



MODERNIDADE LÍQUIDA E PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS DA DIFERENÇA NO CAMPO EDUCACIONAL

*LIQUID MODERNITY AND PHILOSOPHICAL PERSPECTIVES OF DIFFERENCE IN THE
EDUCATIONAL FIELD*

**Mary de Melo Teixeira
Monteiro¹**

orcid.org/0000-0002-5152-2074
mary.melo@ufpe.br

Simone Moura Queiroz¹

orcid.org/0000-0002-3878-4619
simone.mqueiroz@ufpe.br

Recebido em: 18 set. 2022.

Aprovado em: 12 jan. 2023.

Publicado em: 30 ago. 2023

Resumo: O presente trabalho, baseado sobretudo em Bauman (1995, 1999, 2007, 2011), enfatiza a atual modernidade como um ciclo, cujas expectativas humanas são alvo de atuação do mercado de consumo. Tais expectativas e atuação remetem ao modelo ideal de conquistas insaciáveis e contínuas, reverberando em importantes influências emocionais, sociais e educacionais. Nesse processo, mercado, política e cultura unem-se, ganhando legitimidade para atuar na educação. Segue-se, pois, uma lógica conflitante com o ato educativo, trazendo implicações éticas para a educação e a docência. Partindo desse pressuposto, objetivamos nesse ensaio teórico situar a modernidade social, política e econômica no atual contexto educacional e docente, refletindo sobre questões ético-filosóficas nesse campo de atuação. As perspectivas filosóficas da diferença discutidas estão embasadas principalmente em Deleuze e Guattari (1995), Foucault (1999, 2004, 2010), Gallo (2000, 2008), Larrosa (2002) e Queiroz (2019), como possibilidades singulares de resistência e respeito às multiplicidades humanas, ao ato de educar e de viver. Conforme as teorias relacionadas, desconstrói-se a visão una de docentes, discentes e processos de ensino e aprendizagem, entendendo-se a importância de que a batalha diária docente indique a busca das próprias verdades, dos próprios caminhos, do cuidado de si, ao tempo em que se estimule os discentes na busca de uma constituição ética de si.

Palavras-chave: modernidade; mercadoria; educação e docência; humanidade; ética.

Abstract: The present work, referenced mainly in Bauman (1995, 1999, 2007, 2011), emphasizes the current modernity, as a cycle, whose human expectations are the target of action of the consumer market. Such expectations and performance refer to the ideal model of insatiable and continuous achievements, reverberating important emotional, social and educational influences. In this process, market, politics and culture come together, gaining legitimacy to act in education. It follows, therefore, a conflicting logic with the educational act, bringing ethical implications for education and teaching. Based on this assumption, we aim in this theoretical essay to situate social, political and economic modernity in the current educational and teaching context, reflecting ethical-philosophical issues in this field of action. The philosophical perspectives of difference, discussed, are based mainly on Deleuze and Guattari (1995), Foucault (1999, 2004, 2010), Gallo (2000, 2008), Larrosa (2002) and Queiroz (2019), as their own possibilities of resistance and respect for human multiplicities, the act of educating and living. According to the related theories, the unified view of teachers, students and teaching and learning processes is deconstructed, understanding the importance that the daily battle of teachers indicates the search for their own truths, their own paths, self-care, while encouraging students in the search for an ethical constitution of themselves.

Keywords: modernity; merchandise; education and teaching; humanity; ethic.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

¹ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru, Pernambuco, Brasil.

Introdução

A educação e a docência têm sido alvos de investimento na atualidade em nome de determinada qualidade. Estes investimentos reverberam marcas alusivas ao momento social, cultural e político-econômico em que vivemos, marcados por uma modernidade efêmera e volátil. Segundo Mansano (2009), esta conjuntura conta com toda uma rede de poder-saber organizadora, que luta para imprimir o produto das invenções subjetivas no cotidiano das relações sociais, em que “aceitamos tudo isso porque partimos do pressuposto de que esta é a ordem do mundo, ordem que não pode ser tocada sem que se comprometa a própria ideia de vida social organizada” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 42). Essa produção de subjetividades humanas estabelece tensões com condições autônomas necessárias ao ato de criar/educar/existir. Assim, concordando com Foucault (2004) que a autonomia está relacionada à ética do sujeito e compreendendo a importância de atentarmos para questões que comprometem esta autonomia, sobretudo em relação ao exercício docente, justificamos este artigo, o qual tem por objetivo situar a modernidade social, política e econômica no atual contexto educacional e docente, refletindo sobre questões ético-filosóficas nesse campo de atuação.

Este artigo assim se organiza: 1) Primeiro tópico – tendo por principal referência Zygmunt Bauman, adentramos a contemporaneidade, marcada por incertezas e dependências humanas, a sedutora globalização, e a volatilidade que caracterizam a modernidade líquida. A metáfora da liquidez refere-se ao fato de os valores não serem mais fixos, mas se adaptarem ao meio e sua escala de fluidez. Sitaremos ainda efeitos socioeducacionais desta modernidade. 2) Segundo tópico – abordaremos a educação e a docência na atualidade como um campo de confrontos, uma vez que fenômenos ligados à modernidade líquida se unem para administrar o setor educacional sob lógica empresarial, o que estabelece tensões com autênticas relações humanas. 3) Terceiro tópico – apresentamos perspectivas ético-filosóficas para o contexto

educacional e docente com respaldo principal em Deleuze, Foucault, Gallo, Larrosa e Queiroz. Estas perspectivas correspondem a maneiras de refletir, existir, agir e reagir de forma autônoma diante de situações e afetações vividas pelos sujeitos educacionais, sobretudo os docentes, no contexto por eles vivido.

Modernidade líquida e seus efeitos socioeducacionais

Para Foucault (2000 *apud* VEIGA-NETO, 2005), modernidade designa menos um período histórico e mais uma atitude, um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar, sentir, agir e se conduzir que marca uma pertinência imperativa. Partindo deste pressuposto, entendemos que a modernidade invoca os seres humanos, em dado contexto, à mobilização físico, psíquica e social, considerando suas necessidades existenciais, controlando este processo, geralmente, de forma imperceptível e consentida. Neste processo, Bauman e Leoncini (2018) enfatizam a condição de incompletude humana. Baseados nesta busca pela completude, os seres humanos são constantemente seduzidos pelas regras do mercado, que é financeiramente beneficiário nessas relações.

As ilusões postas pela atual sociedade de consumo, aliadas aos dispositivos de rede, oferecem liberdade, agilidade, comodidade, desfrute e descartar no consumo de alimentos, vestuário, objetos, viagens, padrão corporal, relacionamentos, dentre outros, como formas de responder expectativas e angústias (BAUMAN, 2007). A modernidade apresenta promessas sedutoras, correspondentes a ideais de sucesso e felicidade que parecem resolver medos, solidão, invisibilidades. Esta sedução aponta para um padrão, em nome do qual as pessoas, conscientes ou não, esforçam-se, buscam, conquistam, comparam-se, frustram-se e recompõem-se, de forma cíclica, insaciável e dependente. Desta forma, tornam-se colecionadoras de coisas secundárias e acumuladoras de sensações, e o desejo não deseja satisfação, mas sim o próprio desejo (BAUMAN, 1999).

Consoante Bauman (2007), os valores sólidos tendem a se desfazerem e assim se adaptarem às circunstâncias, cada vez mais maleáveis. O autor adverte que “[...] a vida social já se transformou em vida eletrônica” (BAUMAN, 2007, p. 8), e chama atenção para a dissipação das relações sociais estáveis, uma vez que encontros virtuais em redes impossibilitam o enfrentamento de conflitos característicos das relações reais, permitindo que estas cresçam e se solidifiquem. Nas palavras de Bauman e Leoncini (2018, p. 45): “[...] a web facilitou as práticas de isolamento, separação, exclusão, inimizade e conflito”. Porém, o mercado de consumo oferece aquilo que concordamos ser necessário, influenciando nossas subjetividades. Trata-se de uma cultura especializada na administração das escolhas humanas (BAUMAN, 2011).

Assim, absorvemos a ordem da modernidade como escolha, libertação e espaço democrático, reprovando o contrário do padrão posto. Nesta dinâmica, política e mercado, alinhados a forças supranacionais, unem-se numa relação de produção e consumo, em que as pessoas são transformadas em mercadorias através de modos de agir, pensar, consumir ideias e coisas, o que as subjugam ao controle através de uma sutil vigilância, a fim de que permaneçam ou se moldem à política de consumo (BAUMAN, 2007). Essa sutil vigilância nos remete ao panóptico² foucaultiano, uma vez que este é permanente em seus efeitos, mesmo que descontínuo em sua ação, de forma que a pessoa se autovigila. No caso do consumo, o consumidor se autovigila para não ser punido emocional e socialmente caso não consuma certas ideias e produtos.

Foucault (1999) trata do panóptico como forma de prisão que vigiava e punia de maneira racional e contínua. Com o passar dos tempos, a dinâmica punitiva passou por regimes mais sutis, implicando

num conjunto estratégico de verdades, tecnologias e discursos utilizados para moldar o comportamento dos indivíduos. Neste trajeto, passamos da sociedade punitiva para a sociedade disciplinar e atualmente, de acordo com Gallo (2008, p. 85), estamos transitando da sociedade disciplinar para a sociedade de controle: “[...] um novo tipo de poder social, um poder sobre a vida, sobre a população”. O autor fala do biopoder, ou poder sobre os corpos. Nessa forma de vigilância, cada um se autovigia e autocontrola em nome daquilo que foi subjetivado a crer, defender e/ou temer.

Diante de temores e angústias pós-modernas, Bauman (1995) elege a insuficiência como o temor que permite reunir uma grande variedade de medos, representando o medo de não ter, não sentir, não ser, não estar à altura etc. Em nome deste temor, os indivíduos aderem socialmente às regras de consumo, mesmo que estejam sendo a mercadoria consumida. No temor da insuficiência, tendem a se autovigiarem e autocontrolarem para a suficiência tanto em consumir como em serem consumidos (BAUMAN, 2007). Neste sentido, o autor nos alerta para consequências humanas ao afirmar que:

Hoje, a oferta de novas mercadorias não segue a demanda existente: é preciso criar demanda para mercadorias que já foram lançadas no mercado e, portanto, seguir a lógica de uma empresa comercial em busca de lucros, e não a lógica das necessidades humanas em busca de satisfação (BAUMAN, 2011, p. 60).

Destarte, conforme evidências aqui expostas, referentes aos efeitos biológicos, sociais, políticos, econômicos, culturais e psicológicos da modernidade líquida sobre a humanidade, indagamos: Qual o lugar dos valores éticos e do respeito à vida? Quais necessidades humanas estão sendo priorizadas e quais estão sendo ignoradas? Historicamente, o processo de colonização vivido pelo Brasil caracterizou-se como excludente ao invalidar nossos saberes, ao mesmo tempo em que validou os conhecimentos europeus como merecedores de legitimação e propagação (O ÚLTIMO..., 2014). Hoje, mercado e política estão a colonizar nossas subjetividades, valores, sonhos, potencialidades, necessidades e possibilidades? Estamos em via

² Criado na Inglaterra, no século XVIII, por Bentham. Trata-se de uma arquitetura carcerária construída, em que as celas ficavam em volta de uma torre central de vidro, de forma que não seria possível que o preso visse quem se encontrava no interior da torre, mas que tivesse a certeza de que sempre alguém o estaria vigiando. Seu efeito mais importante era induzir no detento um estado permanente de visibilidade que assegurasse o funcionamento automático do poder, fazendo com que a vigilância fosse permanente em seus efeitos, mesmo quando descontínua em sua ação (FOUCAULT, 1999).

de sermos substituídos, globalmente, em nossa humanidade? Consideremos Rolnik (2011, p. 18): “É esta força, assim, cafetinada, que com uma velocidade exponencial, vem transformando o planeta num grande mercado e seus habitantes em zumbis hiperativos incluídos ou trapos humanos excluídos”. Esta potência veloz, colocada por Rolnik, deve representar, para nós humanos, um desafio proporcionalmente instigante em defesa da humanidade, sobretudo quando falamos de educação, ato iminentemente humano. Outros-
sim, ressaltamos que este mercado, com suas intencionalidades, tem ganhado legitimidade para atuar na educação a partir da instauração da Nova Gestão Pública³ no Estado brasileiro. Logo a educação vê-se num campo de confrontos: administrar pessoas com lógica empresarial.

A educação e a docência na atualidade: campos de confrontos

A educação brasileira é atualmente administrada conforme o gerencialismo. Este modelo de administração pública foi instaurado em meados da década de 1990, no Estado brasileiro, justificado como democrático e cidadão e que melhor atenderia às necessidades do contexto, geradas por crise econômica e demandas globais. Consolidando, pois, demandas do neoliberalismo e da globalização, nesse modelo administrativo, o Estado passa de provedor a regulador, dividindo com o mercado responsabilidades para com a educação. Esta Nova Gestão Pública é delineada conforme a lógica de mercado, em que políticas educacionais são elaboradas e implementadas seguindo concepções neoliberais, globais e gerenciais, numa tendência para a racionalidade e homogeneidade. Neste contexto, política, economia e cultura fortalecem-se mutuamente numa rede de controle sobre a sociedade e a educação (BARBOSA, 2020; DALE, 2004; PARENTE, 2018; SHIROMA, 2018).

Ao se fazer presente no campo educacional, aliada à modernidade e com o aval do Estado, a empresa atua conforme seus interesses, tra-

duzidos e legitimados por meio das legislações que indicam o currículo, a formação docente e os sistemas de avaliação. Assim, a educação e a escola passam a ser reguladas socialmente, ocorrendo um deslocamento neoliberal da “[...] ‘educação como direito’ para ‘educação como mercadoria’” (VEIGA-NETO, 2005, p. 69, grifos do autor). Todavia, este processo de regulação, segundo Foucault (2010), ocorre hegemonicamente envolvendo poder, saber e subjetivação. Vejamos:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social, muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2010, p. 80).

Neste processo de regulação, faz-se presente um novo panóptico, pois de acordo com Foucault, não apenas a prisão pode ser um panóptico, mas também a escola, ou qualquer estrutura social que queira regular o sujeito. Esta nova economia do poder tem seus efeitos contínuos, adaptados, individualizados em todo o corpo social. “Estas novas técnicas são ao mesmo tempo muito mais eficazes e muito menos dispendiosas” (FOUCAULT, 2010, p. 8). Para Bauman (1995), o panóptico tinha como propósito punir os incorrigíveis, guardar os loucos, reformar os viciosos, aprisionar os suspeitos, empregar os inativos, instruir os voluntários em qualquer ramo da indústria ou preparar a espécie ascendente pela via da educação.

Nessa dinâmica, a relação “[...] verdade-poder é essencial a todos os mecanismos de punição, e se encontra nas práticas contemporâneas da penalidade, mas com uma forma totalmente diversa e com efeitos muito diferentes” (FOUCAULT, 1999, p. 73). Historicamente, “o direito de punir deslocou-se da vingança do soberano à defesa da sociedade” (FOUCAULT, 1999, p. 111). A sociedade manifesta consonância às formas de controle e de punição, uma vez que os praticantes de delitos como roubos e assassinatos tornam-se objetos de um ódio particular e coletivo, portanto, alvos de

³ Nova Gestão Pública ou Gerencialismo é um modelo de administração pública, baseado na lógica empresarial, pautado por princípios de racionalidade e eficiência.

punição, sendo esta aprovada socialmente. Como providência de justiça, os comportamentos indesejados, tidos como anormais, fora de um padrão estabelecido, também são socialmente passíveis de desprezo e punição. Essa visão disseminada no corpo social passa a ser a visão individual, o que ganha um efeito mais eficiente de vigilância e punição, à medida que se tornam autovigilância, autopunição e autoprevenção contra desvios.

Atualmente, as formas de vigiar e punir são aquelas implícitas, sutis e geralmente se confundem com proteção e liberdade, pois o poder que pune se esconde. "Que o castigo decorra do crime; que a lei pareça ser uma necessidade das coisas, e que o poder aja mascarando-se sob a força suave da natureza" (FOUCAULT, 1999, p. 126). Neste segmento, convém questionarmos a atual dinâmica escolar. Como esta tem se conduzido e a serviço de quem tem desenvolvido as ações educacionais? Qual é o verdadeiro sentido da educação, da escola e da docência? Recorremos, pois, ao nosso objetivo, que é situar a modernidade social, política e econômica no atual contexto educacional e docente, refletindo sobre questões ético-filosóficas nesse campo de atuação.

No que se refere ao docente, em suas condições de trabalho diante da atual conjuntura político-econômica, relacionamos tais condições com um sistema panóptico. Atualmente vive-se uma estrutura punitiva de controle, cujo propósito baseado na empresa induz uma lógica aos atuais e futuros empregados para se automonitorarem, serem seus próprios observadores, a fim de assegurar o desempenho convincente e aprovável ao comprador, que é o mercado (BAUMAN, 1995, 1999, 2007, 2011; BAUMAN; LEONCINI, 2018). Segundo Bauman (2007), essa autovigilância dos empregados deve-se à comodificação e recomodificação do trabalho afetado pelos processos da desregulamentação e privatização. Eles precisam se autogarantir, tendo em vista que o Estado, em colaboração com mercado global, suprime direitos trabalhistas.

Este sistema de vigilância pode ser observado em nossas escolas através do controle investimento/resultado, em que a busca pelos índices

demandam um modelo de profissional adequado à situação (BALL, 2005; BARBOSA, 2020; FREITAS, 2018). Por conseguinte, como parte dessa política, estes profissionais são premiados ou punidos de acordo com os cumprimentos das metas estabelecidas. Essa premiação é abordada por Queiroz (2019) como um sistema de controle ao docente:

Caso faça mais, será recompensado. Neste instante existe concorrência, pois esse bônus passa a ser o foco de quem trabalha, não precisando mais o patrão vigiá-los, pois eles estão vigiando um ao outro, estão concorrendo. O sindicato perde a força e até o sentido de existir. Não existe mais o unir-se em prol de algo (QUEIROZ, 2019, p. 119).

E assim reforça o sociólogo Stephen Ball (2002, p. 10): "[...] trabalhamos e agimos numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições". O autor trata da performatividade⁴ como modo requerido por essa conjuntura política, compreendendo aspectos funcionais e instrumentais da modernidade, prezando pela autonomia econômica em detrimento da autonomia moral. São estimulados julgamentos e comparações profissionais para atingir resultados. Assim, o desempenho serve de parâmetro para representar o valor do indivíduo. Nesse processo, subjetividades são postas em função desses parâmetros, mudando ideias, princípios e valores (BALL, 2005). Ainda de acordo com o sociólogo, essa dinâmica consiste em uma ação de fora para dentro, em que os docentes são levados a abdicar de suas crenças, compromissos e experiências em nome da impressão que devem causar e o desempenho que devem alcançar. A propaganda tem expressiva relevância nesse processo, pois se a educação é guiada por empresas e empresas sustentam-se por propaganda, supervaloriza-se a aparência, o visível aos olhos, a fachada, enfatiza Queiroz (2019) sobre os tempos pós-modernos. Neste entendimento: "É preciso que se mostre ao mundo que o Brasil é um país capacitado, apto a andar de mãos dadas com a modernidade! Mesmo

⁴ "A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança" (BALL, 2002, p. 4).

que a modernidade signifique mais controle e uma subserviência ainda maior" (GALLO, 2008, p. 90). Este controle despersonaliza o professor, uma vez que este não pensa; ele caminha de acordo com os demais. Vira manada. É mais fácil controlar manada, sobretudo quando esta sente-se livre, apesar de controlada e implicitamente disciplinada (QUEIROZ, 2019). Sob constante e controlada ação a que os professores estão submetidos, consideremos o que nos diz a autora: "O nosso desejo, devido a esse movimento, é sufocado, por não ser permitido. Deixa-nos doentes. Ou seja, se não pensamos igual à maioria, somos tidos como anormais, loucos, entre outros adjetivos ofensivos, que nos reprimem" (QUEIROZ, 2019, p. 155). A autora afirma que há muitos professores doentes na atual sociedade, prisioneiros de um sistema panóptico, que os oprime explicitamente, tenta dominá-los e puni-los caso tentem cortar as cordas que os controlam. Nessa conjuntura, os professores se encontram no meio de um "fogo cruzado" entre o sistema educacional opressor e alunos que não querem aprender, sendo culpados e punidos por isso. Porém, contrapondo essa responsabilização pela aprendizagem, enfatiza Gallo (2008, p. 85): "Pode haver método para ensinar, mas não há método para aprender. O método é uma máquina de controle, mas a aprendizagem está para além de qualquer controle". De acordo com as colocações supracitadas, o compromisso com o ensino é responsabilidade do professor, mas não necessariamente a aprendizagem do aluno. Diante disso, convém refletirmos sobre o peso responsabilizador ao docente em relação aos desempenhos esperados dos alunos, no atual cenário político educacional.

Segundo Queiroz (2019), os estudantes vivem numa era pós-moderna de hiperativismo socio-virtual, seduzidos pelas redes, que prendem sua atenção, enquanto a escola, da forma como está constituída, não os atrai. Logo os estudantes se desterritorializam, ficando nas salas de aula como corpo presente, enquanto a mente anseia por viver o que está fora dali. Fazem as atividades por obrigação ou pelo benefício de não terem que repeti-las ou repetir de ano.

Destarte, situa-se os professores neste confronto: desejam que os estudantes aprendam; estes se opõem. Lidam com seres humanos seguindo lógica de empresa. Empresas remetem ao padrão, assim: "A regra universal, ao pretender englobar a totalidade dos indivíduos, comprometendo-os com a obediência, simplesmente inviabiliza o contato com a diferença e com a criação de novas possibilidades de existir" (MANSANO, 2009, p. 114).

Baseada na filosofia deleuziana, que concebe e diferença como positiva, Mansano a evidencia como marca do cotidiano. Ou seja, tudo aquilo que foge ao previsto, pensado, calculado, controlado, mas faz parte da realidade. Para Deleuze, a diferença é o princípio constitutivo da natureza, ela dissolve toda determinação, toda e qualquer estabilidade num mundo que, apenas na aparência, é sólido e permanente (SCHÖPKE, 1999). Logo, enquanto humanos estamos mergulhados no caos, onde a opinião tenta dele nos proteger, impondo o pensamento único, oferecendo-nos a ilusão de que o domina. A opinião, ou certezas relativas ao campo educacional são produzidas nos gabinetes, expressas nos documentos e suas diretrizes estão sempre a nos dizer o que, como, para e por que ensinar; porém, há uma outra educação acontecendo na sala de aula, em ações cotidianas (GALLO, 2000, 2008).

Daí a importância do plano de imanência, discutido por Gallo (2000) como solo e horizonte da produção educacional. Ora, solo e horizonte constituem local real em que o sujeito pisa, vê, sente, sofre e dentro dele pode (re)agir. Ação esta fecunda, mesmo que pequena e sem aplausos. Esta reflexão/ação, a partir do caos educacional⁵, ou das situações reais imprevisíveis e incontroláveis, torna-se emergente, pois ignorá-la, mesmo sob conjeturas bem estruturadas, conflituosa não só com o ato de ensinar e aprender, mas sobretudo com o ato de viver.

⁵ A partir de Gallo (2000), compreendemos como caos educacional aquilo que foge às ordens, verdades e estabilidade postas para o campo. Trata-se de variáveis que caracterizam a realidade educacional, considerando fatores físicos, cognitivos, subjetivos, sociais, econômicos, culturais, entre outros.

Perspectivas filosóficas da diferença na educação e na docência

Diante desse tenso movimento, que permeia a educação e a docência, convém perguntarmos: Qual(is) o(s) espaço(s) para novos caminhos, perante aqueles previamente traçados e permanentemente monitorados? Quais subjetivações estão sendo instituídas? Qual modelo de pensar e agir está subjetivando os docentes? Há um poder que institui uma verdade e em nome dessa verdade o docente é subjetivado a andar por ela? Quais as perspectivas de resistências docentes? O que podem os educadores contra forças muitas vezes indizíveis e invisíveis? Quais possibilidades se apresentam para que possam atuar com mais autenticidade, profissionalismo, coerência e ética na sementeira pedagógica?

As perspectivas filosóficas aqui postas não são respostas, generalizações ou estabilidades; se assim o fossem, estariam se contradizendo. Ouçamos Veiga Neto (2005, p. 81) a partir de Foucault: "Eles – códigos e prescrições – não podem nos fornecer respostas exatamente porque eles são parte do problema". E nesse segmento prossegue Foucault (2004, p. 12): "Quem diz a verdade? Indivíduos que são livres, que organizam um certo consenso e se encontram inseridos em uma certa rede de práticas de poder e de instituições coercitivas" A preocupação foucaultiana reside no fato de que, em jogos de verdade, algumas verdades são permitidas, enquanto outras são excluídas. Destarte, verdade e poder articulam-se difundindo suas relações no espaço social. Há relações de poder quando há resistências. Aquelas podem ser positivas como estratégias de condução, porém se converterem-se em formas de dominação, passam a operar injusta e opressivamente. Logo, a luta foucaultiana trava-se contra esses efeitos.

As relações de poder se estendem através de micropoderes por toda sociedade, isto é, não há pessoa ou lugar determinados ou fixos à sua existência. Nesse processo, consideremos o que diz Queiroz (2019, p. 150, grifos da autora): "[...] numa sala de aula, existe um processo dinâmico, invisível, ocasionado pelas linhas de

poder (e resistência)". Apesar do poder presente que subjetiva o docente, a autora aponta possibilidades discentes e docentes a partir daquilo que os afeta. Nessa perspectiva, existe em cada sujeito a possibilidade de vergar forças, achar caminhos distintos dos já estipulados, produzir uma vida única a partir dos seus afetos (QUEIROZ, 2019). Faz-se necessário existir, porquanto, sujeitos capazes de se reinventarem nos jogos de verdades em que se inserem e questionar verdades, sobretudo quando estas os afetam, limitando suas possibilidades. Atentar-se às subjetivações, o que elas representam e de quem estão a serviço.

Os sujeitos, através daquilo que os afeta, são conduzidos a determinadas direções constituindo-se no dado. De acordo com a filosofia deleuziana, o dado: "[...] rompe com a noção de uma unidade evidente atribuída ao sujeito, ou seja, com a noção de um ser prévio que permanece" (MANSANO, 2009, p. 115). Assim, o sujeito se constitui nos dados da experiência, no contato com os acontecimentos, num devir correspondente a um gerúndio, um contínuo processo. Está sendo, não se torna, tendo em vista que o tornar-se muda quando muda o próprio sujeito. Assim, temos que para o docente, em suas condições de trabalho, não faz sentido uma formação que o assegure enquanto sujeito pronto, conhecedor de sua atuação e do melhor caminho a agir, por mais que pareça consistente e convincente. Ao contrário, uma ação coerente com o múltiplo é aquela rizomática. "O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 31). E se o sujeito se constitui no dado, são os acontecimentos que o agenciam, guiando na direção de passagem de afetos, mesmo não sabendo o lugar a se chegar, ou até mesmo se chegará a algum lugar.

Como referido, anteriormente vivemos uma educação de opinião, que promete o inalcançável. Consoante Gallo (2000), por buscar sempre um consenso, a opinião não gosta da multiplicidade. A multiplicidade é apresentada por Gallo (2008) como inversa à opinião. Ao relacionar a multiplicidade com o campo educacional, o autor apre-

senta-a, como múltiplas linhas de fuga, múltiplas possibilidades de conexão, aproximação, cortes e percepções no campo educacional. Esse deslocamento rizomático implica ao docente ousar o não convencional, fugir à regra, em nome da condição vivida. "Não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo" (GALLO, 2008, p. 61). Nesta direção,

[...] o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores (GALLO, 2008, p. 61).

Refletindo sobre as misérias aqui expostas, indagamos: tem-se escondido, ignorado misérias, ou deixado de enfrentá-las no contexto educacional? O caos continua real, e a ordem ilusória? Diante disto, concordamos com Queiroz (2019, p. 155): "É preciso fortalecer a vida na verdade, fugindo da mentira. A verdade é causadora de microrrevoluções e algumas vezes as maiores revoluções são aquelas contra as mentiras que há em nós". Diante disso, a autora, baseada em Foucault, nos apresenta possibilidades à prática da verdade de si, denominada parresia⁶, a qual representa um compromisso autêntico entre o que se vive e o que se propaga, estando ligada à ética do sujeito.

Consoante Foucault (2004), a ética é a prática refletida da liberdade. Logo, compreendemos liberdade como direito. Ao considerarmos o parecer foucaultiano de que "[...] o sujeito ético é alguma coisa que não tem muito espaço no pensamento político contemporâneo" (FOUCAULT, 2004, p. 10), entendemos que precisamos lutar por nossa verdade, nossa liberdade, bem como nossos direitos, pessoais, vitais, sociais e humanos que, à luz da modernidade líquida, se distanciam gradualmente de nós. Essa luta autônoma, ética, parresiasta está articulada ao cuidado de si.

Cuidado de si é o conhecimento de si; cuidado ético em si mesmo, implicando relações com os outros. É uma condição ética para o cuidado com o outro. Assume inicialmente a forma da renúncia a si mesmo, pois o autocuidado implica em auto-governo; ou seja, em exercer adequadamente o poder sobre si. "É o poder sobre si que vai regular o poder sobre os outros" (FOUCAULT, 2004, p. 5). Nesse sentido, para Foucault, as relações entre política e filosofia são permanentes e fundamentais, tendo em vista que para governar os outros, faz-se necessário governar a si. Cuidar de si e cuidar do outro agem cíclica e mutuamente.

Com base no filósofo, a relação de si para consigo é indispensável para a constituição de uma ética de si, como ponto de resistência às normas educacionais vigentes. A relação de si implica em assumir verdades, falar e andar por elas, o que implica em resistência. Em relação aos professores, Queiroz (2019, p. 156) fala da importância de estes exercerem a prática do cuidado de si na atualidade; segundo ela: "[...] é necessário que os professores vivenciem o ócio. Que estejam consigo. Que percam tempo consigo. Que vivam momentos introspectivos. Cultivem-se. Conheçam-se. Cuidem de si".

De acordo com as colocações anteriores, depreende-se que a atual modernidade líquida, por meio de apelos, ordens universais e subjugações, obstaculiza o exercício do cuidado de si, por este implicar em experiência singular/autônoma envolvendo renúncia em nome de uma conduta ética. Em se tratando de experiência, Larrosa (2002) chama a atenção para uma resignificação do termo relativo ao sentido convencional atribuído. Para ele, experiência é:

O que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2002, p. 21).

Segundo o autor, na atual modernidade nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara, uma vez que esta requer um gesto de interrupção. A fluida atualidade nos

⁶ Parresia, segundo Foucault (2010), é a fala franca, sendo esta unida à prática. A fala é autenticada pela própria conduta.

direciona por caminhos que impossibilitam ou dificultam experienciarmos. Larrosa (2002) exemplifica tais empecilhos: excesso de informação, excesso de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho. O sujeito moderno está se informando e opinando constantemente, permanentemente agitado. Trabalha excessivamente, pretende conformar o mundo, segundo seu saber, poder e vontade, sempre mobilizado, não pode parar. Experienciar consiste em exercer mais devagar o pensar, o olhar, o escutar, o sentir. Suspender a opinião, o juízo, a vontade, o automatismo da ação, cultivar atenção e encontros, aprender a lentidão, escutar aos outros. O sujeito da experiência é, portanto, aquele que se expõe, não pela lógica, mas pela paixão. É derrubado, sofredor, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, é firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, poder e vontade. O sujeito da experiência tem um saber irrepetível e imprevisível, tal saber dar-se-á na relação entre o conhecimento e a vida. No entanto, do ponto de vista da experiência, nem conhecimento nem vida têm o significado habitual, pois segundo a lógica capital, referem-se respectivamente a instrumento que se dá fora de nós e a uma capacidade biológica com necessidades de consumo (LARROSA, 2002).

Ademais, Larrosa afirma que a experiência e o saber que dela derivam são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. Na experiência aqui posta,

[...] não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem "pré-dizer" (LARROSA, 2002, p. 8).

Entende-se, portanto, que essa abertura para o desconhecido possibilita mais vida no presente e nas condições reais vividas. "Hoje mais importante do que anunciar o futuro, parece ser produzir cotidianamente o presente para possibilitar o futuro" (GALLO, 2008, p. 58). E com o autor, podemos entender que vivermos melhor o presente pode fortalecer-nos para enfrentar o futuro?

Nesse sentido, a filosofia compreendida a partir de Foucault (2010) como superfície de emergência de uma atualidade nos instiga a possibilidades revolucionárias na esfera micro, onde a armadura é mergulhar no caos, nos acontecimentos diários, no aqui e no agora, tentando desmanchar mundos sem sentido, e formar outros mundos que permitam expressar afetos e vidas que pedem passagem na contemporaneidade.

Considerações finais

De acordo com nosso objetivo em situar a modernidade social, política e econômica no atual contexto educacional e docente, refletindo sobre questões ético-filosóficas nesse campo de atuação, destacamos nesta produção o atual cenário social, político e econômico, o qual apresenta tendências que refletem nas subjetividades humanas e por conseguinte no processo educativo, visto que este é permeado de relações interpessoais. Vive-se diante de tendências intencionais da modernidade pautadas em liquidez, padronização e controle, muitas vezes implícitos. São ofertas que aceitamos pela aparente solução a questões humanas, e pelo conforto do pertencimento à maioria. Nesse cenário, o mercado encontra terreno fértil de atuação cíclica e contínua, o qual, em articulação à política e à cultura, regula implícita e consentidamente as pessoas na busca de suficiências em relação a modelos propostos.

Ademais, dessa articulação entre economia, política e cultura emerge um novo modelo de administração pública que passa a administrar o setor público e conseqüentemente a educação, utilizando-se de lógica empresarial. A racionalidade, a produtividade, a eficiência e a competitividade, características de uma empresa, passam a integrar a realidade educacional, visto que índices e metas passam a ser prioridades, remetendo à qualidade educacional. Assim, certa performatividade é apregoadada aos docentes, a fim de que estes atendam aos interesses da demanda educacional vigente. Os docentes são monitorados em suas condições de trabalho, num constante controle investimento/resultado, inseridos num desafio entre forças de uma mo-

modernidade líquida, sedutoramente impositivas, e de necessidades humanas que respeitem a multiplicidade, a diferença, a autonomia, a vida, a ética de si.

Destarte, encontramos na filosofia da diferença, sobretudo em Deleuze (1995), Foucault (1999, 2004, 2010), Gallo (2000, 2008), Larrosa (2002) e Queiroz (2019), discussões/perspectivas que nos aproximam da realidade, ou seja, do solo e do horizonte educacional e movimentos transversais característicos das relações humanas, agenciando-nos a enxergar possibilidades além daquelas anunciadas pela modernidade líquida, a qual é discutida principalmente por Bauman (1995, 1999, 2007, 2011). Partindo desse pressuposto, observa-se duas vertentes: a) forças de uma modernidade passíveis de subjetivação e b) pulsação vital possível de sujeitos autênticos. Enquanto na primeira, o sujeito é imutável, constituído por verdades externas, na segunda ele elabora sua verdade a partir de um olhar para si mesmo, constituindo-se eticamente.

Em se tratando da educação e especificamente da docência, relacionamos as duas vertentes supracitadas em diálogo com Cavamura (2016), ao expressar que é preciso escolher entre dois caminhos: árduos exercícios cotidianos ou aprendizado escolar e doutrinal, que é o caminho do discurso. Ou seja, o caminho da performatividade, da coletividade, da zona de conforto, está diante de nós, bem como o caminho da resistência, da autonomia. Nesta perspectiva, o docente tem, diante de si, "[...] a possibilidade da criação de brechas que escoam uma maneira outra de abrir espaço para práticas do cuidado de si. Deste si, desta forma que cria o múltiplo, as múltiplas faces, os múltiplos sis" (TÁRTARO, 2016, p. 42).

Descontrói-se, pois, a visão una de docentes, discentes e processos de ensino e de aprendizagem. Faz-se necessário, porquanto, que a batalha diária docente estimule a busca das próprias verdades, dos próprios caminhos e ao mesmo tempo estimule outros sujeitos na busca de suas verdades. Outrossim, exercer o cuidado de si, o olhar para si, extensivo ao cuidado com o outro, é o instigante desafio na condução éti-

ca de experienciar, criar, viver, sonhar, educar, humanizar. Mais que vida biológica, consumível, somos humanidades!

Referências

- BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set.-dez. 2005.
- BALL, S. J. Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrores da Performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BARBOSA, J. M. **Modernização-restauradora e transformismo na política do ensino médio [integral] em Pernambuco**: estratégias da hegemonia empresarial e controle do trabalho docente. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.
- BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.
- BAUMAN, Z. **A vida fragmentada**: Ensaios sobre a Moral Pós-Moderna. Lisboa: Relógio d'Água, 1995.
- BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. **Vida para o consumo**: A transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BAUMAN, Z.; LEONCINI, T. **Nascidos em tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2018.
- CAVAMURA, N. R. B. **A Coragem da Verdade**: nos discursos de licenciatura em Matemática: dos cacós arqueológicos a uma anarqueologia. 2016. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2016.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.
- FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTA, Manoel Barros da (org.). **Ditos & Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 258-280.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2010.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial na educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, S. O que é Filosofia da Educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 49-68, 2000.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 20-28, 2002.

MANSANO, S. R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis, v. 8, n. 2, p. 110-117, 2009.

O ÚLTIMO fardo do homem branco. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (1h 4min 52s). Publicado pelo canal Comunidade Pérolas Negras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-3Xux8g-8MX4>. Acesso em: 20 out. 2022.

PARENTE, J. Gerencialismo e performatividade na gestão da educação brasileira. **Educação em Revista**, Marília, v. 19, n. 1, p. 89-102, 2018.

QUEIROZ, S. M. Sala de aula: sociedade de controle, compriso e hiperativismo socio-virtual versus o cuidado de si. In: ALENCAR, M. F. S.; MIRANDA, M. H. G.; COSTA, M. F. S. (org.). **Formação de professores e processos de ensino e aprendizagem**: práticas pedagógicas e contribuições das políticas públicas. Recife: Ed. UFPE, 2019. p. 135-158.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: UFGRS, 2011.

SCHÖPKE, R. **O conceito de diferença na obra de Gilles Deleuze**. São Paulo: Balsa Society, 1999.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento? Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 88-106, 2018.

TÁRTARO, T. F. **Ex Docente**: invenções do devir guerreiro no professor de Matemática. 2016. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Endereço para correspondência

Universidade Federal de Pernambuco (Centro Acadêmico do Agreste – CAA)

Núcleo de Formação Docente

Avenida Marielle Franco, s/n, Campus Caruaru

Bairro Nova Caruaru, CEP: 55014-900

Caruaru, Pernambuco, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.

Mary de Melo Teixeira Monteiro

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE), pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE) e Mestra em Educação em Ciências e Matemática (UFPE)

Simone Moura Queiroz

Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Mestra em Ensino das Ciências e Matemática pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)