de poder com relação aos súditos.

Um outro aspecto de extrema importância para compreender os suplícios enquanto técnica de poder é que eles não ocorrem às escuras. Como já citamos mais acima no exemplo do condenado Damians, este teria de pedir perdão publicamente e, além disso, todo o ritual de execução também ocorreria em local público como um verdadeiro espetáculo de demonstração de poder: “encontramos às vezes a reprodução quase teatral do crime na execução do culpado: mesmos instrumentos, mesmos gestos. Aos olhos de todos, a justiça faz

---

6 Como afirma Foucault (2014, p. 37): “O suplício repousa na arte quantitativa de sofrimento. Mas não é só: esta produção é regulada. O suplício faz correlacionar o tipo de ferimento físico, a qualidade, a intensidade, o tempo dos sofrimentos com a gravidade do crime, a pessoa do criminoso, o nível social de suas vítimas”.



os suplícios repetirem o crime, publicando-o em sua verdade e anulando-o ao mesmo tempo na morte do culpado” (FOUCAULT, 2014, p. 47).

Toda essa ritualística se dá justamente para que se atinja profundamente as representações daqueles que assistiam ao espetáculo. Para além da ameaça do castigo, havia também toda uma “produção” da verdade que ocorria principalmente em dois momentos: no interrogatório – com a possibilidade de tortura – e em local público, ou seja, o condenado devia “admitir” o crime e produzir sua “verdade”.

## 2.2 PODER E VERDADE: UMA ÍNTIMA RELAÇÃO

Essa relação entre poder e verdade é de extrema relevância, já que toda e qualquer relação de poder apenas pode se manter em curso na medida em que se apoia em um determinado discurso que, por sua vez, a fundamenta. Ao mesmo tempo, a relação de poder, através de seus próprios meios, busca atualizar-se e reforçar o discurso. Em uma palavra: poder e verdade complementam-se e desenvolvem-se mutuamente.

Esse movimento de complementaridade entre poder e verdade pode ser analisado, no exemplo dos suplícios, em duas situações: a) no que foi anteriormente citado, a saber, que o poder soberano se fundamenta principalmente numa espécie de “lei das leis”; e b) no fato de que essa relação de poder é a todo o momento “atualizada” por meio das condenações, dentre as quais temos os suplícios.

O sociólogo Max Weber, inserido no contexto das ciências sociais que se desenvolviam em sua época – do século XIX para o XX –, já buscava estabelecer uma relação entre poder e verdade quando assinalou o conceito de “dominação”, que denota uma relação na qual os homens dominados “precisam se submeter, portanto, à autoridade continuamente reivindicada por aqueles que estão dominando no momento” (WEBER, 2014, p. 392). Porém, nesse mesmo momento, Weber faz as seguintes indagações: quando “e por que eles fazem isso? Em que justificações internas e em que meios externos está apoiada essa dominação?”. Portanto, podemos concluir já, de antemão, que toda dominação necessita de “justificações” e “meios” para manter-se em curso e perdurar. Essas justificações e meios, por sua vez, podem muito bem ser os já mencionados discursos de verdade.

Assim, Weber distingue três tipos diferentes de dominação, cada uma com sua especificidade e se apoiando em diferentes justificativas: a tradicional, a carismática e a racional-legal (2014). No caso da primeira, “há a autoridade do ‘passado eterno’, do *costume*

consagrado pela validade imemorial e pela disposição habitual do homem de respeitá-lo”, enquanto na segunda temos uma “autoridade baseada no pessoal e extraordinário *dom da graça* (carisma), a devoção e a confiança estritamente pessoais em revelações, heroísmo ou outras qualidades de liderança de um indivíduo”. Esse segundo tipo de dominação, ainda segundo Weber, é geralmente exercido “pelo profeta ou, na área política, pelo senhor da guerra eleito ou pelo soberano escolhido por um plebiscito, pelo grande demagogo e pelo líder de um partido político”. Por fim, o terceiro tipo é uma dominação exercida em virtude da “legalidade”, em virtude da crença na validade de um *estatuto* legal e da ‘competência’ jurídica objetiva (*sachlich*), fundamentada em regras racionalmente estabelecidas”.

Podemos notar, ao longo da história, diversos exemplos de dominação que atendem não apenas a cada um desses aspectos em específico, mas também a dois ou mais deles ao mesmo tempo. Podemos encontrar, mesmo no interior de uma organização política e social pautada no Estado (que, teoricamente, se insere por definição no tipo racional-legal), uma espécie de tendência a considerar as capacidades pessoais de um indivíduo, como nos casos de ascensão de um indivíduo eleito principalmente por suas características pessoais de personalidade ou demais razões.

De todo modo, essa discussão é de extrema importância para que possamos ter em vista que uma relação de poder, nos moldes de Weber (2014), para se constituir enquanto “dominação”, necessita de um discurso de verdade que a fundamente, que a sustente, para que os “sujeitados” por essa dominação submetam-se “deliberadamente”, por assim dizer.

De forma resumida, o que pretendemos deixar explícito aqui é que os discursos de verdade que operam na legitimação das relações de poder podem ser de diferentes tipos. Como vimos, podemos ter um discurso pautado na autoridade dos costumes, no “dom da graça” ou de um estatuto legal, e todos eles são de extrema importância na consolidação de uma relação de poder. Ora, é justamente no reforço de tal relação e no reforço de seu próprio discurso de verdade que o suplício opera, pois todo o espetáculo feito frente ao público é não apenas uma mostra de todo o poder do soberano, mas também o momento de reafirmar e até reforçar esse mesmo poder.

Nesse sentido, é interessante marcar mais uma das características centrais de um poder como esse que Foucault (2014) nos mostra através dos suplícios: ele opera de forma espaçada e pontual. O suplício funciona de forma a marcar, reestabelecer ou restaurar uma assimetria que existe entre o soberano e os súditos e que pode ter sido momentaneamente posta em questão:

a execução da pena é feita para dar não o espetáculo da medida, mas do desequilíbrio e do excesso; deve haver, nessa liturgia da pena, uma afirmação enfática do poder e de sua superioridade intrínseca. E esta superioridade não é simplesmente a do direito, mas a da força física do soberano que se abate sobre o corpo de seu adversário e o domina: atacando a lei, o infrator lesa a própria pessoa do príncipe: ela – ou pelo menos aqueles a quem ele delegou sua força – se apodera do corpo do condenado para mostrá-lo marcado, vencido, quebrado (FOUCAULT, 2014, p. 50).

Aqui, vemos a importância do corpo e de seu uso em tal ritual. Porém, não nos enganemos: “se são necessárias penas severas, é porque o exemplo deve ficar profundamente inscrito no coração dos homens” (FOUCAULT, 2014, p. 51), ou seja, as marcas devem ficar presentes não apenas nos corpos, mas também nas representações dos indivíduos. É justamente nesse sentido que o suplício enquanto técnica de poder funciona em seus excessos, a saber, porque suas aparições, geralmente espaçadas, “compensam” a falta de constância por meio do espetáculo.

Foucault chega mesmo a dizer que nas cerimônias de suplício “o personagem principal é o povo, cuja presença real e imediata é requerida para sua realização. Um suplício que tivesse sido conhecido, mas cujo desenrolar houvesse sido secreto, não teria sentido” (2014, p. 58), e isso se dá precisamente porque a morte extremamente violenta daquele que cometeu o crime é necessária por razões de castigo, mas o é mais ainda na medida em que pode servir de instrumento para uma estratégia de poder. Temos, assim, uma certa característica “instrutiva” dos castigos que será aprimorada nas novas configurações de poder que serão analisadas a seguir.

### 2.3 DA CIDADE PUNITIVA À DISCIPLINA

Muito embora consideremos plausível que algumas ressalvas podem ser feitas<sup>7</sup>, é verdade que tal punição suplicante é relativamente estranha às sociedades ocidentais contemporâneas. Uma forma institucionalizada de punição que atue precisamente através da marcação e da destruição pública do corpo parece ter se tornado, ao menos em alguns casos, distante do que podemos notar como o ideal. Nesse sentido, poderíamos mesmo nos perguntar o que ocorreu para que tal tipo de punição fosse cada vez mais deixada de lado.

---

<sup>7</sup> Nos referimos aqui precisamente a certas punições, legais ou não, que operam também através da atrocidade e da morte deliberada de indivíduos em prol da restituição de uma suposta “ordem”.

Poderíamos dizer que um dos fatores essenciais para essa mudança foi a instauração, a partir do século XVIII, de uma sociedade de tipo industrial e, conseqüentemente, se passou a haver uma grande valorização do corpo enquanto força de trabalho. Sendo assim, a destruição dos corpos se tornaria a destruição de uma força de trabalho, o que não seria conveniente e muito menos “lucrativo”, o que fez com que tal prática fosse levada ao esquecimento. Poderíamos afirmar também, por outro lado, que os suplícios operavam em um momento histórico em que a morte era muito mais presente e que acabavam por ser uma maneira de “integrá-la, torná-la aceitável e dar sentido à sua agressão permanente” (FOUCAULT, 2014, p. 56).

De todo modo, para além dos efeitos desses “rituais ambíguos” (FOUCAULT, 2014,, p. 65) que eram os suplícios<sup>8</sup>, certamente as modificações que a implementação de uma sociedade de tipo industrial promoveu contribuíram para se deixar de lado um modelo punitivo que mantenha tal tipo de relação com os corpos. Em outras palavras, é válido afirmar que a valorização do corpo enquanto força de trabalho estaria relacionada à diminuição da tendência a penas do tipo supliciante.

Porém, antes de nos prestarmos a deduções, é importante notar que a mutação que o modelo punitivo sofre é, antes de tudo, uma mutação de caráter, e não de mera intensidade. Com a transformação ocorrida em certos setores da sociedade<sup>9</sup> - como por exemplo as relações de produção, o crescimento demográfico e uma elevação no nível geral de vida – as punições tornam-se mais severas em certas situações e menos severas em outras. Por exemplo, “na França a legislação sobre a vadiagem fora renovada e agravada várias vezes desde o século XVII”, ou seja, ocorre uma severidade maior da justiça com relação a toda uma “delinquência que antigamente ela deixava mais facilmente escapar” (FOUCAULT, 2014, p. 76).

Em outras palavras, seria muito simplório afirmar que essa mudança representa pura e simplesmente uma espécie de “progresso” da consciência humana em direção a uma espécie de “esclarecimento” cada vez mais elevado. Na verdade, seria muito mais lúcido concluirmos que a mutação “significa um esforço para ajustar os mecanismos de poder que enquadram a existência dos indivíduos”, ou seja, é uma “adaptação e harmonia dos instrumentos que se encarregam de vigiar o comportamento cotidiano das pessoas” e uma “outra política a

---

8 Um desses “efeitos ambíguos” citados por Foucault é o fato de os espectadores se identificarem de alguma forma com os condenados e torná-los espécies de “heróis”.

9 É importante lembrar que Foucault, em seu *Vigiar e punir* (2014), analisa especificamente o ocorrido na França, mas seus fenômenos podem ser, com cuidado e tranquilidade, relacionados a outras experiências.

respeito dessa multiplicidade de corpos e forças que uma população representa” (FOUCAULT, 2014, p. 78).

É justamente nesse sentido que Foucault (2014) “separa”, de certa forma, três tipos diferentes de tecnologias de poder: o “corpo que é supliciado, a alma cujas representações são manipuladas, o corpo que é treinado” (2014, p. 130). Cada uma delas possui uma especificidade, mas podem surgir também em uma espécie de síntese em certas instituições ou estabelecimentos<sup>10</sup>. Muito embora não seja nosso objetivo tratar aqui especificamente daquilo que Foucault chama de “cidade punitiva” (2014, p. 112), que constitui a segunda tecnologia de poder citada acima, é importante marcá-la como trazendo um elemento de extrema importância: uma espécie de aprimoramento, em comparação aos suplícios, com relação ao objetivo de atingir as representações, ou seja, de “instruir”. Em outros termos, poderíamos dizer que, nessa nova configuração, “os castigos sejam uma escola mais que uma festa; um livro sempre aberto mais que uma cerimônia” (2014, p.110). Foucault nos fornece mais alguns detalhes:

Eis então como devemos imaginar a cidade punitiva. Nas encruzilhadas, nos jardins, à beira das estradas que são refeitas ou das pontes que são construídas, em oficinas abertas a todos, no fundo de minas que serão visitadas, mil pequenos teatros de castigos. Para cada crime, sua lei; para cada criminoso, sua pena. Pena visível, pena loquaz, que diz tudo, que explica, justifica-se, convence: placas, bonés, cartazes, tabuletas, símbolos, textos lidos ou impressos, isso tudo repete incansavelmente o código (2014, p. 111)

A esse processo Foucault (2014, p. 73) chama “punição generalizada”, no qual há, como se mostra evidente, uma série de modificações com relação aos suplícios. Há, por exemplo, uma maior especificação dos crimes, buscando detalhá-los com mais precisão e, portanto, puni-los com maior conveniência; há, também, o que o filósofo francês chama de “regra da certeza perfeita” (2014, p. 94), na qual “à ideia de cada crime e das desvantagens que se esperam dele, esteja associada a ideia de um determinado castigo”.

Portanto: não mais as aparições espaçadas dos suplícios e essa pessoalidade excessiva que é representada pela vingança do soberano no modo monárquico, mas uma espécie de processo de valorização do caráter instrutivo da punição, daí a disseminação de seus acontecimentos por todo o tecido social. É justamente nesse sentido que as punições

---

10 Nesse ponto, vale destacar o trabalho de Goffman (1978) sobre as instituições totais e os mecanismos que eram ou são utilizados nesses estabelecimentos para empreender aquilo que o autor chama de “mortificação” ou “mutilação” do eu. Nesse sentido, poderíamos encontrar tanto os mecanismos que visam deixar marcas no corpo e nas representações como aqueles que controlam e treinam os corpos em seus mínimos movimentos.

generalizadas dirigem-se muito mais a atingir as representações e, conseqüentemente, alcançar um maior poder no que se refere ao condicionamento dos comportamentos sem deixar de atingir, porém, os corpos e deixar neles suas marcas.

## 2.4 A SOCIEDADE DISCIPLINAR

No entanto, como vimos com Foucault (2014, p. 130), existe uma outra tecnologia de poder que se ocupa não mais do suplício do corpo e nem única e exclusivamente em atingir as representações, mas sim do treinamento do corpo. Ainda que esses três modelos de poder, segundo o filósofo francês, tenham se defrontado na última metade do século XVIII (2014, p. 130), após esse período a “disciplina”, que é justamente a tecnologia do poder que se ocupa mais precisamente do treinamento e do adestramento dos corpos, se torna preponderante:

Houve, durante a Época Clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo do poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam. O grande livro do homem-máquina foi escrito simultaneamente em dois registros: no anátomo-metafísico, cujas primeiras páginas haviam sido escritas por Descartes e que os médicos, os filósofos continuaram; o outro, técnico-político, constituído por um conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo (2014, p. 134).

Ora, se levarmos em consideração a nova tecnologia do poder supracitada e compará-la ao esquema suplicante anteriormente descrito, perceberemos grandes diferenças. Aqui, o corpo é aprimorado, ou seja, suas forças devem crescer e devem fazê-lo de uma determinada forma e segundo objetivos específicos. No entanto, no que se refere às disciplinas, o primeiro ponto notável é a “demora sobre o detalhe e a atenção às minúcias”<sup>11</sup>. Em uma palavra: “a disciplina é uma anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 2014, p. 137). Nesse sentido, é comum à disciplina a própria separação do todo em partes, a fim de analisá-las de forma detalhada e especializada. É interessante, inclusive, a relação desse tipo de procedimento com o desenvolvimento das ciências empíricas e, conseqüentemente, com o próprio surgimento do que chamamos atualmente por “ciências humanas”. Do aprofundamento do conhecimento e do poder sobre o meio “natural” se segue um aprofundamento do conhecimento e do poder sobre os próprios seres humanos.

---

11 Muito embora o suplício tenha também suas minuciosidades, veremos que elas serviam a objetivos muito diversos aos das disciplinas.

De qualquer forma, poderíamos buscar tal interesse pelas minúcias e pelos detalhes, ou seja, essa “arte de talhar pedras”, mesmo na própria vida do ascetismo monástico que se desenvolveu no decorrer do período medieval e posteriormente adquiriu novas formas nas diferentes seitas protestantes, como muito bem analisou Weber (2004)<sup>12</sup>, quando mostrou que esse “ascetismo” foi também utilizado na regência da própria vida econômica que era comum ao desenvolvimento do sistema capitalista que se constituía, na medida em que representava muitas vezes uma forte dedicação ao trabalho:

De fato: essa ideia singular, hoje tão comum e corrente e na verdade tão pouco autoevidente, da *profissão como dever*, de uma obrigação que o indivíduo deve sentir, e sente, com respeito ao conteúdo de sua atividade “profissional”, seja ela qual for, pouco importa se isso aparece à percepção espontânea como pura valorização de uma força de trabalho ou então de propriedades e bens (de um “capital”) – é essa ideia que é característica da “ética social” da cultura capitalista e em certo sentido tem para ela uma significação constitutiva (WEBER, 2004, p. 47)

Nesse sentido, esse “ascetismo” representava uma tendência a manter-se fiel ao trabalho, ainda que isso represente a negação ao ócio improdutivo<sup>13</sup> ou mesmo de uma vida entregue aos desejos não necessários. Este, inclusive, é um dos pontos interessantes das análises de Weber (2004) com relação ao “espírito” do capitalismo: ao contrário do que uma análise apressada poderia dogmaticamente concluir, o *ethos* comum ao sistema capitalista ocidental provém mais especificamente de seitas religiosas, a saber, as protestantes, e, além disso, foi um ascetismo e dedicação ao trabalho que caracterizaram esse *ethos*, e não um espírito meramente concupiscente da perseguição do lucro.

Isto não significa que o sistema capitalista ocidental, em suas atuais formas, não tenha se emancipado de sua original relação com tais seitas religiosas ou mesmo que uma certa concupiscência não possa também ser provocada ou mesmo servir como motor de seu funcionamento. Atualmente, um indivíduo não precisa – e talvez nunca na história tenha necessariamente precisado – de uma justificativa religiosa para entregar-se ao trabalho ou mesmo à máxima do “tempo é dinheiro” que se tornou tão comum no desenvolvimento do sistema econômico e social supracitado. Seja baseado em uma religião, seja baseado em uma

---

12 Neste caso, podemos notar em muitas dessas seitas uma forte disciplina quanto à dedicação ao trabalho e ao próprio uso do dinheiro. É, por mais contraditório que pareça – e é esse um dos interesses de Weber sobre o tema –, no interior dessas seitas religiosas que se desenvolveu a “racionalização” e o “desencantamento” (WEBER, 2004) do mundo.

13 Como já foi anteriormente mencionado, a vadiagem, por exemplo, começava a ser mais fortemente reprimida a partir do momento que uma a necessidade da dedicação a uma atividade “profissional” tornava-se cada vez mais importante e nível social e econômico.

“ideologia”<sup>14</sup> qualquer, fato é que há uma espécie de “disciplina” que deve nortear a vida dos indivíduos.

No caso da análise de Weber (2004), a disciplina que operava no “espírito” do capitalismo principalmente em sua expressão no interior da ética protestante era justamente aquela do “dever”:

Com efeito: aqui não se prega simplesmente uma técnica de vida, mas uma “ética” peculiar cuja violação não é tratada apenas como desatino, mas como uma espécie de falta com o dever: isso, antes de tudo, é a essência da coisa. O que se ensina aqui não é *apenas* “perspicácia nos negócios” – algo que de resto se encontra com bastante frequência –, mas é um *ethos* que se expressa, e é precisamente *nesta* qualidade que ele nos interessa. (2004, p. 45).

A ponderação de Weber com relação a mostrar que se trata de todo um *ethos* e não apenas de uma meta nos é de extrema importância aqui, porque mostra que de fato o que importa não é única e exclusivamente o objetivo, mas todo o processo que é empreendido para de alguma forma alcançá-lo. O que importa, portanto, não é apenas um “sucesso” nos negócios, mas a dedicação do indivíduo em todo esse processo; sua obstinação em manter-se sempre em conduta adequada; o controle e uso de cada minuto do seu próprio tempo em prol daquilo que é coletivamente determinado como ideal.

Muito embora Foucault (2014), ao mencionar a disciplina enquanto tecnologia de poder, não a esteja reduzindo a tal acepção, fica evidente que essa característica do controle de todos os mínimos processos faz parte de seu funcionamento, ainda que não direcionada exclusivamente a fins econômicos. Essa minuciosidade surgirá nas fábricas, evidentemente, a partir do momento em que os indivíduos precisam operar conjuntamente e harmonicamente na linha de produção<sup>15</sup>; no entanto, surgirá também nos exércitos, na medida em que sua própria função muda – como foi anteriormente mencionado – e com o surgimento de elementos bem específicos, como o fuzil<sup>16</sup>; surgirá nos “colégios”, na medida em que os indivíduos precisam ser alfabetizados e minimamente introduzidos ao mundo do trabalho.

---

14 Aqui, a palavra “ideologia” não é mencionada em sua acepção marxiana, mas sim a um conjunto de ideias, concepções ou discursos que norteiam as decisões de um indivíduo.

15 “É porque, à medida que se concentram as forças de produção, o importante é tirar delas o máximo de vantagens e neutralizar seus inconvenientes (roubos, interrupção do trabalho, agitações e “cabalas”); de proteger os materiais e ferramentas e de dominar as forças de trabalho” (FOUCAULT, 2014, p. 140).

16 “A cada vez, ou quase, impuseram-se para responder a exigências de conjuntura: aqui uma inovação industrial, lá a recrudescência de certas doenças epidêmicas, acolá a invenção do fuzil ou as vitórias da Prússia. O que não impede que se inscrevam, no total, nas transformações gerais e essenciais que necessariamente serão determinadas” (FOUCAULT, 2014, p. 136).



É nesse sentido que podemos afirmar, para seguir Foucault (1981), que a disciplina surge em primeiro momento enquanto “dispositivo”. Esse termo, a saber, “dispositivo”, refere-se a um fenômeno que se expressa por, pelo menos, três características essenciais: a) surge para responder a uma urgência; b) engloba “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”; e c) pode consistir em uma união maleável dos elementos citados em “b)”. Em suma, o dispositivo tem uma “função estratégica dominante” e, posteriormente, pode constituir-se, em uma espécie de forma “desenvolvida” e solidificada, enquanto uma verdadeira “tecnologia de poder” (FOUCAULT, 1981, p. 244).

Nesse sentido, se afirmamos acima que os métodos disciplinares surgem em diferentes instituições e estabelecimentos de maneira a atender a diferentes urgências, isso não impede que esse surgimento enquanto dispositivo se desenvolva e torne-se uma espécie de aparelho essencial nas relações de poder gerais que operam no tecido social.

É interessante notar que o vocabulário de Foucault (2014; 1981; 2010; 2021) expressa quase sempre um caráter bélico: “tecnologia de poder”, “dispositivo”, “técnica”, “aparelho”. Esse fenômeno se dá justamente por conta de sua compreensão acerca das relações de força que ocorrem no tecido social, que, segundo o filósofo francês, vigoram sob a lógica de uma política que é, em sua essência, uma guerra continuada por outros meios. Dessa forma, assim como em uma guerra, as relações de poder em um suposto “período de paz” mantêm seu caráter estratégico, numa espécie de guerra silenciosa que, naturalizada, passa quase que despercebida a olhos ingênuos. Nesse registro estratégico é que devemos compreender a disciplina e seu surgimento enquanto dispositivo, bem como sua característica do controle minucioso dos processos que foi mencionado primeiramente.

Foucault nos mostra que o controle dos processos é “mais que um ritmo coletivo e obrigatório, imposto do exterior; é um ‘programa’; ele realiza a elaboração do próprio ato; controla do interior seu desenrolar e suas fases”, ou seja, passamos de uma “forma de injunção que media ou escandía os gestos a uma trama que os obriga e sustenta ao longo de todo o seu encadeamento”. O que está em jogo, portanto, é a majoração das operações do corpo conjuntamente a uma evolução na atenção também aos seus mínimos movimentos:

O ato é composto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra no corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder (2014, p. 149).

Em uma frase: um corpo disciplinado “é a base de um gesto eficiente” (FOUCAUL, 2014, p. 150). Anteriormente afirmamos que, no que se refere ao processo de separação do objeto de análise em partes com fins à análise especializada, temos o mesmo ocorrendo com relação os corpos dos indivíduos. Com relação ao exército, por exemplo, temos um detalhamento da posição correta de cada membro, não esquecendo-se de uma perfeita análise do conjunto considerando cada uma de suas partes. Há, portanto, uma importantíssima relação de saber-poder que será mais precisamente analisada a seguir

## 2.5 O PANÓPTICO E A RELAÇÃO SABER-PODER

De fato, mecanismos de vigilância podem ser encontrados em suas mais variadas formas ao longo de toda a história humana: desde as sentinelas que guardam portões ou muralhas a câmeras de vigilância de última geração, que detectam movimento ou calor. Poderíamos, seguindo esse raciocínio, supor que a vigilância é importante tanto para o mantimento de uma determinada ordem de coisas quanto para a simples segurança privada – como câmeras que são postas para vigiar a entrada de uma residência, por exemplo. No entanto, a evolução desses mecanismos não se dá por acaso: existem condições e situações limite que, de alguma maneira, forçam a mudança para um mecanismo mais elaborado.

Foi este o caso, por exemplo, de uma cidade mencionada por Foucault que foi acometida pela peste. Nesse caso histórico, temos um exemplo empírico de como uma situação extrema pode impor a exigência de modificação de um estado de coisas. O filósofo francês nos descreve a cena:

Em primeiro lugar, um policiamento espacial estrito: fechamento, claro, da cidade e da “terra”, proibição de sair sob pena de morte, fim de todos os animais errantes; divisão da cidade em quarteirões diversos onde se estabelece o poder de um intendente. Cada rua é colocada sob a autoridade de um síndico; ele a vigia; se a deixar, será punido de morte. No dia designado, ordena-se todos que se fechem em suas casas: proibido sair sob pena de morte. O próprio síndico vem fechar, por fora, a porta de casa; leva a chave, que entrega ao intendente de quarteirão; este a conserva até o fim da quarentena (2014, p. 190).

Há uma inspeção constante. Numa situação como esta, é imprescindível que se tenha em mãos, de forma imediata, a situação de todos os indivíduos e principalmente seu estado de saúde:

Essa vigilância se apoia num sistema de registro permanente: relatórios dos síndicos aos intendentess, dos intendentess aos almotacés ou ao prefeito. No começo da “apuração” se estabelece o papel de todos os habitantes presentes na cidade um por um; nela se anotam “o nome, a idade, o sexo, sem exceção de condição”; um exemplar para o intendente do quarteirão, um segundo no escritório da prefeitura, um outro para o síndico poder fazer a chamada diária. Tudo o que é observado durante as visitas, mortes, doenças, reclamações, irregularidades, é anotado e transmitido aos intendentess e magistrados (2014, p. 191).

Temos aqui, portanto, um esquema rigoroso de vigilância e registro de situação. Ou seja, não se trata de mera observação, mas uma observação meticulosa que gera um saber sobre determinada situação. É uma relação de saber-poder característica de um esquema disciplinar. Nesse sentido, temos aqui tanto uma espécie de esquadramento do espaço – com cada família em sua “gaiola” e devidamente registrada – quanto um controle rigoroso do próprio tempo, na medida em que os horários para que todas as atividades ocorram são previamente estabelecidos, e esse rigoroso controle opera de forma a aumentar a eficiência no alcance dos objetivos.

Esses objetivos, por sua vez – e como o exemplo da “cidade pestilenta” nos indica –, de forma alguma estão restritos exclusivamente na majoração de uma força produtiva relacionada ao trabalho em fábricas. Estão relacionados também a elas, é claro, mas podem expressar-se numa situação como a supracitada, ou seja, na superação do flagelo na peste. Poderíamos mesmo dizer que uma situação como a de uma “cidade pestilenta” é uma espécie de exemplo puro daquilo que constitui um modelo disciplinar de poder, o qual Foucault resume da seguinte maneira:

Esse espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído entre os vivos, os doentes e os mortos – isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar (2014, p. 192).

Notemos, mais uma vez, o quanto a vigilância é de extrema importância no esquema disciplinar. Ela é peça fundamental na produção do saber. Não é em outro registro que Foucault menciona o “panóptico” de Jeremy Bentham:

O panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar (2014, p. 194).

Notemos o quanto o panóptico é, de fato, a materialização arquitetural de um esquema de vigilância extremamente eficiente, já que seu objetivo principal é “induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder”. Nesse aspecto, a vigilância se torna muito mais eficiente no que se refere aos efeitos de sujeição quando a comparamos ao esquema suplicante que se expressava por espaçadas intervenções. Aqui, a sujeição via vigilância é constante, ainda que o sujeitado sequer tenha certeza se está de fato a ser observado. O poder, nessa situação, torna-se visível e inverificável: a) visível: “sem cessar o detento terá diante dos olhos a alta silhueta da torre central de onde é espionado”; e b) inverificável: “o detento nunca deve saber se está sendo observado; mas deve ter certeza de que sempre pode sê-lo” (2014, p. 195).

Aqui, a relação poder-saber torna-se escancarada, visto que essa submissão constante à vigilância é capaz de produzir grande repertório de saberes. Foucault chega a dizer que o panóptico é um “zoológico real; o animal é substituído pelo homem, a distribuição individual pelo grupamento específico e o rei pela maquinaria de um poder furtivo”. Ele permite, por exemplo, “anotar os desempenhos (sem que haja limitação ou cópia), perceber as aptidões, apreciar os caracteres, estabelecer classificações rigorosas e, em relação a uma evolução normal, distinguir o que é ‘preguiça ou teimosia’” de uma “‘imbecilidade incurável’” (2014, p. 197). Em poucas palavras:

O panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens: um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça (FOUCAULT, 2014, p. 198)

Isso significa que o esquema do panóptico não deve ser compreendido exclusivamente segundo sua expressão arquitetural. Pelo contrário, ele é uma espécie de “modelo generalizável” que pode e deve ser vislumbrado em suas mais variadas expressões. Podemos

abstrair, por exemplo, as características da vigilância constante seguida da possibilidade da produção de um saber que a acompanha e notá-las, por exemplo, em determinados métodos empíricos de experimentação das ciências naturais; podemos também notar que um esquema de vigilância constante, juntamente a um esquadramento do espaço e um controle do tempo, são de extrema valia na majoração das forças nas fábricas. Não esqueçamos, portanto, a multiplicidade de suas formas de aplicação, pois é justamente tal multiplicidade que permite que modelos de saber-poder como o aqui referido sejam adaptados a ambientes como o de nosso atual interesse: as instituições escolares.

## 2.6 A DISCIPLINA E OS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES

No entanto, antes de qualquer discussão, poderíamos nos perguntar o seguinte: que é e para que serve, afinal de contas, a educação que é levada a cabo nos estabelecimentos escolares? Essa pergunta parece muito simples de responder, no entanto, se seguirmos o que foi feito até aqui, a saber, investigar como certas instituições, estabelecimentos, discursos e outros mecanismos surgiram e qual é sua função no interior das relações de poder e da vida coletiva, a resposta não se torna tão simples assim.

De qualquer forma, é bem verdade que onde quer que possamos encontrar seres humanos, encontraremos uma produção de saberes, e, conseqüentemente, encontraremos também a formação de uma espécie de “identidade de grupo” que é apoiada nesses saberes e que deverá ser transmitida de geração para geração, não importando o meio pelo qual isto seja feito. Ora, é claro que é válido considerarmos essa transmissão/assimilação de saberes – geralmente dos mais experientes aos menos experientes – como “educação”, ou, pelo menos, como um modo possível de educar.

Com isso, podemos afirmar também que a educação tenha pelo menos um papel central no interior de um corpo social: a reprodução e/ou a manutenção dos costumes que já estão previamente estabelecidos em determinado contexto. Além disso, é de se imaginar também que, na medida em que se variam os costumes, também variará não apenas o conteúdo desse processo educativo, mas também o próprio *modo* de educar.

Nesse contexto, acreditamos ser de aceitação geral que, para as sociedades complexas, urbanas e industrializadas que começaram a se desenvolver na Europa principalmente a partir do século XVIII – e que agora estão difundidas por grande parte do globo –, uma instituição como a escola tornou-se, acima de tudo, necessária. Essa necessidade se dá no âmbito de

algumas exigências muito bem estabelecidas, como, por exemplo, a própria *socialização*, que Manacorda (1999, p. 6) apontou como sendo a “inserção de cada adolescente no conjunto vivo da sociedade adulta”. Não há como negar que apenas essa atribuição já se constitui, por si mesma, como uma atividade extremamente complexa e que não pode ser levada a cabo senão com muitos anos do indivíduo que dela participa estando imerso no processo de escolarização.

Além disso, ao menos no que diz respeito à educação brasileira, poderíamos mesmo destrinchar o próprio processo de socialização em duas etapas: a preparação para a prática social e a inserção no mundo do trabalho. Esses elementos podem ser encontrados na própria *Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)*:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).

Se nos atentarmos mais especificamente ao parágrafo segundo do texto acima, notaremos os dois elementos que são eixo central no qual toda a educação brasileira – e, certamente, não apenas ela – está estruturada, a saber, o “mundo do trabalho” e a “prática social”. Afinal de contas, se é verdade o que afirmamos anteriormente, ou seja, que as instituições educacionais cumprem pelo menos um papel central em um corpo social – a manutenção do já estabelecido e/ou, quando muito, o auxílio ao “desenvolvimento” –, então é válido também afirmar que o fornecimento de indivíduos aptos ao trabalho – acima de tudo produtivos – contribui para tal, ainda mais se grande parte disto que se chama obscuramente de “prática social” seja também voltada a questões ligadas ao desempenho no trabalho.

A grande peculiaridade da educação que ocorre nos estabelecimentos escolares está justamente no fato de que ela ocorre em um espaço separado daquele referente ao âmbito familiar, por exemplo. Esse fato é importante de ser destacado, pois o nascimento de um “aparelho de educação e instrução separado da família e do ambiente de trabalho constituem uma das grandes transformações no Ocidente” (LAVAL, 2019, p. 31). Isto fica mais claro quando Laval afirma que

Essa tendência faz parte de uma mudança de conjunto dessas sociedades, marcada pela autonomização das diferentes ordens (religião, política, economia e pensamento). Essa “desincrustação” (*disembeddedness*) geral das esferas sociais [...] é acompanhada da racionalização delas (2019, p. 31).

Consonante a isso, temos também a crescente necessidade de mão de obra que passou a ocorrer principalmente a partir do século XVIII e XIX, sobretudo nos países industrializados. Ora, se não é possível afirmar que o objetivo principal das instituições escolares, desde seu surgimento, era a formação de mão de obra apta para o trabalho, ao menos podemos afirmar que essa começa a ser, ao longo dos anos, um objetivo preponderante em toda a lógica de funcionamento desses estabelecimentos: o próprio “crescimento da escolarização dependeu em larga medida dos recursos advindos do desenvolvimento econômico” (LAVAL, 2019, p. 32), e podemos encontrar na história exemplos de um aumento da escolarização que acompanha o desenvolvimento econômico.

Nesse sentido, podemos afirmar que, em dado momento da história das sociedades ocidentais, “o imperativo industrial nacional ditou as finalidades da instituição”. Isto, segundo Laval (2019, p. 33), se deu principalmente a partir do século XVI, conjuntamente com “o surgimento de uma sociedade menos religiosa e mais técnica e científica, menos tradicional e mais produtiva”. Nesse sentido, podemos notar que “foi Francis Bacon que, na aurora do século XVII, formulou de maneira mais clara a virada utilitarista que demorará séculos para se concluir: *‘Knowledge is power’*, saber é poder”. Dessa maneira, teremos uma grande necessidade de que os indivíduos assimilem uma quantidade cada vez maior de conhecimentos necessários no trabalho e na prática social. O próprio Durkheim, já no fim do século XIX, constata o seguinte:

Com efeito, as sociedades tendem cada vez mais a ver como um dever do indivíduo desenvolver sua inteligência, assimilando as verdades científicas que são estabelecidas. Existe desde agora um certo número de conhecimentos que devemos todos possuir. Não se é obrigado a jogar-se no grande conflito industrial, não se é obrigado a ser artista, mas agora todo mundo é obrigado a não permanecer ignorante. Esta obrigação é mesmo tão fortemente sentida que, em certas sociedades, não apenas é sancionada pela opinião pública como também pela lei (1973, p. 326-327).

O trecho supracitado serve como uma espécie de testemunho. Esse testemunho, por sua vez, é dado de forma lúcida, de maneira a deixar evidente que esse “dever do indivíduo” não é fruto de um mero desenvolvimento inevitável das coisas, mas possui razões que podem

estar vinculadas tanto à esfera do trabalho quanto à econômica, ou qualquer outro âmbito da vida coletiva. Em outras palavras: é fruto de uma necessidade coletivamente produzida.

Mas lembremos, portanto, daquele esquema disciplinar descrito por Foucault (2014) e tentemos estabelecer um paralelo entre esse fenômeno e o surgimento dos estabelecimentos escolares. Ora, se o esquema disciplinar de poder é organizado segundo uma lógica não do excesso, ostentação ou da mera destruição dos corpos, mas sim pela sutileza e eficiência que visam a majoração das forças e um esquema muito mais elaborado de saber-poder, como podemos relacioná-lo às instituições escolares?

O próprio Foucault faz inúmeras menções a instituições de ensino, ainda que não sejam “escolas” como as conhecemos atualmente. O fato é que tais instituições de ensino e instrução certamente são a origem e princípio disto que no século XXI chamamos de “estabelecimentos escolares”:

Quando no século XVII se desenvolveram as escolas de província ou as escolas cristãs elementares, as justificações dadas eram principalmente negativas: os pobres, não tendo recursos para educar os filhos, deixavam-nos “na ignorância de suas obrigações, e entregues ao simples cuidado de viver; e tendo eles mesmo sido mal-educados, não podem comunicar uma boa educação que jamais tiveram” [...] Mas, no começo da Revolução, a finalidade prescrita ao ensino primário será, entre outras coisas, “fortificar”, “desenvolver o corpo”, dispor a criança “para qualquer trabalho mecânico no futuro”, dar-lhe “uma capacidade de visão rápida e global, uma mão firme, hábitos rápidos”. As disciplinas funcionam cada vez mais como técnicas que fabricam indivíduos úteis (2014, p. 203-204).

Portanto, temos que esse modelo de educação “escolar” é fruto de uma espécie de fusão entre estabelecimentos de ensino previamente existentes com a tecnologia disciplinar de poder. Se, em primeiro momento, tais estabelecimentos de ensino priorizavam mais especificamente uma espécie de “formação moral”, a necessidade da produção da utilidade e docilidade foi modificando consideravelmente os objetivos desses estabelecimentos. Uma das formas através das quais essa utilidade e docilidade começam a ser produzidas é por meio daquilo que Foucault chamou de “exame”, ou seja, é a técnica através da qual um indivíduo, por exemplo, pode ser “descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem de ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído etc.” (2014, p. 187). Nesse sentido, o exame é científico e, ao mesmo tempo, ritual, pois não apenas opera segundo métodos de observação e coleta de dados, mas também se constitui enquanto um mecanismo que de certa forma produz a verdade. Daí seu caráter “classificante”:



Finalmente, o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, de fabricação de individualidade celular, orgânica, genética e combinatória. Com ele se ritualizam aquelas disciplinas que se pode caracterizar com uma palavra dizendo que são uma modalidade de poder para o qual a diferença individual é pertinente (FOUCAULT, 2014, p. 188).

Ora, é possível vislumbrar os exames em algumas situações que são muito comuns nas instituições escolares: as avaliações periódicas. Geralmente, com o objetivo de analisar de forma mais objetiva o rendimento individual ou grupal dos educandos, são aplicadas avaliações periódicas, nas quais figuram os elementos que os alunos, por sua vez, deveriam ter assimilado em um espaço de tempo determinado. Os professores são responsáveis não apenas por produzir tais avaliações, mas também por corrigi-las e dar uma nota específica para o rendimento de cada aluno. Cada “educando” só poderá prosseguir na progressão de “séries” caso atinja um rendimento mínimo exigido.

Esse método de exame permite ao estabelecimento escolar analisar o rendimento em várias esferas diferentes, seja individual, grupal ou mesmo total (no caso do rendimento de geral de todos os alunos de um determinado estabelecimento). Essa análise geralmente é resumida em classificações que vão desde “alunos destaque” até “indisciplinados”. Neste caso, temos aqueles alunos que, além de notas baixas, também não apresentam o comportamento esperado pelo estabelecimento, enquanto naquele temos alunos que, além de comportarem-se da forma esperada, também foram capazes de alto rendimento nos exames periódicos.

Dessa maneira, cada aluno poder ser analisado individualmente por cada um dos professores, de maneira que estes operam enquanto “vigias” de um panóptico que observa, anota e classifica. No entanto, é evidente que esse exame não ocorre única e exclusivamente com relação às aptidões que são comumente relacionadas ao aparelho mental: a condição física também é levada em consideração principalmente nas aulas da disciplina intitulada “educação física”. Aqui, o esquema de exame é o mesmo, mas a análise é voltada para as aptidões físicas – embora não excluídas as cognitivas – no exercício de atividades que exigem algum tipo de esforço corporal.

Como podemos notar, o exame nos revela um aspecto muito interessante com relação ao mecanismo disciplinar de poder que opera nas instituições escolares: à medida que “o poder se torna mais anônimo e mais funcional, aqueles sobre os quais se exerce tendem a ser mais fortemente individualizados; e por fiscalizações mais que por cerimônias” (FOUCAULT, 2014, p. 188). Nesse ponto, por exemplo, podemos notar uma forte diferença com relação àquele esquema do suplício no poder soberano do rei: enquanto o suplício é o momento da vingança altamente pessoalizada na figura do rei, a disciplina ocorre numa espécie de anonimato que, por sua vez, individualiza cada vez mais aquele que é a ela submetido.

É justamente a essa capacidade de majorar as forças dos indivíduos e produzir saber sobre eles mediante métodos como por exemplo os exames e a vigilância que Foucault relacionou a capacidade “produtiva” do poder. Esse ser individualizado, analisado, classificado, otimizado e, por fim, produzido, é, sem dúvida, “o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a ‘disciplina’”. Por isso,

Temos de deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 2014, p. 189).

Esse saber que é possível produzir sobre os indivíduos pode facilmente ser notado no exemplo do exame escolar supracitado. A “avaliação”, como é comumente chamada, é um ritual escolar não apenas de análise de rendimentos, mas também de produção de saber sobre as aptidões de cada um dos assujeitados: é no momento desse ritual que será produzida efetivamente a verdade sobre suas capacidades cognitivas ou físicas.

## 2.7 PODER E PRODUTIVIDADE

Essa capacidade “produtiva” do poder nos é de extrema importância neste trabalho, visto que uma das diferenças essenciais entre uma sociedade disciplinar e uma sociedade do suplício como foi anteriormente explanada é justamente esse aspecto da produtividade da relação de poder.

Em seus estudos sobre a sexualidade e suas relações com os dispositivos de poder, Foucault (2021) analisou justamente a forma pela qual a sexualidade foi histórica e

socialmente produzida por meio de determinados mecanismos de poder como, por exemplo, a *confissão*. Nesse sentido, Foucault nos mostra que as práticas sexuais dos indivíduos já estiveram submetidas a pelo menos dois dispositivos distintos: o dispositivo de aliança e o dispositivo de sexualidade. Este segundo, que é o que mais propriamente nos interessa aqui, pode ser genealógicamente analisado por meio de um mecanismo que surgiu mais propriamente no século XIII: a confissão. Imagine-se “como deve ter parecido exorbitante, no início do século XIII, a ordem dada a todos os cristãos para se ajoelharem, pelo menos uma vez por ano, e confessar todas as suas culpas, sem omissão de uma só” (FOUCAULT, 2021, p. 68).

Essa confissão, segundo Foucault, é um “ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é, também, um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro” que, por sua vez,

não é simplesmente um interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar; um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se (FOUCAULT, 2021, p. 69)<sup>17</sup>.

Nesse sentido, a confissão constitui-se, ela mesma, como uma relação de poder, pois ocorre mediante uma relação assimétrica entre pelo menos dois indivíduos. Convocado a revelar seus mais íntimos segredos, aquele que confessa produz a verdade sobre si mesmo, enquanto o confessor diz a verdade sobre a verdade confessada:

Ela se constitui em dupla tarefa: presente, porém incompleta e cega em relação a si própria, naquele que fala, só podendo completar-se naquele que a recolhe. A este incumbe a tarefa de dizer a verdade dessa obscura verdade: é preciso suplicar a revelação da confissão pela decifração daquilo que ela diz. Aquele que escuta não será simplesmente o dono do perdão, o juiz que condena ou isenta: será o dono da verdade. Sua função é hermenêutica. Seu poder em relação à confissão não consiste somente em exigí-la, antes da mesma ser feita, ou em decidir após ter sido proferida, porém em constituir, através dela e de sua decifração, um discurso de verdade (FOUCAULT, 2021, p. 75).

Com isso, podemos notar que a verdade, surgindo aqui em seu aspecto manifestamente discursivo, é extorquida e interpretada, constituindo-se assim em um discurso de verdade. Dessa forma, as práticas sexuais poderão ser não apenas vigiadas, mas também estudadas e

---

<sup>17</sup> Sobre a confissão, ver *A confissão e o perdão* (1991), de Jean Delumeau.

classificadas. Isto se torna mais evidente quando Foucault (2021) mostra como, no desenvolvimento da confissão e em sua contribuição para a constituição de uma *scientia sexualis*<sup>18</sup> surge toda uma “gentalha diferente” (2021, p. 44) que, anteriormente, não era tão especificamente caracterizada, ou seja, o método comumente chamado de “científico” de observação e classificação por “espécie” foi posto em prática também, via confissão, na especificação das práticas sexuais e em sua normalização ou condenação.

É importante deixar claro também que a palavra “confissão”, pelo menos no vocabulário da obra aqui tratada (FOUCAULT, 2021), é também um esquema generalizável, assim como o panóptico o é. Isto significa que podemos abstrair as características centrais que geralmente atribuímos à confissão religiosa e notá-las em diversos outros aparelhos que povoam o tecido social: a confissão “difundiu amplamente seus efeitos: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes”. Segundo Foucault, nos tornamos uma sociedade “altamente confessanda”; confessamos “os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se o passado e sonhos, confessa-se a infância”; confessamos também “em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles a quem se ama”; em suma, confessa-se – “ou se é forçado a confessar” (2021, p. 66).

Já vimos anteriormente como o ato de confessar o próprio crime era importante nos suplícios; através desse mecanismo, era possível trazer à luz a verdade e, com isso, reforçar e tornar legítimo o espetáculo ritualístico. Vimos também que o próprio panóptico, na medida em que é uma “máquina de ver” pode funcionar como uma espécie de mecanismo que, na vigilância constante de comportamentos, pode produzir também a verdade sobre eles. A comparação que Foucault (2014, p. 197) estabeleceu entre o panóptico que Bentham planejou para prisões e um zoológico não é um exagero.

Não é difícil perceber também a maneira pela qual a confissão opera num estabelecimento escolar. As avaliações, que já foram anteriormente mencionadas, são um exemplo interessante dessa estratégia. No entanto, qualquer arguição, ainda que oral, torna-se um mecanismo de confissão na medida em que o professor, além de ser aquele que convoca a resposta, também detém o poder de julgar se esta foi ou não adequada; se corresponde ou não ao nível exigido. A partir desse esquema é possível fazer existir um mecanismo de

---

18 “O importante é que o sexo não tenha sido somente objeto de sensação e de prazer, de lei ou de interdição, mas também de verdade e falsidade, que a verdade do sexo tenha se tornado coisa essencial, útil ou perigosa, preciosa ou temida; em suma, que o sexo tenha sido constituído em objeto de verdade” (FOUCAULT, 2021, p. 63).

classificação dos rendimentos que pode também ser base para a distribuição de recompensas<sup>19</sup> ou mesmo “punições”. Essas recompensas e punições, por sua vez, podem variar bastante de acordo com cada estabelecimento, mas é pouco provável que deixem de existir pelo menos em alguma medida. Elas são mais um aspecto produtivo de uma relação de poder que de forma alguma pode ser vista exclusivamente a partir do paradigma da punição, repressão ou castigo. Pelo contrário, a esperança pela recompensa ou a aversão à punição servem como verdadeiros mecanismos de incentivo ao aumento de desempenho, ainda que muitos dos educandos, no geral, não deem importância a eles. Ela representa uma espécie de “gamificação” (HAN, 2018, p. 69-75) relativa do processo de aprendizado, e esse fenômeno aumenta na medida em que a competitividade se torna um fator cada vez mais relevante na educação escolar.

---

19 Essa “distribuição de recompensas” pode tomar aspectos bem interessantes, principalmente com certas mudanças que vem ocorrendo nas instituições escolares. Analisaremos esse fenômeno de forma mais detalhada nos capítulos seguintes.

### **3 DA DISCIPLINA AO DESEMPENHO: UMA MUDANÇA DE PARADIGMA?**

Nesta sessão daremos continuidade à discussão sobre as relações de poder que operam no interior dos estabelecimentos escolares. No entanto, o faremos através da indagação a respeito da suficiência do esquema disciplinar para dar conta de tais relações tendo em vista as modificações que as sociedades capitalistas e neoliberais vem sofrendo ao longo dos anos. A razão principal de tal postura é buscar compreender como a nova lógica que vem surgindo, caso ela de fato esteja ocorrendo, opera na sociedade para, enfim, compreender como ela o faz nos estabelecimentos escolares.

#### **3.1 DA DISCIPLINA AO DESEMPENHO**

Levando em consideração tudo o que foi dito até aqui, podemos afirmar o seguinte: as instituições escolares, ao menos da forma como foram concebidas nas sociedades ocidentais, certamente surgiram como locais nos quais as disciplinas figuram enquanto principais mecanismos de poder. Essa é uma tese amplamente aceita e facilmente perceptível. Além disso, é também possível afirmar que essas instituições assumem esse tipo de procedimento principalmente porque elas estão inseridas em uma trama social que, de certa forma, as impõe essa forma de atuação no intento de alcançar um determinado objetivo.

Sendo assim, a pergunta que devemos nos fazer é a seguinte: é possível dizer que ainda vivemos sob a preponderância de esquemas disciplinares de poder? Essa pergunta é de máxima importância quando levamos em consideração que uma resposta negativa pode fazer com que tenhamos de analisar as instituições escolares atualmente de forma muito mais cuidadosa, buscando não cair em um erro de interpretação.

Antes de passar para a análise da pergunta, devemos tomar um cuidado fundamental: afirmar a existência ou a preponderância de uma determinada lógica de poder não exclui a possibilidade de existência ou de forte influência de outras. Isso significa que o presente trabalho de forma alguma busca dar uma resposta absoluta e ingênua, mas sim problematizar – ou “reproblematizar” –, com as contribuições de outros pensadores, um assunto que pode estar sendo muitas vezes analisado de forma relativamente tendenciosa.

Tendo dito isso, retomemos à questão: ainda vivemos sob a égide das disciplinas? Ora, certamente podemos afirmar que elas ainda são um mecanismo muito presente nas sociedades contemporâneas. Instituições como escolas, presídios ou mesmo os hospitais ainda

apresentam fortes características como clausura, controle minucioso do tempo e do espaço, uniformização ou mesmo um esquema de punições e recompensas que visam a correção do comportamento ou a majoração das forças visando a utilidade e a docilidade dos corpos. No entanto, será que com o passar dos anos e dos séculos esses mecanismos não vêm perdendo espaço que, por sua vez, começa a presenciar novas configurações de relações de poder?

É muito comum notarmos certos discursos que percebem uma modificação nessas relações e que projetam nessas modificações um lento processo de “libertação” dos indivíduos das antigas e “arcaicas” amarras do poder opressor. Essa interpretação dos fatos gera certos problemas e é precisamente com essa reflexão que Han inicia os primeiros capítulos de sua *Sociedade do cansaço* (2017). No segundo capítulo de sua obra, Han afirma o seguinte:

A sociedade disciplinar de Foucault, feita de hospitais, asilos, presídios, quartéis e fábricas, não é mais a sociedade de hoje. Em seu lugar, há muito tempo, entrou uma outra sociedade, a saber, uma sociedade de academias de *fitness*, prédios de escritórios, bancos, aeroportos, shoppings centers e laboratórios de genética. (2017, p. 23)

Nos detenhamos por um momento nesta pretenciosa afirmação e refletimos sobre o significado do que está sendo dito. Em um primeiro momento, há a anunciação de uma espécie de mudança de paradigma, ou seja, a passagem de um tipo de “sociedade” para outra<sup>20</sup>. Enquanto a primeira representa os típicos elementos de uma sociedade disciplinar, a segunda parece indicar outros. Nesse sentido, Han afirma logo depois: “A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho”. Podemos perceber, portanto, que Han pretende que, principalmente no século XXI, um outro modelo de sociedade vem se instaurando, e esse modelo seria o modelo do “desempenho”.

Se nos detivermos por um momento na própria análise do significado dos termos, perceberemos que as palavras “disciplina” e “desempenho” indicam situações consiedravelmente diferentes. Enquanto a primeira nos remete a um rígido ajustamento de comportamentos – e o modelo que certamente nos parece mais representativo é o militar –, o segundo nos remete a um processo no qual há uma atenção muito maior ao próprio sujeito e sua identidade, no qual este busca resultados.

---

20 Devemos ter, é claro, certo cuidado metodológico. Os livros de Han possuem um teor ensaístico, e frequentemente o autor utiliza argumentos de forma consideravelmente retórica a seu favor. Muitas de suas posições serão metodologicamente consideradas verdadeiras, mas sabemos que não há, de fato, a simples passagem de uma sociedade para outra ou de um “paradigma” para outro. O que há, na verdade, é a complexa coabitação de várias lógicas de poder diferentes que, conseqüentemente, acabam por constituir características sociais diferentes.

Levando em consideração essa comparação, poderíamos facilmente afirmar que há um grau maior de “liberdade” no segundo caso, quando este é comparado ao primeiro. Podemos, igualmente, afirmar que há no termo disciplina a pressuposição de uma rigidez e de uma série de restrições ou tensões que visam moldar o comportamento de um ou mais indivíduos.

Com essa conclusão, a principal diferença entre o modelo disciplinar e o modelo de desempenho descrito por Han (2017) é o fato de o primeiro ser um modelo ainda carregado de “negatividade”, enquanto o segundo seria um modelo carregado de “positividade”. Esses conceitos de negatividade e positividade são centrais para a compreensão da perspectiva de Han e por isso precisamos dedicar algumas palavras para a explicação deles.

Em primeiro lugar, precisamos lembrar que o esquema disciplinar de poder, com sua modelagem de comportamento, já é, em si, um esquema consideravelmente diferente do esquema do suplício, que visava a destruição dos corpos. Tendo isso em vista, vale destacar também que a passagem do suplício para a disciplina representa a mudança de uma lógica de poder por outra, o que é compreensível visto que seus objetivos eram diferentes: enquanto o suplício visa uma coerção impactante através dos excessos de uma violência explícita, a disciplina alcança seu objetivo através de “micropenalidades”.

Vimos, portanto, que o objetivo da docilização se confundia com o do “tornar útil” seja no exército, seja nas prisões ou nas fábricas. De certa forma, podemos afirmar que a *produtividade* é um objetivo fundamental do esquema disciplinar de poder, ainda que ela não seja apenas relacionada ao trabalho. Como mencionamos anteriormente, esse “tornar útil” já representa uma grande mudança com relação à função que os indivíduos e seus corpos ocupam na sociedade.

Ora, é nesse sentido que Han afirma a existência da positividade, a saber, em toda situação na qual a capacidade produtiva do sujeito é majorada com um grau proporcionalmente inverso ao tensionamento que as relações de poder produzem. Por isso, podemos dizer que o esquema disciplinar de poder possui mais positividade do que o suplicante, visto que este último possui forte grau de coercitividade, ou seja, de tensão produzida pela relação de poder e o indivíduo sujeito. Dito em outras palavras, há o reconhecimento por parte do indivíduo de uma separação entre ele e o poder, fazendo assim com que, inclusive, a própria revolta seja uma possibilidade. Numa outra situação mais específica, podemos imaginar um sujeito que sequer percebe-se atuando de forma adequada à que a relação de poder estabelecida propõe, ou seja, ele é um sujeito produtivo e o grau de tensão existente entre ele e o sujeitamento é muito menor.



Sendo assim, é consequência lógica o fato de que há uma relação íntima entre uma espécie de sensação de liberdade e a positividade. Há, na positividade, uma relação proporcionalmente inversa com a quantidade de estranhamento ou de constrangimento que um indivíduo pode encontrar em seus empreendimentos. Sendo assim, podemos afirmar que o aumento do grau de positividade em uma sociedade se identifica também ao apelo à “liberdade” ou, o que é mais correto, à “sensação de liberdade”.

No entanto, se levarmos em consideração essa lógica exposta acima, não podemos afirmar que a vigilância ostensiva, as micropenalidades e a coercitividade das punições não possuem também um alto grau de negatividade e, por isso, em algum momento estariam fadadas a entrar o processo produtivo? É justamente nesse sentido que Han afirma que

A partir de determinado ponto da produtividade, a técnica disciplinar ou o esquema negativo da proibição se choca rapidamente com seus limites. Para elevar a produtividade, o paradigma da disciplina é substituído pelo paradigma do desempenho ou pelo esquema positivo do poder, pois a partir de um determinado nível de produtividade, a negatividade da proibição tem um efeito de bloqueio, impedindo um maior crescimento (2017, p. 25).

Ora, visto que o autor utiliza o termo “paradigma” e buscando explicitar com maior acuidade os conceitos aqui discutidos, nos detemos na próxima sessão e por mais alguns parágrafos no problema da negatividade e da positividade, estabelecendo uma discussão sobre as categorias de “imunológico” e de “neuronal”.

### 3.2 DO IMUNOLÓGICO AO NEURONAL: DUAS CATEGORIAS EXPLICATIVAS

Em certo ponto de sua *Sociedade do cansaço* (2017) Han afirma que é muito comum que o vocabulário de uma determinada área do conhecimento acabe penetrando em outras, e foi isso que, segundo o autor, aconteceu no século XX, quando termos como “ataque” e “defesa” fizeram parte do jargão médico num momento em que o mundo conheceu não apenas a primeira e a segunda guerras mundiais, mas também a própria chamada Guerra Fria.

De todo modo, Han afirma que o século XX possuía um caráter “imunológico”, no próprio sentido original do termo, de maneira que grande parte da vida humana ocidental conhecia grandes polarizações e havia uma clara noção do que era o “próprio” e do que era o “outro”. Vale mencionar, portanto, que essa problemática possui forte relação com o tema da “alteridade”:

Nesse dispositivo imunológico, que ultrapassou o campo biológico adentrando no campo e em todo o âmbito social, ali foi inscrita uma cegueira: pela defesa, afasta-se tudo que é estranho. O objeto da defesa imunológica é a estranheza como tal. Mesmo que o estranho não tenha nenhuma intenção hostil, mesmo que ele não represente nenhum perigo, é eliminado em virtude de sua *alteridade*. (HAN, 2017, p. 8-9).

Esse movimento de tentativa de afastar aquele que é considerado o “estranho” ou o “outro” pode ser percebido em diversos momentos da história e será sempre um fenômeno recorrente. Na política brasileira da atualidade é possível notar o mesmo processo.

De todo modo, segundo Han, uma das maiores expressões do enfraquecimento da alteridade e, portanto, do paradigma imunológico é o advento da globalização e do seu lento sucesso de suspensão de barreiras:

O paradigma imunológico não se coaduna com o processo de globalização. A alteridade, que provocaria uma imunorreação atuaria contrapondo-se ao processo de suspensão de barreiras. O mundo organizado imunologicamente possui uma topologia específica. É marcado por barreiras, passagens e soleiras, por cercas, trincheiras e muros. Essas impedem o processo de troca e intercâmbio. A promiscuidade geral que hoje em dia toma conta de todos os âmbitos da vida, e a falta da alteridade imunologicamente ativa, condicionam-se mutuamente. (2017, p. 13)

Nesse sentido, reconhecer a alteridade é perceber o outro enquanto enfaticamente *outro*, podendo assim haver uma reação imunológica a essa alteridade. Um exemplo desse caso é bem evidente: um vírus que penetra em um corpo humano. O sistema imunológico o reconhece como corpo estranho e, assim, age contra ele, afirmando o corpo humano através da negação da negação do corpo estranho. Claramente há uma batalha na qual o corpo estranho busca afirmar-se negando o corpo humano, enquanto este, como já foi dito, afirma-se na negação da negação.

No interior dessa relação, a saber, corpo e vírus, há negatividade envolvida, visto que o vírus provoca um tensionamento que é fruto de sua alteridade. Esse tensionamento, essa negação, essa coerção que é fruto da alteridade é o que constitui a essência do que Han chama de negatividade, que, como pudemos perceber na última citação, era muito mais comum na sociedade disciplinar de Foucault.

Por outro lado, se levarmos em consideração a afirmação de que a efetivação do processo de globalização é um sintoma de que essa alteridade começa a perder-se, então forçosamente temos de admitir que o processo que ocorre é o inverso, ou seja, não apenas as barreiras nacionais – ao menos em certos âmbitos – começam a ser suspensas, mas os

próprios estabelecimentos e as próprias relações sociais começam a perder o caráter de tensionamento.

Esse fato se dá, segundo Han (2017), em decorrência de que cada época possui um paradigma, e dois já foram os paradigmas existentes: bacteriológico e imunológico. No entanto, segundo o filósofo sul-coreano, a questão imunológica deixa de ser uma preocupação preponderante para dar lugar a patologias que são imanentes ao próprio sistema: os indivíduos esgotam a si mesmos. Como exemplo desse fato, segundo o autor, temos o crescimento vertiginoso de casos de depressão e Síndrome de Burnout.

A questão central que está a ser discutida, portanto, é que os indivíduos passam a deixar a preocupação com o outro – o *alter* –, o estranho, de lado e voltam-se para si mesmos em um processo de dissolução da alteridade e, conseqüentemente, da negatividade. O filósofo chega a dar exemplos:

Mas hoje em dia, em lugar da alteridade entra em cena a *diferença*, que não provoca nenhuma reação imunológica. A diferença pós-imunológica, sim, a diferença pós-moderna já não faz adoecer. Em nível imunológico, ela é o *mesmo*. Falta à diferença, de certo modo, o agulhão da estranheza, que provocaria uma violenta reação imunológica. Também a estranheza se neutraliza numa fórmula de consumo. O estranho cede lugar ao exótico. O *tourist* viaja para visitá-lo. O turista ou o consumidor já não é mais o *sujeito imunológico*. (2017, p. 10-11)

Como podemos perceber, há aqui dois argumentos centrais: o outro, provocador da reação imunológica, dá lugar ao “diferente”. Essa afirmação coaduna perfeitamente com o que já foi dito, a saber, que o modelo imunológico não é compatível às expressões que a globalização assumiu principalmente no século XXI. Se levarmos em consideração aquilo que foi assumido por Han, o intercâmbio cultural, no paradigma imunológico, é impossibilitado ou, pelo menos, muito dificultado.

Essa negatividade, é claro, não se vincula apenas ao “outro” enquanto ser humano, mas sim a qualquer elemento que represente ou provoque a negação de um outro que, neste caso, pode ser chamado de “ego” ou “eu”. Nesse sentido, tanto uma ideia quanto um indivíduo podem provocar tal tensionamento e, portanto, a chamada reação imunológica.

De todo modo, estabelecendo o cruzamento destas ideias com o que já foi dito anteriormente, vale mencionar que o processo de dissolução da alteridade se dá

principalmente pelas necessidades de expansão do próprio capital, e é especificamente neste ponto que precisamos retomar a discussão acerca da positividade e da produtividade.

### 3.3 A PRODUTIVIDADE E O PROCESSO DE “POSITIVAÇÃO”

Como foi possível perceber, na concepção de Han é o paradigma da produtividade que acaba por ditar as regras das relações de poder em uma sociedade pautada no capital, visto que é aquele que reproduz este. Portanto, o esquema disciplinar estaria sendo substituído pelo esquema do desempenho justamente porque ele estaria, de alguma maneira, dificultando a produtividade: a “sociedade disciplinar é uma sociedade da negatividade. É determinada pela negatividade da proibição. O verbo modal negativo que a domina é o não-ter-o-direito. Também ao dever inere uma negatividade, a negatividade da coerção” (HAN, 2017, p. 24). Por outro lado, ainda segundo Han, o “poder ilimitado é o verbo modal positivo da sociedade de desempenho”, ou seja, no lugar de “proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação” (2017, p. 24).

Em poucas palavras: visando o desentrelaçamento da produtividade, a lógica das relações de poder predominantes vem se modificando. Mas como essa mudança mostra-se na prática? Segundo Han (2017, p. 9), um dos sinais desse deslocamento é o fato de que as principais moléstias do século XXI são as doenças psíquicas. Os indivíduos, sendo obrigados a ser “empresários de si mesmos” ou “empreendedores”, veem-se em uma situação na qual não conseguem ver-se longe da égide da produtividade, visto que o próprio chamado *home office* acaba por fazê-los levar o trabalho para dentro do local onde deveriam desfrutar do ócio. Por outro lado, o discurso que se vê muitas vezes ser levantado é de que essa condição do empreendedor é a condição do trabalhador “liberto”, ou seja, do indivíduo que alcançou a chamada “autonomia”. No entanto, esse é o perigo para o qual Han chama a atenção quando diz que vivemos em um momento histórico particular,

no qual a própria liberdade provoca coerções. A liberdade de *poder* (*Können*) produz até mais coerções do que o *dever* (*Sollen*) disciplinar, que expressa regras e interditos. O *dever* tem um limite; o *poder* não. Portanto, a coerção proveniente de poder é ilimitada e, por esse motivo, encontramos-nos em uma situação paradoxal. (2017, p. 9-10).

O filósofo continua, afirmando que

Doenças psíquicas, como depressão ou *burnout* são expressões de uma profunda crise da liberdade: são sintomas patológicos de que hoje ela se transforma muitas vezes em coerção. O sujeito de desempenho, que se julga livre, é na realidade um servo; é um *servo absoluto*, na medida em que, sem um senhor, explora voluntariamente a si mesmo. (2017, p. 10)

Portanto, podemos colher aqui mais um detalhe importante: se tomarmos, de forma metodológica, as afirmações de Han como verdadeiras, então temos de afirmar que na concepção de uma sociedade de desempenho há também a concepção de “sujeitos de desempenho”, e que esses sujeitos, paradoxalmente, ao acreditarem-se livres, estão ainda mais enredados na lógica da produtividade que acaba por impor a eles o risco do desenvolvimento de doenças psíquicas.

Mas por que essa “liberdade” se tornou tão útil para o processo produtivo, ou seja, para a reprodução do capital? Justamente porque tal liberdade não diz respeito ao sujeito, mas sim ao próprio capital<sup>21</sup>. Isso significa que os sujeitos são livres unicamente na medida em que estão a serviço de sua reprodução. Sendo assim, a liberdade paradoxal descrita por Han se dá precisamente porque o indivíduo se acredita livre de coerções, mas, na verdade, suas possibilidades de ação estão sempre dentro dos limites do que é útil para a reprodução do capital ou, ainda que seja uma ação que fuja desta regra, em algum momento ela pode acabar sendo incorporada por ele.

Para ilustrar esse processo em que o capital incorpora um elemento que seria estranho ou mesmo perigoso para ele, podemos utilizar o exemplo do que gostaria de chamar aqui de “positivação do senso crítico”. Para explicar tal conceito, vale lembrar o que já foi mencionado: enquanto a negatividade representa o tensionamento, a positividade representa uma condição na qual esse tensionamento ou constrangimento são sumamente evitados ou, pelo menos, não é interpretado pelo indivíduo como tal.

Busquemos, portanto, em Freire (2019, p. 39), um dos expoentes da filosofia da educação brasileira, uma definição satisfatória do que queremos dizer com “senso crítico”:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu posto no cosmos, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica, descoberta de seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.

---

21 Temos clareza do fato de que a produtividade não diz respeito, exclusivamente, a uma questão econômica. No entanto, precisamente por conta da relação íntima que sempre existiu entre escola e trabalho, essa perspectiva aparecerá aqui com considerável frequência.

Como podemos perceber, neste ponto Freire menciona uma situação na qual os homens se põem como “problema”, ou seja, é uma condição na qual há uma abertura para a indagação e para a reflexão sobre a própria condição. Se extrapolarmos o exemplo, podemos afirmar que há a possibilidade de se estabelecer uma condição na qual os indivíduos veem suas condições ou um determinado objeto como problema, permitindo-se um momento de “estranhamento” e reflexão acerca dele. Isto é o que podemos chamar de “senso crítico” se quisermos dar a ele uma definição. É possível notar também que esse senso crítico pressupõe uma espécie de deslocamento ou mesmo um certo distanciamento por parte daquele que problematiza com relação ao objeto problematizado, visando uma espécie de “visão do todo”.

Tendo isso em vista, na concepção de Freire (2019) o processo educativo deve ser efetuado de maneira a viabilizar uma autonomia tal nos educandos que os possibilite o exercício pleno do senso crítico, fazendo com que os indivíduos cumpram assim sua vocação ontológica de *ser mais* (FREIRE, 2019, p. 40). Essa ideia possui forte influência da concepção marxiana e mesmo hegeliana de mundo e, portanto, adota seus pressupostos. Sendo assim, esta é uma pauta que geralmente vem acompanhada de uma crítica de um modelo educacional que visa exclusivamente a formação de mão de obra para o trabalho e, conseqüentemente, para a reprodução do capital. Dessa forma, é de se imaginar que acaba por ser uma ideia que visa tensionar e problematizar uma certa concepção educacional que, segundo Freire (2019), estaria em vigência no Brasil e que ele intitulou de “educação bancária”.

De forma resumida, podemos dizer que, justamente por provocar um tensionamento, a ideia de “senso crítico” possui um caráter negativo – ou seja, possui negatividade no campo conceitual de Han (2017) – com relação a um modelo educacional que, pressupõe-se, busca negá-lo. Em outras palavras, um posicionamento reflexivo no interior de um sistema que não admite a reflexão provoca certamente uma tensão, e essa tensão acaba por constranger de alguma maneira todo o processo – ao menos da maneira que funcionava anteriormente<sup>22</sup>.

No entanto, curiosamente podemos encontrar nos atuais documentos oficiais que disciplinam o modelo educacional brasileiro, por exemplo, seguidas menções a respeito da importância do desenvolvimento de um chamado “senso crítico”. Poderíamos dizer que, portanto, houve uma vitória por parte das reivindicações? Apressadamente poderíamos dizer que sim, mas de forma mais cuidadosa poderíamos observar que, pelo contrário, houve o que

---

22 É importante lembrar que estamos, para dar um exemplo, tratando de um problema que existe dentro do campo conceitual da filosofia da educação de Paulo Freire. Uma noção de “senso crítico” seria questionável ou consideravelmente diferente se levássemos em consideração os esquemas conceituais de Han ou Foucault.

chamamos de “positivação do senso crítico”, ou seja, uma espécie de distorção do caráter original do conceito, de forma que ele perca seu caráter de tensionamento e seja posto a favor da própria produtividade. Em uma palavra, ele perde seu caráter de constrangimento ou resistência e assume um outro, que é o da positividade.

Esse processo de “pôr a favor da produtividade” se dá principalmente na medida em que os indivíduos, por verem-se não mais como “sujeitos”, mas como “projetos”<sup>23</sup>, precisam renovar constantemente suas possibilidades de atuação visando a reprodução de sua condição enquanto capital humano. Em outras palavras, “senso crítico” torna-se algo como uma capacidade de “inovação”.

O processo ilustrado aqui, na concepção de Han (2017), acaba por alcançar muitas das esferas da vida humana na contemporaneidade. O indivíduo que se crê “crítico”, crê-se “livre”, e é justamente essa crença que faz com que não perceba sua relação de sujeição:

O neoliberalismo é um sistema muito eficiente – diria até inteligente – na exploração da liberdade: tudo aquilo que pertence às práticas e às formas de expressão da liberdade (como a emoção, o jogo e a comunicação) é explorado. Explorar alguém contra sua própria vontade não é eficiente, na medida em que torna o rendimento muito baixo. É a exploração da liberdade que produz o maior lucro. (HAN, 2018, p. 11-12)

Isto se dá porque

*A liberdade do capital se realiza por meio da liberdade individual. Dessa maneira, o indivíduo livre é rebaixado a órgão genital do capital. A liberdade individual concede ao capital uma subjetividade “automática”, que o incita à reprodução ativa. Assim, o capital “pare” continuamente “filhotes”. A liberdade individual, que atualmente assume uma forma excessiva, é nada mais nada menos do que o *excesso do próprio capital*. (HAN, 2018, p. 13)*

Segundo Han, vislumbramos atualmente um processo por meio do qual o capital encontra novas formas de reproduzir-se, renovando-se constantemente através da captura de novos elementos que, em tese, são sempre novas oportunidades de reprodução. É um processo de “monetização do mundo” que não começou, é claro, no século XXI, mas que neste tempo se intensifica de forma inimaginável.

---

23 A questão do indivíduo enquanto “projeto” foi discutida por Han com mais precisão em seu *No enxame: perspectivas do digital*. O conceito de “projeto”, aqui, surge como oposição à ideia de “sujeito”, ou seja, de estar assujeitado. A oposição é feita, principalmente, com relação à diferença que existe entre um indivíduo que está submetido às determinações ou coações de seu meio e um outro que se vê completamente além dessas determinações: o “projeto para o qual o sujeito se liberta se mostra ele mesmo como figura de coação. Ele desdobra a coação na forma do desempenho, da auto-otimização e da autoexploração. Vivemos hoje em uma fase histórica especial, na qual a liberdade, ela mesma, provoca coações” (HAN, 2018, p. 27).

### 3.4 A PERSPECTIVA DE HAN ACERCA DA LÓGICA DO PODER

Mas não seria ainda problemática essa noção de que pode haver uma correlação entre liberdade e coerção? A liberdade não seria, de certa forma, a ausência de determinação ou de coerção externa? Se afirmarmos essa possibilidade, então ser livre não significa necessariamente não ser determinado, ou seja, pode haver a possibilidade de o indivíduo livre ser determinado apenas por si mesmo, enquanto o coagido é aquele que é determinado por outro ser que não ele próprio.

Apanhemos essa definição como exemplo e retomemos, então, a discussão acerca da configuração das relações de poder. Como já vimos anteriormente, uma das características essenciais da disciplina é a vigilância. Além dela, também se opera no ambiente uma hierarquia bem estabelecida, no interior da qual os indivíduos são coagidos a operar de determinada forma tendo em vista sua posição no interior da relação de poder. Supondo, portanto, que um professor possui uma posição tal na hierarquia escolar que o permite influenciar o comportamento dos educandos, podemos afirmar que estes são determinados por aquele a operar de uma forma previamente definida.

Essa influência pode ser levada a cabo através do estabelecimento de regras ou mesmo da menção de uma possível punição. Essa é uma situação, portanto, em que os interesses do professor de certa maneira divergem daqueles dos educandos, mas estes precisam aceitá-los ou pelo menos obedecê-los. Vejamos a forma geral dessa relação:

Normalmente se entende por poder a seguinte relação causal: o poder do *ego* é a causa que gera no *alter*, contra sua vontade, um determinado comportamento. Ele é que faz o *ego* capaz de impor *suas* decisões sem precisar levar em consideração o *alter*. Com isso, a liberdade do *alter* é limitada pelo poder do *ego*. O *alter* sofre a vontade do *ego* como algo alheio a ele. (HAN, 2019, p. 9).

Mas e se fosse possível uma relação de poder em que, no lugar da imposição de interesses via coerção, fosse possível que os interesses de ambas as partes coincidam? Han (2019) não apenas afirma que isto é possível como também afirma que é através dessa lógica que as relações de poder em uma sociedade neoliberal funcionam. Um poder mais “inteligente”, que não dá mostras de si pelo excesso – como os suplícios – é muito mais efetivo:



Na verdade, é o sinal de um poder maior que o subordinado *queira* expressamente aquilo que o poderoso *queira*, que o subordinado siga ou, até mesmo, *antecipe* a vontade do poderoso como *sua própria vontade*. O subordinado pode superdimensionar aquilo que *de qualquer modo* ele faria, tornando-o conteúdo da vontade do poderoso e, com um “sim” enfático, tornar-se poderoso. (HAN, 2019, p. 11).

Esse tipo de poder é aquele no qual “a ação do poderoso é afirmada ou interiorizada pelo subordinado como sua *própria* ação” (HAN, 2019, p. 11). Isso significa justamente aquilo que foi mencionada anteriormente, a saber, que, na atualidade, os indivíduos creem-se livres, e é justamente nesse ponto que se encontra a efetividade de uma relação de poder com essas configurações.

Levando em consideração essas definições, podemos dizer que as disciplinas, apesar de possuírem um caráter consideravelmente produtivo, ainda possuem forte negatividade quando comparadas a um poder que evita mesmo as micropenalidades descritas por Foucault (2014). No entanto, podemos fazer o seguinte questionamento: qual é o elemento fundamental que realmente caracteriza cada uma dessas diferentes configurações de relações de poder? A resposta para essa importante pergunta pode ser encontrada no conceito de “mediação” descrito por Han (2019, p. 12).

Em primeiro lugar, concordamos com Han (2019, p. 9-10) quando este afirma que o modelo da causalidade, ou seja, o modelo no qual o dominador simplesmente provoca uma ação no dominado, não é suficiente para explicar a complexidade ou mesmo a variedade existente nas relações de poder. No lugar desse modelo de causalidade, podemos pensar essas relações como “um domínio no qual se movimenta como peças *livres*” (HAN, 2019, p. 12).

Essa imagem mental do “domínio” nos permite perceber melhor de que forma um indivíduo pode estar submetido a outro acreditando estar livre: podendo apenas enxergar aquilo que está nos limites do domínio, ele sequer imagina que sua situação pode ser de outra forma. No entanto, é importante que não confundamos tal ideia com o conceito de alienação, principalmente na acepção marxiana do termo. Isso significa que o fato de um indivíduo conseguir enxergar aquilo que está em seu domínio não significa que ele enxerga uma parcela reduzida ou distorcida da realidade, mas sim que ele se serve das representações que lhe estão disponíveis.

Com isso, podemos entrar efetivamente na ideia de mediação, que representa justamente o grau de acolhimento que o “ego” encontra no “alter”, ou seja, o quanto o outro acolhe as determinações do eu como se fossem suas. Nesse sentido, há um elemento importante a ser destacado: aquele que é dominado precisa acolher de alguma maneira, seja

qual for a situação, as decisões do dominador. Há, ao menos em grande parte das relações de poder – pelo menos nas que envolvem seres humanos –, um certo grau de acolhimento das decisões, visto que o ser dominado sempre pode resistir de alguma forma. Esse grau de acolhimento é que, efetivamente, é a mediação, e que determinará o grau de efetividade de uma relação de poder:

O poder do *ego* alcança seu máximo justamente quando o *alter* obedece a sua vontade a partir de sua própria vontade. O *ego* se impõe no *alter*. O poder livre não é um oxímoro. Ele significa: o *alter* obedece em liberdade o *ego*. Quem quiser alcançar um poder absoluto deverá fazer *uso* não da violência, mas da liberdade do outro. O que será alcançado no momento em que se coincidirem por completo liberdade e sujeição. (HAN, 2019, p. 16-17).

Dessa forma, poderíamos dizer mesmo que o poder mais eficiente é aquele que é quase um poder cínico, ou seja, que é tão mais efetivo quando menos mostra-se enquanto poder. De todo modo, a diferença entre um poder com alto grau de mediação e um poder com baixo grau de mediação não é de natureza, mas sim de ordem modal, ou seja, eles cumprem um mesmo objetivo:

Se elevados a um plano abstrato, manifestam sua estrutura comum. O poder permite ao *ego ser no outro por si mesmo*. Ele gera uma *continuidade do self*. O *ego* realiza no *alter* suas decisões. É desse modo que o *ego* continua no *alter*. O poder proporciona ao *ego* *espaços* que são *seus*, nos quais, apesar da presença do outro, ele pode estar em *si mesmo*. Ele capacita ao poderoso voltar a *si*, no outro. (HAN, 2019, p. 17)

O poder é, portanto, um fenômeno da “continuidade”. No entanto, se a mediação for reduzida a zero “o poder vira violência” (HAN, 2019, p. 18). Por outro lado, quando mais mediação existe na relação, a necessidade do uso da força diminui, e a relação de poder mostra-se mais eficiente e produtiva, visto que, como foi anteriormente demonstrado, o dominado chega até mesmo a antecipar a decisão do dominador.

Se buscarmos, portanto, o mesmo exemplo que foi dado anteriormente, a saber, o do poder que o professor possui sobre os educandos de uma sala de aula, podemos afirmar que esse poder será tão mais efetivo quanto menos ele tiver que valer-se das punições para fazê-lo operar. Ele será mais efetivo na medida em que os educandos, antes mesmo de qualquer sinal da vontade do educador, comportarem-se de uma forma determinada.

Da mesma maneira, podemos pensar que os imperativos do empreendimento próprio e da motivação operam também de forma a representar, de uma forma muito própria, uma situação de alto grau de mediação, mas a subordinação, nesse caso, não necessariamente precisa ser a um determinado indivíduo, mas sim a um imperativo, que é o do desempenho. Tomando para si tal imperativo, o indivíduo crê que ele é seguido por iniciativa própria, quando na verdade o processo de incorporação desse comportamento ao longo de sua experiência é seu principal motor.

### 3.5 PSICOPOLÍTICA: O PODER SOBRE A PSIQUE

Tendo feito essa análise, cabe-nos a reflexão acerca da pergunta que nos fizemos anteriormente: ainda podemos dizer que vivemos em uma sociedade disciplinar? Como pudemos ver, segundo Han (2017) a resposta é negativa, pois, em tese, estaríamos em pleno desenvolvimento de uma sociedade do desempenho. Essa sociedade do desempenho constrói-se na medida em que a configuração das relações de poder se modifica, aumentando o grau de mediação e, portanto, aumentando também a sensação de liberdade e tornando-se mais eficiente.

Essa discussão da eficiência do poder já havia sido amplamente discutida por Foucault (2021), principalmente quando este concebeu a ideia de “biopolítica”, ou seja, um poder que se ocuparia não da destruição da vida, mas de sua “gestão”. Essa mudança da destruição para a “gestão” já representava, em si mesma, uma mudança enorme, e toda a discussão que a envolveu foi extremamente relevante para a compreensão da dinâmica social dos países capitalistas influenciados pela ideologia liberal. Em favor da disciplina, a biopolítica era a forma geral necessária para contribuir com o processo de adestramento e controle populacional tendo em vista os novos imperativos que se impuseram principalmente a partir da revolução industrial.

Mas a grande questão que cabe ser feita é a seguinte: a passagem de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de desempenho ou a mutação da primeira para a segunda<sup>24</sup> também não pressupõe uma espécie de ultrapassagem da biopolítica? Se acompanharmos as análises de Han (2018, p. 39-40), a resposta é positiva: o “neoliberalismo como forma de evolução ou mesmo como mutação do capitalismo não se preocupa primariamente com o ‘biológico, o somático, o corporal’. Antes, descobre a *psique* como força produtiva”. Isso

---

<sup>24</sup> Ao utilizar o termo “mutação” queremos indicar precisamente que a sociedade de desempenho guarda, ainda, aspectos fundamentais de uma sociedade disciplinar, mas também que uma não se confunde com a outra.

significa que ao conceito de biopolítica deve ser acrescido outro, e este seria o de “psicopolítica”:

Em vez de *superar* resistências corporais, processos psíquicos e mentais são *otimizados* para o aumento da produtividade. O disciplinamento corporal dá lugar à otimização mental. Assim, o *neuro-enhancement* se diferencia fundamentalmente das técnicas psiquiátricas disciplinares. Hoje, o corpo é liberado do processo imediato de produção e se torna um objeto de estética ou técnico-sanitária. Logo, a intervenção *ortopédica* dá lugar à *estética*. O “corpo dócil” proposto por Foucault já não tem lugar no processo de produção. A ortopedia disciplinar é substituída pelas cirurgias plásticas e academias. Todavia, a otimização corporal significa muito mais do que mera prática *estética*. Os termos *sexy* e *fitness* tornam-se recursos econômicos que devem ser multiplicados, comercializados e explorados. (HAN, 2018, p. 41).

Em outras palavras, a fase mais avançada do neoliberalismo possui mecanismos de dominação que ultrapassam mesmo aqueles que as disciplinas tinham condição de alcançar. O ponto central da perspectiva proposta por Han é de que o corpo não foi esquecido, mas que o poder alcançou uma esfera muito mais profunda: a psique humana. Isso também não significa que a psique humana jamais havia sido objeto de investida das relações de poder, mas sim que ela se torna atualmente seu *principal* objeto. Para compreender melhor esse ponto de vista, vejamos um apontamento importante feito por Han:

Na sociedade disciplinar, cujo funcionamento está acima de tudo, as emoções representam em primeiro lugar um estorvo, portanto, devem ser erradicadas. A “ortopedia concertada” da sociedade disciplinar tem que formar uma máquina sem sentimentos (*gefühllos*) a partir de uma massa informe. As máquinas funcionam melhor quando emoções e sentimentos são completamente desligados (2018, p. 66).

De fato, vimos que o esquema disciplinar tende a moldar comportamentos através do controle dos corpos e da normalização dos mínimos movimentos. No entanto, o fato é que esse tipo de sociedade parece dar atualmente lugar a outra, principalmente pelas necessidades de reprodução do próprio capital. Afinal, como vimos mais acima, o capital reproduz-se através da produtividade dos indivíduos. Se essa produtividade começa a encontrar entraves, o mecanismo precisa adaptar-se de forma a viabilizar a continuação dessa reprodução. Ora, a grande questão presente aqui é que o novo meio de multiplicação desse capital tem sido atualmente a própria psique humana.

Como vimos mais acima, é justamente através da sensação de liberdade que um indivíduo é capturado de forma mais inteligente pelo poder, e essa sensação de liberdade

acaba por não ser exatamente compatível com a lógica disciplinar: ela é mais precisamente compatível com a lógica do desempenho.

Essa exploração, segundo Han, é feita principalmente através daquilo que ele chama de “capitalismo da emoção” (2018, p. 59). Esse novo capitalismo, que não passa de uma espécie de mutação das outras formas anteriores, funciona de maneira a capitalizar principalmente as emoções humanas. Esse processo se dá a partir da mesma lógica da positividade que mencionamos logo acima, ou seja, todos os aspectos da psique humana que forem passíveis de exploração o são, e dentre eles estão claramente aqueles destituídos de negatividade.

Nesse sentido, Han faz uma interessante diferenciação entre sentimento e emoção, mostrando que o primeiro é dotado de certa profundidade e de uma certa temporalidade própria, que não pode ser submetida, enquanto o segundo é bem diferente:

O sentimento também tem uma temporalidade diferente da emoção. Ela permite uma *duração*. As emoções são essencialmente mais fugazes e mais curtas que os sentimentos. O afeto é muitas vezes limitado a um instante. Ao contrário do sentimento, a emoção não representa um *estado*. A emoção não *dura*. (2018, p. 61)

A colocação acima nos indica que o sentimento, justamente por ter uma duração própria, não é “previsível”. Essa imprevisibilidade do sentimento, unida à sua profundidade, torna-o dotado de negatividade na medida em que poderia ser um entrave para a produtividade de um indivíduo, por exemplo. Já a emoção, se concordamos com a posição de Han, justamente por ser mais fugidia e “superficial”, pode ser facilmente explorada.

Uma das emoções que são mais exploradas na atual fase do capitalismo ocidental é justamente aquela relacionada ao consumo. Han chega, na verdade, a denominar de “capitalismo do consumo” essa fase atual (2018, p. 63). Mas o consumo não seria, desde o início desse sistema econômico, sua característica essencial? Se concordarmos com Max Weber (2004), não necessariamente. Em sua *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*, Weber já nos indicava que, justamente por influência de seitas protestantes – que, segundo o autor, foram essenciais para o desenvolvimento desse sistema –, o “espírito” do capitalismo seria aquele da disciplina e da comprovação da própria salvação, no interior da teoria da predestinação, através da aplicação ao trabalho, visando principalmente o acúmulo de riquezas e não o consumo ou “consumismo”.

O grande fato é que, atualmente, seríamos muito menos “ascéticos” do que se afirmava que os indivíduos eram no início do desenvolvimento desse sistema econômico. O próprio Han afirma que “o capitalismo que Weber analisa é um capitalismo ascético de acumulação, que segue a lógica racional, e não a emocional. Por isso, Weber não tem acesso ao capitalismo de consumo que capitaliza emoções” (2018, p. 63), o que nos indica que não é possível mais restringir-se a um esquema teórico como o disponibilizado por Weber.

Ora, podemos afirmar com certa tranquilidade que a própria doutrina da predestinação servia como um discurso de verdade que fundamentava a grande apelação ao trabalho que começava a ser feita. Essa apelação é surpreendente se lembrarmos que ao menos desde a antiguidade, na Grécia, até a Idade Média o trabalho era considerado um estorvo e apenas os indivíduos mais rebaixados deveriam submeter-se a ele. Portanto, partir do momento que o trabalho se torna condição necessária para a demonstração do, talvez, principal objetivo do indivíduo protestante, a saber, a salvação, esta serve como fundamentação suficiente para essa mudança de perspectiva.

Dessa forma, se concordarmos metodologicamente com uma certa mudança de paradigma de um “capitalismo ascético” para um “capitalismo da emoção”, podemos também concordar em presumir que o próprio discurso de verdade que fundamenta este último não necessariamente será o mesmo que fundamenta o primeiro<sup>25</sup>.

De todo modo, podemos mencionar um dos aspectos fundamentais do capitalismo da emoção, que é o que Han chama de “gamificação” do trabalho (2018, p. 69). Essa “gamificação” se dá através de um dos aspectos essenciais do jogo, que é o sistema de “sensação de realização e do sistema de recompensas”. Isso significa sugerir que o ambiente de trabalho começa a tornar-se muito mais parecido com um jogo, com os indivíduos seguindo “planos de carreira” e seguindo lógicas de recompensas fixas se atingem metas.

Segundo Han, o jogo, em seu fundamento, é o “outro” do trabalho, ou seja, é aquela atividade que está ligada ao desinteresse ou mesmo ao inútil, enquanto o próprio trabalho é sempre interessado e útil. Transformar o trabalho em “game” seria, portanto, assimilar esse “outro” e tornar mais apazível, principalmente por via das recompensas que afetam as emoções, uma atividade que, em primeira instância, não teria essa qualidade. Ora, fica claro que o objetivo dessa “assimilação” é o próprio aumento da produtividade, visto que indivíduos emocionalmente envolvidos colocam muito mais de si mesmos no trabalho do que indivíduos que possuem uma relação distante com ele.

---

25 Em breve entraremos em mais detalhes a respeito desse aspecto.

É precisamente nesse sentido que podemos dar o nome de psicopolítica a um esquema moldado por relações de poder que visam alcançar principalmente a psique humana através das emoções e, dentre elas, se insere a “motivação”. Ficaríamos assustados se fôssemos contar a quantidade de *coachings* que surgiram no século XXI e o quanto as empresas têm investido cada vez mais na “inteligência emocional” de seus funcionários e colaboradores.

De repente, se começa a prezar de forma estridente por uma “horizontalidade” na hierarquia no ambiente de trabalho, na qual os funcionários e colaboradores possam transitar livremente e propor ideias, ou seja, ser “proativos”. Nessa seara, também se começa a cobrar cada vez mais a participação ativa e uma maior habilidade de comunicação das pessoas, visto que o dinamismo exige indivíduos cada vez mais adaptáveis. É interessante notar também que, a respeito dessa disposição/condição inédita do sujeito de desempenho contemporâneo, Han (2017, p. 79) faz uma contraposição àquela condição do sujeito freudiano:

O aparato psíquico freudiano, dotado de mandamentos e proibições, é um aparato repressivo e impositivo. Está estruturado como uma sociedade disciplinar, composta de hospitais, asilos, presídios, quartéis e fábricas. Por isso, a psicanálise freudiana só pode ser efetiva numa sociedade repressiva, que baseia sua organização na negatividade das proibições. [...] O verbo modal que define a sociedade do desempenho não é o “dever” freudiano, mas o *poder hábil (Können)*.

É interessante notar que, no trecho acima, de forma alguma o filósofo sul-coreano está a afirmar que Freud estava “errado” em sua teoria sobre a psique humana, mas simplesmente que, se ela já foi em algum momento condizente com a realidade dos fatos, ela o era com relação ao momento histórico, político e social em que foi concebida. Sendo assim, se é verdade que mutações ocorreram ao longo do tempo, também é verdade que os próprios indivíduos passaram por tal processo:

Mas isso já não se aplica ao sujeito de desempenho da pós-modernidade. Esse é um sujeito da afirmação. Se o inconsciente estivesse necessariamente ligado com a negatividade da negação e da repressão, o sujeito de desempenho neo-liberal já não teria inconsciente. Seria um eu pós-freudiano. O inconsciente freudiano não é uma configuração atemporal. É um produto da sociedade disciplinar repressiva, da qual nós estamos nos afastando cada vez mais. (HAN, 2017, p. 80)

Se levarmos em consideração os comentários de Han, podemos afirmar que o processo de preponderância da positividade significa mesmo a supressão de tudo aquilo que

representa impedimentos ou tensionamentos. Há uma espécie de processo de incentivo à “livre empresa” nos âmbitos mais variados da vida. Em outras palavras, o indivíduo pós-moderno é convidado a expressar-se de forma cada vez mais frequente, de forma que essas suas expressões possam ser capturadas e assimiladas pelo capital.

Essa postura empresarial é, sem dúvidas, muito recente. O comportamento humano, na atualidade, é matéria de uma preocupação sem precedentes no ambiente de trabalho, e diversas ações são tomadas frequentemente para promover a interação entre os indivíduos e, conseqüentemente, seu engajamento no que diz respeito aos objetivos da corporação. Nesse ínterim, como veremos mais adiante, será necessária a adoção de novos procedimentos para que os indivíduos aprimorem não apenas suas habilidades e conhecimentos, mas também seus comportamentos àquele que é exigido pelo ambiente de trabalho.

A motivação, que sem dúvidas está estreitamente vinculada à psique humana, começa a tornar-se principal objeto de procedimentos específicos. De certa forma, podemos dizer que, atualmente, o processo ocorre “de dentro para fora”, ou seja, a lógica de poder que se expande na atualidade não se expressa por uma relação de poder na qual encontramos a coerção ou a micropenalidade externa como seu principal mecanismo, mas sim o próprio indivíduo que busca sua realização e age de forma coercitiva consigo mesmo. Dessa forma, ele não percebe tal situação como coercitiva e a chama de “liberdade”, pois teoricamente ele é seu próprio “gestor” e, portanto, age segundo seus próprios objetivos.



## 4 A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO SUJEITO DE DESEMPENHO

Tendo em vista a discussão que foi estabelecida até aqui, concluímos então que o esquema disciplinar não é mais suficiente para compreender as recentes mutações do sistema capitalista e, conseqüentemente, o próprio funcionamento das sociedades que operam sob a égide do referido sistema econômico. Como vimos, o termo “sociedade do desempenho” surge para dar conta do novo esquema social que está em vias de se expor e, por isso, vamos, nesta sessão, refletir sobre a maneira pela qual o sujeito de desempenho – que acaba por substituir o sujeito disciplinar – vem sendo construído através das lentas reformas que ocorrem nos diversos âmbitos da educação formal/escolar dos indivíduos.

### 4.1 ALGUMAS QUESTÕES HISTÓRICAS

Não há dúvidas de que, dentre as instituições sociais das sociedades ocidentais, a escola é uma das mais importantes na formação dos indivíduos. Se pensarmos, por exemplo, no fato de que esses estabelecimentos promovem a socialização dos indivíduos fora do ambiente familiar, percebemos a distinção que possui:

O nascimento e o desenvolvimento de um aparelho de educação e instrução separado da família e do ambiente de trabalho constituem uma das grandes transformações no Ocidente. Essa tendência faz parte de uma mudança de conjunto dessas sociedades, marcada pela autonomização das diferentes ordens (religião, política, economia e pensamento). (LAVAL, 2019, p. 31)

Essa autonomização vem acompanhada de uma espécie de racionalização de ambas, e cada uma passa a constituir-se enquanto área “independente”. No princípio, essa instituição, destinada à difusão do saber, tinha como razão primeira “não a formação da mão de obra, e sim a construção de burocracias políticas e religiosas”. No entanto, a formação da mão de obra começará a ser cada vez mais incentivada “a partir dos primórdios da Revolução Industrial, pela demanda da indústria e da administração pública no que diz respeito à qualificação” (LAVAL, 2019, p. 31).

Esse fato nos indica que o processo de aproximação dessa instituição social com o chamado “mundo do trabalho” ocorreu ao longo do tempo e foi se intensificando cada vez

mais. Tendo isso em vista, se concordarmos com Laval, podemos dizer que as instituições de educação e instrução passaram por três períodos históricos:

um período em que a principal função da escola era integrar o indivíduo moral, política e linguisticamente à Nação; um período em que o imperativo industrial nacional ditou as finalidades da instituição; e o período atual, em que a sociedade do mercado determina mais diretamente as transformações da escola. (2019, p. 32)

Dito isso, podemos lembrar da primeira parte deste trabalho, na qual vimos que as disciplinas descritas por Foucault se constituíram como um importante mecanismo para o aumento da produtividade e controle dos corpos. Vimos, além disso, que as novas relações de trabalho que se desenvolveram com a revolução industrial se valeram intensamente desse mecanismo<sup>26</sup>. Podemos lembrar, também, da segunda parte deste trabalho, na qual percebemos que essa configuração das relações de poder passa atualmente por modificações, e seria prudente imaginar que a educação, por sua vez, passa também por certas mudanças.

Fato é que de um certo momento da história humana ocidental – mais precisamente após a revolução científica do século XVII – até o presente, a própria relação dos seres humanos com o mundo passou por grandes modificações. Ademais, o uso dos saberes adquiridos passa a assumir novas expressões: o saber “passou por uma grande transformação quando começou a ser visto como ferramenta capaz de ‘resolver problemas’” (LAVAL, 2019, p. 33). Isto nos faz lembrar da famosa frase de Francis Bacon, quando este diz que *knowledge is power*. Nesse caso, o saber do indivíduo não serve apenas para sua inserção na vida social dos adultos, mas para que ele possa desenvolver-se e “melhorar seu destino”:

A “grande rebelião baconiana” contra a escolástica, segundo a expressão de Spencer, concebia o saber como um estoque, como um capital acumulado cuja função é aumentar a capacidade humana de dominação da natureza a fim de fazê-la servir melhor a seu bem-estar. Essa é a grande proposição moderna, e nunca é demais enfatizar a importância. (LAVAL, 2019, p. 33)

Sendo assim, se, por um lado, a escolástica prezava por uma educação muito mais exegética do que utilitária, a grande crítica de alguns dos “modernos” será justamente nesse ponto. Nesse caso, podemos perceber que a instituição passa a assumir cada vez mais um caráter de “capital”, ou seja, um bem ou recurso dotado de um valor de troca.

---

<sup>26</sup> Basta lembrarmos dos famosos fordismo e taylorismo, que empreenderam um severo controle disciplinar nas linhas de produção para o desenvolvimento da produtividade.

Portanto, na medida em que o trabalho assalariado vai tornando-se a forma de subsistência por excelência das sociedades capitalistas e as nações vão industrializando-se para uma adequação ao novo modo de produção pautado na competição e no consumo, é de se imaginar que os saberes comecem a ser direcionados sempre a esse fim, a saber, a inserção no mundo do trabalho ou para a atividade produtiva em geral.

Se concordarmos que as sociedades de mercado se caracterizam pela “sujeição de todas as atividades à lógica de valorização do capital, considerada evidente, inevitável, imperativa” (LAVAL, 2019, p. 47), fica fácil perceber que os estabelecimentos escolares não demorariam a ser absorvidos pela mesma lógica. Se antes tínhamos uma educação que, reservada a poucos, buscava a formação cultural concreta tendo em vista a herança social que foi deixada pelos antepassados, atualmente podemos dizer que a educação “olha para a frente”, já que o saber precisa ser, acima de tudo, útil e rentável:

Os valores que constituíam o mundo escolar foram substituídos por novos critérios operacionais: eficiência, mobilidade, interesse. O sentido da escola muda: ela não é mais um lugar de assimilação e convívio com grandes narrativas onde se moldam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas, mas um local de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em incessante movimento. (LAVAL, 2019, p. 48).

Podemos pensar, portanto, que a formação dos indivíduos começa a prezar muito mais por sua adaptabilidade e flexibilidade. Ora, isto certamente parece estar vinculado com a própria produção do sujeito de desempenho, que preza por seu constante “aperfeiçoamento” e, com isso, vê a si mesmo enquanto projeto e empreende.

Com isso, podemos ver que há, sim, uma valorização dos saberes. Há uma espécie de valorização crescente com relação ao desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. O fato é que esses saberes não possuem, de forma alguma, um fim em si mesmos: eles precisam ter uma utilidade explícita. Há, portanto, uma dupla reivindicação: aumento do investimento em educação e, ao mesmo tempo, um esforço pela retirada da obrigatoriedade daqueles saberes que são considerados “inúteis” (LAVAL, 2019, p. 50).

#### 4.2 A NOÇÃO DE “CAPITAL HUMANO”

Nesse ínterim, podemos continuar acompanhando Laval e lembrar da famosa noção de “capital humano”, que, no vocabulário geral dos economistas, designa o conjunto de conhecimentos economicamente valorizáveis e que são incorporados nos indivíduos:

Mais amplamente, essa noção pode englobar os vários trunfos que o indivíduo pode fazer valer no mercado e vender aos empregadores como fonte potencial de valor: aparência física, boa educação, maneira de ser e pensar ou estado de saúde, por exemplo. Assim, segundo a OCDE, o capital humano reúne “os conhecimentos, as qualificações, as competências e as características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal, social e econômico (LAVAL, 2019, p. 51).

Como podemos perceber, todos os recursos produtivos e valorizáveis que podemos encontrar em um indivíduo configuram-se como “capital humano”. Certamente, a educação, ou seja, o conjunto de saberes acumulados e desenvolvidos pelo indivíduo, está inserida neste contexto.

Aqui, esses saberes adquirem grande importância na medida em que se tornam verdadeiramente produtivos e, conseqüentemente, lucrativos. Sendo assim, podemos resgatar os conceitos de positividade e negatividade de Han (2017) para afirmar que a conversão da condição de um saber que tem valor em si mesmo para um saber que passa a ter valor na medida em que se torna rentável é, sim, uma espécie de “positivação”. Essa positivação ocorre na medida que um saber perde seu poder de tensionamento frente ao estabelecido e adquire uma capacidade de reforçar a própria produtividade e, conseqüentemente, a reprodução do capital.

Se lembrarmos bem, já havíamos mencionado um processo semelhante a este com a noção de “positivação do senso crítico”. A grande questão é que, aqui, estamos mencionando a possibilidade de um determinado conhecimento acabar por perder seu poder de constrangimento quando assimilado pela lógica do desempenho. Em outras palavras, o preço que se paga pela sua permanência no currículo é o esvaziamento do sentido que possui em si mesmo.

Pensando nessa perspectiva, podemos lembrar daquelas situações nas quais ocorre uma desvalorização de certas disciplinas dos conteúdos curriculares justamente por não haver mais “utilidade” para elas. Podemos perceber esse fenômeno com as próprias disciplinas de Filosofia e Sociologia, bem como outras, que se tornaram obrigatórias muito recentemente no Brasil e, com a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), elas perdem, juntamente a outras, seu caráter obrigatório em todas as séries do ensino médio.

Com isso, podemos notar que não há um processo de mera retirada de conteúdos, como se o objetivo fosse diminuir a quantidade de saberes transmitidos, mas sim uma valorização de determinados saberes que possuem um caráter utilitário e rentável tendo em

vista os imperativos neoliberais da livre empresa e da competitividade. Em outras palavras, a filosofia não é simplesmente retirada, porém, por outro lado, o preço de seu mantimento é o esvaziamento de sua autonomia e características essenciais.

Nesse sentido, poderíamos mesmo nos questionar se os conteúdos que são geralmente ensinados nas aulas de Filosofia podem ser convertidos a um saber rentável. Se sim, poderíamos dizer que seu mantimento no currículo não se daria tendo em vista seu potencial de desenvolvimento do saber, mas sim pelos ganhos que se pode vir a ter através dele. Ora, não poderíamos dizer que a filosofia, nesse caso, já teria perdido sua característica fundamental? Quer dizer, se o pensamento filosófico se subordina, de alguma forma, à simples viabilização da produtividade, não estaria ele, então, profundamente domesticado?

Independente da resposta dada à questão acima, o fato é que o saber enquanto capital só adquire valor na medida em que se torna lucrativo, e os próprios estabelecimentos escolares acabam por ceder aos imperativos do mercado. Este fato, por sua vez, vai ao encontro do que foi dito anteriormente, a saber, que os indivíduos, estando submetidos à lógica neoliberal, são livres na medida em que atuam enquanto capital e pela reprodução dele. Essa condição de liberdade “paradoxal”, que já foi mencionada anteriormente, é muito bem ilustrada por Han quando este menciona a metáfora da toupeira e da serpente (2018, pp. 29-31).

Essa metáfora consiste na ilustração dos tipos diferentes de sujeitos que são produzidos em uma sociedade disciplinar e em uma sociedade de desempenho<sup>27</sup>. Ora, como vimos anteriormente principalmente através dos estudos de Foucault (2014), uma sociedade disciplinar possui em seu interior estabelecimentos que foram criados ou que assimilaram a lógica disciplinar de poder que envolve a clausura, o exame, as punições, etc. No entanto, Han (2017), por sua vez, fez sua crítica e disse que este modelo de sociedade está a sofrer uma mutação em direção a um outro em que o paradigma é o do desempenho, e que a negatividade da proibição dá espaço para a positividade da “livre-empresa”.

Sendo assim, a toupeira seria o correlato de um tipo de sujeito que passa de um ambiente a outro; de um espaço confinado a outro. Ela acaba por trilhar seu caminho segundo espaços que já foram abertos previamente e dentro dos limites do que já estava estabelecido.

---

27 A metáfora da toupeira e da serpente já havia sido mencionada, anteriormente, por Gilles Deleuze, no *Conversações, 1972-1990* (1992). Nessa obra, mais precisamente no *Post scriptum*, Deleuze discorre sobre a crise dos meios de confinamento das sociedades disciplinares e como essa crise representa o surgimento de uma nova sociedade: a sociedade de controle. Nesse caso, a toupeira representa o indivíduo que transita sobre diferentes espaços de confinamento das sociedades disciplinares, enquanto a serpente representa o “homem ondulatório”, que é muito mais dinâmico e, tal como as mudas de pele de uma serpente, precisa estar em constante modificação para atender às demandas que as modificações sociais vem exigindo. Como é possível perceber, a sociedade de controle de Deleuze possui grandes similaridades com a do desempenho.

Já a serpente, por sua vez, é o animal que abre espaços com seu próprio corpo, ou seja, não está acostumada com a clausura: ela faz seu próprio caminho e constitui-se como “projeto”:

A toupeira se move em espaços pré-instalados, e por isso se submete a restrições. É um *sujeito* submisso. A serpente é um *projeto*, na medida em que cria espaço a partir de movimento. A passagem da toupeira para a serpente, do sujeito ao projeto, não é uma irrupção para uma forma de vida completamente diferente, mas uma mutação, um agravamento do próprio capitalismo. A reduzida capacidade de movimento da toupeira coloca limites à produtividade. A serpente anula essas limitações através de novas formas de movimento. Assim, o sistema capitalista passa do modelo-toupeira para o modelo-serpente, aumentando a produtividade. (HAN, 2018, p. 30)

Temos, portanto, um modelo de sujeito que é tanto mais produtivo quanto mais se sente “livre”. Nesse sentido, adquirindo, por meio do sistema de educação, uma série de “recursos” – que são os saberes aprendidos –, o indivíduo pode atuar ele mesmo enquanto capital.

Relacionado a isso, podemos também pensar naquilo que foi mencionado anteriormente, a saber, que não apenas os corpos passam a assumir um lugar diferente, mas principalmente a psique dos indivíduos passa a ser alvo cada vez mais evidente dos mecanismos de poder. Isso significa que a “sensação de liberdade” é reforçada principalmente pela ideia de motivação, projeto, competição, otimização e iniciativa (HAN, 2018, p. 31) que, se repararmos bem, fazem parte do novo vocabulário escolar.

#### 4.3 A “NOVAFALA” ESCOLAR

Poderíamos dizer mesmo que os termos mencionados no último parágrafo da sessão anterior são os novos imperativos da educação escolar. Eles vinculam-na ao atual modelo de mercado. No entanto, não se trata de uma simples mudança de vocabulário: eles provocam toda uma reformulação da própria linguagem escolar.

O que está em jogo, de fato, é que a instituição escolar, diferentemente do que ocorria no momento de sua origem ou de seu “primeiro momento”, confunde-se cada vez mais com o mercado. Na verdade, poderíamos mesmo dizer que a escola, atualmente, constitui-se cada vez mais enquanto uma verdadeira empresa. Esta “assimilação” da educação escolar pelos interesses mercadológicos não é absoluta. Precisamos, é claro, tomar cuidado com generalizações apressadas para não correr o risco de simplificar um processo que certamente é muito mais complexo do que poderíamos imaginar.

É bem verdade que no Brasil, por exemplo, a própria educação escolar veio assumindo diferentes expressões a depender do momento político, das lideranças de governo ou mesmo das reivindicações de movimentos sociais. No entanto, se concordarmos com o fato de que a lógica do mercado é preponderante numa sociedade capitalista do século XXI, precisamos também levar em consideração que a própria educação escolar acaba por, no mínimo, sofrer suas influências.

Como podemos lembrar, foi afirmado anteriormente (LAVAL, 2019) que o estabelecimento escolar oferecia, em seu surgimento, algo novo: um processo de socialização dos indivíduos totalmente fora do ambiente familiar. No decorrer de seu desenvolvimento, a escola passou por um processo de racionalização, no sentido weberiano do termo, e foi assumindo um determinado modelo de funcionamento:

conteúdos disciplinares e intelectuais, formas de transmissão e de controle, organização de níveis e divisões, materiais e locais sofreram uma normatização e uma padronização que permitiram o desenvolvimento da ação educativa, sob a forma de uma “burocracia mecânica”. Essa forma organizacional centralizada e comporta por células de base idêntica foi um meio muito eficaz de expandir e racionalizar a educação [...]. (LAVAL, 2019, p. 196).

Dessa forma, podemos notar que esses estabelecimentos escolares foram se desenvolvendo e se aperfeiçoando de acordo com objetivos específicos e que, de certa forma, eram referentes à própria disseminação dos saberes – ainda que de forma desigual do ponto de vista social. O fato é que, como já viemos mencionando tanto com Foucault (2014) quanto com Han (2017), as transformações pelas quais as instituições físicas ou simbólicas passam sempre ocorrem por uma determinada causa, e a mudança na configuração das relações de poder, ocasionada pela mutação da disciplina para o desempenho, ocorreu principalmente por uma questão de viabilização do aumento da produtividade dos próprios indivíduos, visto que estes, constituídos enquanto capitais humanos, serão tão mais lucrativos quanto menos barreiras encontrarem para seus “empreendimentos”.

Podemos dizer que o mesmo ocorre com as próprias instituições escolares, visto que chegou um momento em que ela pareceu não “permitir ganhos de produtividade suficientes e se tornou um obstáculo à racionalização pedagógica”<sup>28</sup> (LAVAL, 2019, p. 196). Tornando-se, assim, um obstáculo, e adquirindo cada vez mais importância enquanto formadora de indivíduos e preparadora para o chamado “mundo do trabalho”, ela necessariamente acaba por

---

28 Vale lembrar que, na obra em questão, Laval faz uma análise mais detalhada do que ocorreu na França. O exemplo pode, certamente, ser utilizado para visualizar outros contextos.

ter de passar por transformações, e uma delas diria respeito principalmente ao seu modelo administrativo.

Esse modelo administrativo, no entanto, não seria produzido como algo totalmente novo: ele seria importado do próprio tipo empresarial do mercado. Ele teria de ser já testado e comprovado quanto à sua eficiência em outro campo. Além disso, se pensarmos no que já mencionamos, a saber, sobre a própria questão da visão do conjunto dos saberes enquanto “capital”, seria consequente pensarmos que a escola acabasse por assumir um modo de funcionamento semelhante ao de uma empresa:

Ora, o que está em jogo, sobretudo na reorganização gerencial da escola francesa, não é o fim da burocracia, como se diz, mas uma nova etapa do controle do poder gerencial, que deve intervir mais profundamente na definição dos conteúdos, entrar nas minúcias das práticas e atingir o cerne da relação pedagógica. (LAVAL, 2019, p. 197).

Laval continua dizendo que

A eficiência gerencial foi promovida a norma suprema, a ponto de se acreditar que a própria ação pedagógica pode ser avaliada como uma produção de “valor agregado”. Um verdadeiro culto à eficiência e ao bom desempenho levou à identificação e ao ajuste de “boas práticas” inovadoras, que serão transferidas e estendidas a todas as unidades de ensino. O novo discurso de *modernização* vê tudo pelo prisma da técnica. [...] A escola é chamada a ser “competitiva”. Deve adaptar-se aos desejos do usuário, segundo um procedimento de “serviço ao cliente”. (LAVAL, 2019, p. 197, , grifo nosso).

Vale aqui ressaltar a palavra “modernização”, pois ela é realmente muito importante neste ponto da abordagem. Nesse caso, “modernizar” significa deixar para trás aquilo que é “velho” e que coloca entraves para a eficiência em nome daquilo que é “novo” e aumenta o nível de produtividade (LAVAL, 2019, p. 195-196). E “quem seria contra a ‘eficiência’, a ‘avaliação’, a ‘inovação’ e, sobretudo, quem se atreveria a se declarar contra a ‘modernização’?” (LAVAL, 2019, p. 193).

Percebamos, portanto, a semelhança existente entre esse vocabulário e aquele que Han (2018) definiu como sendo comum ao “sujeito-serpente” de uma sociedade pautada numa lógica de poder na qual predomina o desempenho. Esta alteração dos imperativos é uma das expressões da lógica de desempenho que se infiltra no modelo administrativo dos estabelecimentos de ensino na França tomados como exemplo por Laval (2019).



Concomitante a essa modificação do modelo administrativo dos estabelecimentos de ensino<sup>29</sup>, surge uma espécie de “novo idioma” que começa a ser difundido para substituir o tradicional jargão escolar:

Para uma primeira ideia desse fenômeno, basta recordar a inflação galopante do léxico da gestão do novo idioma da escola. Na virada dos anos 1980, a pedagogia se tornou “gestão”, ou melhor, “gestão mental”, e alguns propunham que o professor fosse considerado um “gestor de turma”. (LAVAL, 2019, p. 68-69)

Essa mudança no léxico já representa, em si, uma espécie de inserção simbólica do estabelecimento de ensino em uma lógica que, ao menos em sua primeira fase, era consideravelmente estranha a ele. Podemos perceber que, na esteira de Han (2017), o termo “pedagogia” poderia assumir caráter pejorativo que o termo “gestão” elimina. Este último termo causa a impressão de uma diminuição no nível de coercitividade, visto que os alunos seriam “geridos” e não “disciplinados”. Aqui se encontra, de certa forma, a própria preocupação com a sensação de liberdade que foi mencionada mais acima.

Essa mudança de vocabulário certamente é uma forma de influenciar as representações dos indivíduos. Ora, esta ideia é amplamente explorada por George Orwell em seu *1984* (2021), visto que grande parte da dominação do chamado “Grande Irmão” era promovida por meio da eliminação ou subversão de termos como “liberdade”, por exemplo.

O que está sendo dito aqui não é que há um “Grande Irmão” promovendo, voluntariamente, um domínio das representações através do controle da língua, mas sim que a mudança no vocabulário da administração escolar representa a nova ideologia que se torna preponderante em seu funcionamento.

Uma outra modificação significativa que, segundo Laval, ocorreu nos estabelecimentos escolares franceses, é relacionada à ideia de flexibilidade do sujeito de desempenho que vimos através de Han (2017; 2018). Nesse sentido, podemos lembrar que o sujeito de desempenho já não é mais aquele que simplesmente transita de uma clausura a outra, assemelhando-se à toupeira, mas sim aquele que abre espaços em sua movimentação, constituindo-se enquanto *projeto*, ou seja, enquanto um indivíduo que possui a capacidade do constante – e até infundável – aperfeiçoamento de suas capacidades produtivas.

Nessa seara, há uma modificação correlata que ocorre nas instituições escolares: a ideia de “formação” passa por uma mudança:

---

<sup>29</sup> Menciono, por vezes, “estabelecimentos de ensino” pelo fato de que as próprias universidades acabam por sofrerem influência semelhante.

O ensino escolar é visto cada vez mais como uma “formação inicial”, isto é, preparatória para a formação profissional e, portanto, presume-se que receba legitimamente, em *feedback*, instruções desta última, especialmente no que diz respeito ao “comportamento”. A escola existe para garantir uma espécie de acumulação primitiva de capital humano. A cultura geral não pode mais se guiar por razões desinteressadas, se o que se exige na empresa não é mais uma especialização altamente específica, mas uma base de competências necessária ao trabalhador polivalente e flexível. (LAVAL, 2019, p. 69-70)

O sujeito flexível e polivalente é aquele que tem total capacidade de “aprender a aprender”, ou seja, de constituir-se enquanto projeto e adotar uma resiliência tal – palavra essa tão famosa na atualidade – que o permite ser produtivo nas mais variadas situações. Sendo assim, podemos lembrar um fato importante: se a escola, por um lado, adquire tal caráter, é também possível dizer que as próprias empresas começam a assumir uma postura “educativa”, pondo em prática processos de treinamento e construindo os chamados “planos de carreira”.

#### 4.4 A SOCIEDADE DE DESEMPENHO E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Se analisarmos com cuidado, perceberemos que as três fases de desenvolvimento dos estabelecimentos escolares acabam por se fazer presentes a cada passo que damos nesta exposição. Se lembrarmos bem, mencionamos que, no contexto do surgimento de uma educação fora do âmbito familiar, o objetivo principal era a transmissão da cultura e dos saberes estabelecidos, de forma a promover uma socialização tal que fosse pautada na inserção da criança ou adolescente no mundo adulto.

O grande processo que ocorre, ao longo dos anos, é a subserviência da educação escolar às exigências do mercado e da produtividade; é, de fato, uma confusão que começa a ocorrer entre “escola” e “empresa”, de maneira que não apenas a escola começa a adotar um modo de funcionamento conveniente ao que é exigido pelo mercado, mas também as próprias empresas começam a adotar um modelo que preza pelo “treinamento” constante de seus “colaboradores”. A própria aceleração que sofre o novo mercado de trabalho exige pessoas flexíveis e capazes de “aprender a aprender”. A exigência feita vai muito além da simples capacidade técnica, mas também da própria adequação comportamental dos indivíduos. Isto foi o concluído até aqui.

Vale lembrar que os exemplos e os fatos apresentados por Laval (2019), alguns deles apresentados aqui anteriormente, são vinculados à realidade da França na passagem do século XX para o século XXI, que é inclusive o período no qual há um desenvolvimento e uma complexificação da própria “globalização”, que é um tema que certamente está vinculado ao que estamos a tratar neste trabalho.

Nesse sentido, vale dedicar algumas palavras ao termo “globalização” e afirmar que, no que diz respeito ao que ele expressa, acompanhamos a posição de Milton Santos sobre o erro que se comete em compreender a globalização como a simples suspensão das fronteiras, afinal, na realidade, “as relações chamadas globais são reservadas a um pequeno número de agentes, os grandes bancos e empresas transnacionais, alguns Estados, as grandes organizações internacionais” (2002, p. 80). Isso significa que o processo de flexibilização e de facilitação da locomoção de agentes é muito mais evidente em casos muito específicos, e esse certamente é um facilitador na difusão de interesses particulares.

No interior dessa discussão, chegamos à conclusão de que há um processo de expansão de certa ideologia, e que esse processo de expansão se concretiza na medida em que os agentes tornam-se cada vez mais globais e na medida em que as próprias informações transitam de maneira cada vez mais acelerada através de seus respectivos veículos de propagação.

Em outras palavras, junto com a locomoção de poucos agentes, também há a própria locomoção das informações ou das ideias, que começam a alcançar espaços que, antes, nunca haviam alcançado. Muito embora não estejamos buscando afirmar a simplista ideia do progresso ardiloso de uma única ideologia que se expande para todos os lugares, certamente estamos a afirmar que há um processo de desenvolvimento e de difusão de certos padrões de comportamento e de certas formas de expressar a subjetividade

Esses modelos universalizáveis, que são veiculados por determinados agentes e representados por determinados interesses, assumem novas roupagens a depender do lugar que se encontram, e com isso fogem a uma análise apressadamente generalizante. Sendo assim, poderíamos afirmar que há uma dificuldade inerente ao trabalho do teórico: fazer com que sua teoria seja minimamente coerente com os fatos e, assim, não correr o risco de negligenciá-los ou distorcê-los. É justamente por isso que o trabalho pode ser sustentado por uma análise histórica, mas não podemos esquecer que ele sempre estará vinculado à interpretação do próprio autor.

É nesse sentido, ou seja, no do embasamento histórico e do interpretativo, que gostaríamos de trazer uma análise feita por Saviani (2011, p. 167) acerca da problemática dita anteriormente, a saber, o crescente processo de confusão ou, pelo menos, de subserviência a instituição de educação escolar pela instituição do mercado no Brasil:

a base da pedagogia tecnicista são os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, dos quais deriva o corolário relativo à obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndios. Esse objetivo, que na década de 1970 era perseguido sob a iniciativa, controle e direção direta do Estado, na década de 1990 assume uma nova conotação: advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. Seguindo essa orientação, as diversas reformas educativas levadas a efeito em diferentes países apresentam um denominador comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais.

Isso significa que há um processo de valorização da iniciativa privada no que se refere à educação escolar, o que já representa uma profunda cisão com aquela que era a característica essencial dessa instituição, como já havíamos mencionado. No entanto, a grande pergunta que podemos nos fazer é de que maneira esse processo se mostra dentro da própria sala de aula.

Sobre esse ponto, é conveniente mencionar como ocorre essa transformação a partir da própria relação que esses estabelecimentos terão com os saberes a serem transmitidos. Se é verdade que há uma espécie de transferência dos encargos do próprio Estado com relação à educação para a iniciativa privada, então é de se imaginar que os saberes a serem transmitidos sofrem alterações, já que os próprios objetivos dos estabelecimentos escolares começam a ser deslocados. Saviani (2011, p. 168) aponta que nas reformas do ensino levadas a cabo pelo governo federal do Brasil entre 1995 e 2001 essa reformulação já começa a ser feita:

Redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo se desloca do processo para os resultados. [...] Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade.

Além disso, Saviani atesta o que foi mencionado anteriormente:

Consumado o processo de adoção do modelo empresarial na organização e no funcionamento das escolas, as próprias empresas vêm crescentemente se convertendo em agências educativas configurando uma nova corrente pedagógica: a “pedagogia corporativa”, que se dissemina principalmente no ensino de nível superior, na verdade com o beneplácito da própria política educacional (2011, p. 169).

Como podemos perceber, “flexibilização” é certamente uma palavra importante para essa lógica de gerência escolar (e não só escolar). De todo modo, se é verdade que ocorre tal fenômeno, que modificações podemos notar no próprio ensino? Para responder a tal pergunta Saviani recorre ao termo “pedagogia das competências”, que se refere a um modelo pedagógico que visa a formação de um cidadão que esteja preparado para essas transformações que ocorrem no processo produtivo:

nas empresas busca-se substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos, os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade. E ser produtivo, nesse caso, não quer dizer simplesmente ser capaz de produzir mais em tempo menor. Significa, como assinala Marx, a valorização do capital, isto é, seu crescimento por incorporação de mais-valia (2011, p. 167).

Se analisarmos o trecho acima, podemos tirar pelo menos uma conclusão importante: há uma modificação na própria configuração dos saberes a serem transmitidos tendo em vista uma adequação deles às transformações sofridas pelo processo produtivo e, conseqüentemente, a manutenção ou aumento da produtividade dos próprios indivíduos que passam pelo processo de formação. Sendo assim, como foi muito bem mencionado por Saviani, os conhecimentos a serem transmitidos passam a ser vinculados ao desenvolvimento de “competências” específicas e direcionadas a atividades determinadas. Dessa forma, o indivíduo poderá deixar o estabelecimento escolar estando direcionado a seguir uma determinada atividade<sup>30</sup>.

Se avançarmos um pouco no tempo e buscarmos a conjuntura atual da educação brasileira, perceberemos que uma nova reforma está em jogo: a “reforma do ensino médio”, implementada pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Por meio dessa lei, há uma flexibilização do próprio currículo escolar, de forma que ele atenda às demandas específicas

---

30 O famoso “ensino técnico” segue exatamente essa lógica.

de cada região ou estado. Essa flexibilização ocorre por meio da implementação dos chamados “itinerários formativos”. Observemos, portanto, de que forma isso será feito através da própria Lei (BRASIL, 2017):

Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

Como podemos notar, há um documento que disciplinará a educação dos estabelecimentos de ensino de todo o Brasil – que será a BNCC –, tendo uma carga horária específica que será direcionada a esse fim. Por outro lado, haverá uma flexibilização do conteúdo restante, que será montado de acordo com a “relevância” para o “contexto local” dos sistemas de ensino.

Muito embora não haja clareza, no documento mencionado, sobre os critérios que estão sendo adotados para mensurar a “relevância” dos conteúdos, podemos inferir que ela estará ligada à sua adequação ao “mundo do trabalho”, que é um dos pilares essenciais da educação escolar nacional segundo a própria *Lei de diretrizes e bases da educação nacional* (BRASIL, 1996):

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

No parágrafo segundo, podemos perceber que o “mundo do trabalho” e a “prática social” são os dois pilares fundamentais da educação escolar no Brasil, e são aqueles que determinarão os objetivos e, conseqüentemente, o restante do funcionamento dessa instituição.

Fato é que esse “mundo do trabalho” está em constante transformação. As próprias relações de trabalho têm se transformado ao longo do tempo e, se analisarmos com cuidado, é válido pensar que, se essas transformações ocorrem, então a escola, rapidamente ou não, acaba sendo forçada a transformar-se também, que é exatamente o que buscamos mostrar aqui com o que Saviani (2011, p. 167-170) sinalizou ter ocorrido no fim do século passado no Brasil.

A ideia, portanto, é que essas transformações continuam ocorrendo e que elas seguem uma lógica nova na atualidade. Um dos fatos que gostaríamos de citar, portanto, é a própria ideia da formação dos itinerários formativos e, com isso, o “poder” de escolha dos estudantes para seguirem uma área especializada desde o próprio ensino médio a partir dos conteúdos que são oferecidos. Este é um processo que representa, claramente, a evolução da pedagogia das competências mencionada por Saviani (2011), que busca não a formação integral do indivíduo através da oferta das disciplinas de conhecimento, mas sim a formação especializada tendo em vista uma inserção mais fluida no mercado de trabalho. Resumidamente falando, o objetivo começa a tornar-se, ao longo dos anos, cada vez mais estreito e vinculado quase que exclusivamente ao trabalho.

De maneira a resumir, então, o objetivo central dessa pedagogia das competências, podemos compreender a própria noção de “competência” que Laval indica estar em jogo nesse modelo educacional que se impõe:

“Competência”, como recordam Françoise Ropé e Lucie Tanguy, designa um conhecimento indissociável da ação, ligado a uma habilidade, a um saber prático ou a uma faculdade mais geral que os ingleses designam por *agency*. Designamos dessa maneira, portanto, a capacidade de realizar uma tarefa com a ajuda de ferramentas materiais e/ou de instrumentos intelectuais. Um operador, um técnico, um especialista possuem competências profissionais. Nesse sentido, a competência é aquilo por que o indivíduo é útil na organização produtiva (2019, p. 77).

Laval diz mais, afirmando que a competência, atualmente, “tem conexão estreita com a exigência de eficiência e flexibilidade que a ‘sociedade da informação’ impõe aos

trabalhadores” (2019, p. 77). Além disso, já que não é possível – até então – desfazer-se da instituição escolar enquanto fornecedora de uma certa certificação para as competências dos indivíduos, “a tendência é introduzir a ‘lógica da competência’ na escola e combinar a certificação concedida pelo sistema educacional à determinação mais estrita da formação da mão de obra pelas empresas que fazem uso dela” (LAVAL, 2019, p. 79).

É justamente dessa tendência à implementação de uma pedagogia das competências, no intento da formação de sujeitos de desempenho, que, por exemplo, são implementadas reformas como a mencionada anteriormente (BRASIL, 2017), que visam uma flexibilização dos conteúdos para que eles possam atender mais facilmente às demandas dos sistemas de ensino que, muitas vezes, veem-se submetidos às determinações do próprio mercado de trabalho específicos de suas regiões.

#### 4.5 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E O INDIVÍDUO ENQUANTO PROJETO

Nesse ponto, precisamos retomar a discussão estabelecida anteriormente para compreender as reais implicações das ideias que foram expressas. Se lembrarmos com cuidado, vamos perceber que concordamos com Han (2017) quando este mencionou que o esquema disciplinar descrito por Foucault (2014) já não é mais suficiente para dar conta das mutações que o sistema econômico capitalista vem sofrendo e das transformações sofridas pela configuração das relações de poder.

Com isso, vimos também que o sujeito disciplinar, útil e dócil, já não é mais o mesmo sujeito que está a ser produzido na atualidade: em prol da maior utilidade e exploração, passamos de uma “docilidade” para uma espécie de ideologia do empreendimento que necessita de indivíduos proativos. Isso significa que não se cobra mais, muitas vezes, que apenas se faça o próprio trabalho: cobra-se também a proposição de ideias, desde que elas não atrapalhem ou que majorem o próprio processo produtivo. Em outras palavras, o indivíduo da atualidade é convidado a engajar-se, a “vestir a camisa da empresa”, de forma que sua própria motivação se torne motor para a ação do indivíduo que é constituído, ele mesmo, enquanto “capital humano”.

Ora, como vimos na sessão anterior, a educação escolar, que de certa forma vem se tornando cada vez mais um complemento ao modelo de produção capitalista, vem sofrendo certas alterações que visam justamente uma adequação a essa nova forma de estruturação social ou, mais especificamente, do trabalho. Assim, também podemos notar a constituição de



novas formas de subjetivação, e o indivíduo enquanto “projeto”, sinalizado por Han (2017), começa a ser formado pelas próprias instituições escolares.

Esse fenômeno se dá principalmente pelo fato de que, como já afirmamos, a escola já vem perdendo o seu papel de formação integral dos indivíduos, ou seja, a aprendizagem das competências começa a ultrapassar as fronteiras da escola e o indivíduo começa a perceber que precisa ser muito mais flexível. Dessa forma, o processo de aquisição de competências é um processo contínuo, que pede uma atualização constante. Este fenômeno é consideravelmente compatível com o convertimento do “sujeito” em “projeto”:

O que importa não é a qualidade nem a quantidade de conhecimentos adquiridos, principalmente se forem inúteis ou inadequados. O que interessa é a capacidade do trabalhador de continuar aprendendo durante toda a sua vida aquilo que for útil profissionalmente. Essa capacidade de “aprender a aprender” é indissociável das outras competências profissionais e das relações com o outro no grupo de trabalho. (LAVAL, 2019, p. 72).

Laval arremata afirmando que “mais que uma resposta à necessidade de autonomia e desenvolvimento pessoal, é a obrigação de sobreviver no mercado de trabalho que comanda essa *pedagogização* da vida” (2019, p. 74, grifo nosso). Ora, essa “pedagogização” da vida é nada mais do que o imperativo do constante aperfeiçoamento; do constante processo de “qualificação”.

Essa ideia é muito semelhante ao que foi anteriormente mencionado, a saber, que o sujeito de desempenho é similar à cobra na analogia entre a cobra e a toupeira. O constante aperfeiçoamento do indivíduo constituído enquanto projeto permite justamente o processo de abertura de espaço de movimentação com suas próprias ferramentas ou “empreendimentos”.

Numa interessante interlocução que Han faz com Hannah Arendt, aquele afirma que a sociedade laboral “se individualizou numa sociedade de desempenho e numa sociedade ativa” e que o “*animal laborans* pós-moderno é provido do ego ao ponto de quase dilacerar-se. Ele pode ser tudo, menos ser passivo” (2017, p. 43). Isso nos sugere que o indivíduo como projeto não consegue jamais ver-se satisfeito, e com isso acaba por sucumbir no cansaço e nas doenças neurais que são tão comentadas na contemporaneidade.

Nesse ponto da discussão cabe fazer um importante comentário: ao fazer uma análise e uma crítica à crescente submissão da educação escolar a uma instituição que, antes, não se confundia com ela, de maneira alguma pretendemos afirmar que o objetivo central da educação é o desenvolvimento de um “pensamento crítico” por parte dos educandos. Em outras palavras, o ponto a ser levado em consideração não é o de que há, atualmente, uma

“ideologia”, no sentido marxiano do termo, em voga e que de alguma forma mascara a realidade em prol de um determinado grupo de indivíduos.

Se houvesse, de nossa parte, um comprometimento com essa perspectiva, então teríamos que explicar o que é, de fato, essa “realidade” e, além disso, apontar um conjunto de ideias que se mostrariam fiéis a ela. Ora, não é difícil perceber as dificuldades que uma perspectiva como essa cria, já que pressupõe a existência de uma “realidade” que está velada implica a noção de “verdade”, que já é por si mesma um problema complexo.

Foucault chegou a discutir essa problemática a partir da reflexão sobre a pretensão de um determinado tipo de socialismo pretender-se “científico”, visto que, ao reivindicar o status de ciência, pretende-se de alguma forma desvincular-se daquilo que é não-ciência. Essa reivindicação, por sua vez, também pressupõe um lugar de poder, visto que o discurso “científico” vem vinculado à própria noção de “verdade” que vem se desenvolvendo desde a modernidade até a atualidade. Sendo assim, o socialismo científico teria reivindicado para si o “desvelamento” do que, até antes, estava velado por uma ideologia. Diferente dessa perspectiva, aqui tomamos como ponto de partida a perspectiva de Foucault:

A noção de ideologia me parece dificilmente utilizável por três razões. A primeira é que, queira-se ou não, ela está sempre em oposição virtual a alguma coisa que seria a verdade. Ora, creio que o problema não é de se fazer a partilha entre o que num discurso releva da cientificidade e da verdade e o que relevaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos. (1981, p, 7).

Portanto, o objetivo aqui é justamente o que está descrito acima: não se trata de analisar se o que se manifesta atualmente na educação ocidental é “ideologia” ou não, mas de compreender o funcionamento, o conjunto de ideias que norteiam as práticas e entender também os possíveis efeitos produzidos. Em outras palavras, adotamos o termo “ideologia”, neste trabalho, mais precisamente como um conjunto de ideias relativamente coesas e coerentes que tem como principal objetivo orientar a ação. A ideologia, assim, longe de estar vinculada a mostrar a realidade “como ela é”, consiste em uma espécie de fechamento provisório do horizonte (SAVIANI, 2011, p. 53). Ela é um conjunto lógico de ideias que norteiam provisoriamente ações ou comportamentos. Ela permite que interpretemos um determinado conjunto de fatos, ainda que essa interpretação seja provisória,

Nesse sentido, quando mencionamos “ideologia neoliberal”, estamos querendo chamar a atenção para um conjunto de ideias que norteiam ações de indivíduos. Além disso,

chamamos esse conjunto de ideias de “neoliberais” por possuírem determinadas características. Ora, não precisamos nem mesmo reafirmar a importância, no interior das ideologias, dos discursos de verdade: eles é que buscarão conferir legitimidade a elas e, conseqüentemente, um status privilegiado.

De todo modo, e buscando retomar a discussão que ficou pelo caminho, um fato amplamente aceito é a crescente complexificação e processo de aceleração pelo qual o mercado de trabalho vem passando nos últimos anos. Esse processo certamente acompanha o surgimento constante de novas tecnologias e, conseqüentemente, a necessidade da produção de indivíduos que tenham as competências necessárias para lidar com elas.

Nesse sentido, é interessante notar que a própria BNCC, documento que norteia a educação básica de todo o território brasileiro, seja pública ou privada, reconhece esse fato e menciona que a contemporaneidade

é fortemente marcada pelo desenvolvimento tecnológico. Tanto a computação quanto as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na vida de todos, não somente nos escritórios ou nas escolas, mas nos nossos bolsos, nas cozinhas, nos automóveis, nas roupas etc. Além disso, grande parte das informações produzidas pela humanidade está armazenada digitalmente. Isso denota o quanto o mundo produtivo e o cotidiano estão sendo movidos por tecnologias digitais, situação que tende a se acentuar fortemente no futuro. (BRASIL, 2018, p. 473)

E continua, afirmando que

Essa constante transformação ocasionada pelas tecnologias, bem como sua repercussão na forma como as pessoas se comunicam, impacta diretamente no funcionamento da sociedade e, portanto, no mundo do trabalho. A dinamicidade e a fluidez das relações sociais – seja em nível interpessoal, seja em nível planetário – têm impactos na formação das novas gerações. 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. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais. (2018, p. 473)

Há, portanto, um reconhecimento explícito das novas dinâmicas da contemporaneidade e que foram amplamente discutidas até aqui. Levando isso em consideração, é interessante notar que, para lidar com esse mundo de constantes modificações e que exige cada vez mais aceleração por parte dos indivíduos, a nova reforma pela qual a

educação básica brasileira está passando leva em consideração a implementação de um novo componente: o “projeto de vida”.

O chamado “projeto de vida” surge como uma das propostas pedagógicas que possuem como principal objetivo “promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades”, ou seja, ele funcionará como uma forma de, no ambiente escolar e em conjunto com a família, estabelecer uma “reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (BRASIL, 2018, p. 2).

Há, aqui, pelo menos dois aspectos fundamentais que merecem nossa atenção: a) o reconhecimento do dinamismo da contemporaneidade e a implementação de um componente curricular que vise a preparação do indivíduo para ele; e b) o próprio nome do componente. No que diz respeito ao primeiro ponto, acreditamos que ele, de certa forma, confirma o que foi anteriormente mencionado, a saber, que o “aprender a aprender” torna-se cada vez mais necessário e o indivíduo começa a perceber que a educação escolar não é mais capaz de fornecer a quantidade significativa de conhecimentos suficientes que já foi capaz em seu surgimento.

O segundo aspecto é que, sem dúvida, é o mais interessante, diz respeito ao nome dado a esse componente, ou, mais especificamente, o primeiro nome: “projeto”. Este nome possui óbvia relação com o que mencionamos anteriormente, a saber, que os indivíduos passam de “obedientes” disciplinados para “projetos” empreendedores de si mesmos. É a “dinamização” do próprio ambiente escolar e de seu vocabulário que fará com que o indivíduo, desde cedo, acostume-se com a instabilidade de um mercado de trabalho que exige cada vez mais e que produz a obsolescência de certas competências de forma cada vez mais acelerada.

O que ocorre é que um indivíduo que se vê inserido em um mercado de trabalho que se movimenta nessa dinâmica sabe que seus conhecimentos se tornarão obsoletos em breve, e sua busca por qualificação e por novas competências acaba por não ter um fim. A tendência, portanto, é que os estabelecimentos escolares preparem os indivíduos justamente para essa lógica e que o próprio ambiente escolar acabe se confundindo cada vez mais com o das empresas.

No fim das contas, o processo de “pedagogização da vida” é perfeitamente compatível com a construção dos indivíduos enquanto projetos. A necessidade da constante

atualização pede que o indivíduo busque a constante adaptação, e o resultado disso é a sensação de que não há sequer tempo para o ócio. Nesse sentido, a máxima “tempo é dinheiro” assume expressão talvez nunca vista, já que há sempre a iminência da desatualização e, conseqüentemente, da impossibilidade de sobrevivência no selvagem e cínico atual mercado de trabalho.

O resultado de toda essa lógica não é apenas o possível total esgotamento de muitos indivíduos que já se encontram em seus postos de trabalho, mas do aumento no número de alunos que começam a desenvolver condições psicológicas como ansiedade, depressão ou mesmo o *burnout*, que podem ser causados pela consciência das expectativas que são colocadas em cima deles e a sensação de incapacidade, ou seja, do “não-poder-poder” alcançá-las.

## 5 CONCLUSÃO

Como foi possível perceber, percorremos neste trabalho uma espécie de história da mudança dos objetivos e, conseqüentemente, da lógica de funcionamento das instituições escolares. O cerne da questão, podemos dizer, é que essas mudanças ocorreram justamente porque esses estabelecimentos estão inseridos em uma trama que envolve questões de uma complexidade inexpressível, mas que podemos indicar através da análise de alguns aspectos específicos.

Nosso caminho foi de mostrar, no primeiro capítulo, que a passagem de uma lógica de poder que leva em consideração os suplícios para uma lógica de poder que leva em consideração a disciplina acompanha uma série de modificações históricas que são absolutamente relevantes. Vimos que essa passagem expressa uma mudança na forma de relacionamento com os corpos dos indivíduos e que essa mudança torna o poder muito mais produtivo e eficiente do que o era antes.

Os estabelecimentos escolares como os conhecemos atualmente surgem, portanto, nessa esteira de desenvolvimento das disciplinas e buscam o disciplinamento não apenas no que se refere aos costumes ou à moral, mas também, e talvez principalmente, aos corpos. É aqui que notamos a completa correspondência entre os estabelecimentos escolares e a lógica disciplinar de poder.

Na segunda parte de nosso trabalho buscamos refletir sobre a seguinte questão: “a lógica disciplinar de poder ainda é, de fato, a preponderante em nossa sociedade?”. Ora, descobrimos que certamente ela ainda exerce uma influência inestimável, mas que uma outra lógica expande-se e está em vias de se impor de modo preponderante: é a lógica do “desempenho”, detalhada por Han. Sendo assim, e de acordo com o que vimos, essa lógica de poder possui mais positividade do que a disciplinar, pois opera na exploração da liberdade dos indivíduos e, assim, consegue atender com muito mais eficiência aos objetivos da reprodução do capital.

Além disso, vimos que a “sociedade de desempenho”, possui um elemento que não é novo, mas que vem assumindo novas proporções: o domínio da psique. A grande questão, nesse sentido, é que ao adestramento e disciplinamento dos corpos é acrescido o controle total da psique através do imperativo da motivação.

Por fim, na terceira parte do nosso trabalho pudemos perceber, através das análises de Laval sobre o processo histórico de transformação das escolas em empresas, que uma série

de sinais indicam a penetração da lógica de desempenho nos estabelecimentos escolares: reformas educacionais (como no caso do Brasil), mudança do vocabulário escolar e a própria mudança no modelo pedagógico predominante.

Vimos que os estabelecimentos escolares, que ainda possuem forte importância na formação de indivíduos adequados às exigências sociais, precisam se modificar rapidamente para acompanhar a dinâmica mercadológica da contemporaneidade, ainda que o preço seja a total assimilação desses estabelecimentos aos interesses mercadológicos que se tornam cada vez mais radicais com o passar dos séculos.

Se nosso objetivo é, portanto, preservar o valor próprio da educação e do conhecimento, buscando salvaguardá-lo da mera subserviência aos imperativos da reprodução do capital, precisamos primeiro “reproblematizar”, como afirmamos na introdução a este trabalho, e depois construir novas perspectivas conceituais que sejam capazes de compreender e explicar tais problemas. Além de compreender e explicar, é necessário conseguirmos justificar a razão pela qual compreendemos tais fenômenos como um “problema”.

Acreditamos que ficou evidente nosso papel de explicitar, por agora, essa relação existente entre a expansão da lógica do desempenho e as modificações mais recentes que vem ocorrendo na educação escolar. Tendo isso em vista, acreditamos que essa compreensão é condição necessária para a prática de uma resistência que vise a preservação de uma educação que não seja meramente submissa a interesses mercadológicos.

## Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

\_\_\_\_\_. *RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 01 abr. 2022.

DELEUZE, Gilles. *Conversações, 1972-1990*. Tradução por Peter Pál Perbart. São Paulo: Editora 34, 1992. Disponível em: <https://grupodeestudosdeleuze.files.wordpress.com/2016/05/deleuze-g-conversac3a7c3b5es.pdf>

DELUMEAU, Jean. *A confissão e o perdão: as dificuldades da confissão nos séculos XIII a XVIII*. Tradução por Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

DURKHEIM, Émile. Da divisão do trabalho social. In. *Auguste Comte, Émile Durkheim*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 303-372. (Coleção Os Pensadores, vol. XXXIII)

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 2ª ed. Organização e tradução por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1976)*. 2ª ed. Tradução por Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42ª ed. Tradução por Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 11ª ed. Tradução por Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 69ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução por Enio Paulo Giachini. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. *Psicopolítica: O neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Belo Horizonte, MG: Ayiné: 2018a.

\_\_\_\_\_. *No enxame: perspectivas do digital*. Tradução por Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018b. Disponível em:



[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6300401/mod\\_resource/content/1/No%20exame.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6300401/mod_resource/content/1/No%20exame.pdf)

\_\_\_\_\_. O que é poder?. Tradução por Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

ORWELL, George. *1984*. Traduzido por Juliana Garcia. Cotia, SP: Editora Pandorga, 2021.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução por Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

SANTOS, Milton. *O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. Organização, apresentação e notas de Wagner Costa Ribeiro; ensaio de Carlos Walter Porto Gonçalves. São Paulo: Publifolha, 2002.

WEBER, Max. *Escritos políticos*. Editado por Peter Lassman e Ronald Speirs; tradução por Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

\_\_\_\_\_. *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo*. Tradução por José Marcos Mariani de Macedo; revisão técnica, edição de texto, apresentação, glossário, correspondência vocabular e índice remissivo por Antônio Flávio Pierucci. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.