



WESLEY DIAS SANTOS

**O TRABALHO DOCENTE: RESSENTIMENTO, NIILISMO E A
PERSPECTIVA DO PENSAMENTO TRÁGICO**

**LAVRAS – MG
2023**

WESLEY DIAS SANTOS

**O TRABALHO DOCENTE: RESENTIMENTO, NIILISMO E A PERSPECTIVA DO
PENSAMENTO TRÁGICO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em formação de professores, para a obtenção do título de mestre.

**PROF. DR. CARLOS BETLINSKI
ORIENTADOR**

**LAVRAS – MG
2023**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo (a) próprio (a) autor (a).

Santos, Wesley Dias.

O trabalho docente: ressentimento, nihilismo e a perspectiva do pensamento trágico / Wesley Dias Santos. - 2023.

59 p.

Orientador (a): Carlos Betlinski.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2023.

Bibliografia.

1. Racionalidade Neoliberal Disciplinamento. 2. Pensamento Trágico. 3. Cuidado de Si Ética e Estética. I. Betlinski, Carlos. II. Título.

WESLEY DIAS SANTOS

**O TRABALHO DOCENTE: RESENTIMENTO, NIILISMO E A PERSPECTIVA DO
PENSAMENTO TRÁGICO**

**TEACHING WORK: RESENTMENT, NIHILISM AND THE PERSPECTIVE OF
TRAGIC THINKING**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em formação de professores, para a obtenção do título de mestre.

APROVADA em 24 de abril de 2023.
Prof. Dr. Carlos Betlinski (UFLA)
Prof. Dr. Alexandre Filordi (UFLA)
Prof.(a). Dr.(a) Juliana Brito (IF SUDESTE MG)

**PROF. DR. CARLOS BETLINSKI
ORIENTADOR**

**LAVRAS – MG
2023**

RESUMO

Diante da percepção de que as políticas públicas educacionais, principalmente aquelas que orientam o trabalho docente, sofreram ao longo dos últimos anos uma forte influência da lógica de mercado. Sentimos a necessidade de investigar quais fatores determinantes têm conduzido professores e professoras a processos que levam a um vazio de sentido, seja pela pouca valorização ou constante responsabilização de tais profissionais, deslocando a responsabilidade do Estado para o sujeito verificando ainda se haveria alguma saída que possibilitasse ao trabalho docente uma prática livre e criativa. Sendo assim, buscamos investigar autores que já abordam a questão de como a racionalidade neoliberal tem interferido diretamente na formação das condutas individuais e coletivas. Ainda, com intuito de aprofundar tais aspectos, dialogamos com a proposta de uma filosofia trágica, percebendo que diante do ressentimento e do niilismo os docentes podem buscar uma valorização afirmativa do sujeito, conduzindo sua conduta a partir do caminho ético e estético do cuidado de Si. Para possibilitar as discussões propostas neste trabalho de pesquisa, utilizamos estudos bibliográficos de autores que com profundidade abordaram em seus estudos tais questões. Além de clássicos da tradição filosófica e seus comentadores. Diante das interlocuções propostas entre os autores escolhidos percebeu-se que de fato, a racionalidade neoliberal tem provocado um adoecimento do corpo docente, conduzindo-os a uma desesperança, porém, também como indicativo conclusivo parcial, entendemos que há uma alternativa que pode conduzir o trabalho docente a uma afirmação de potencialidade, ancorado principalmente na experiência ética e estética de construção do sujeito, rejeitando esta lógica mercadológica, que não é aprioristicamente dada, e fundamentando a construção do sujeito a partir das experiências que ampliam suas possibilidades, principalmente a contra conduta.

Palavras-chave: Racionalidade neoliberal. Disciplinamento. Tragédia grega. Cuidado de Si. Ética estética.

ABSTRACT

Faced with the perception that educational public policies, especially those that guide teaching work, have suffered over the last few years a strong influence of market logic. We feel the need to investigate which determinant factors have led male and female professors to processes that lead to a lack of meaning, whether due to the low appreciation or constant accountability of such professionals, shifting the responsibility from the State to the subject, also checking if there would be any way out that would allow teaching work a free and creative practice. Therefore, we seek to investigate authors who already address the question of how neoliberal rationality has directly interfered in the formation of individual and collective conduct. Still, with the intention of deepening these aspects, we dialogue with the proposal of a tragic philosophy, realizing that in the face of resentment and nihilism, teachers can seek an affirmative valuation of the subject, leading their conduct from the ethical and aesthetic path of self care . To enable the discussions proposed in this research work, we used bibliographical studies of authors who in depth addressed such issues in their studies. In addition to classics of the philosophical tradition and their commentators. In the face of the proposed dialogues between the chosen authors, it was noticed that, in fact, the neoliberal rationality has caused an illness of the teaching staff, leading them to a hopelessness, however, also as a partial conclusive indication, we understand that there is an alternative that can lead the teaching work to an affirmation of potentiality, anchored mainly in the ethical and aesthetic experience of constructing the subject, rejecting this marketing logic, which is not a priori given, and basing the construction of the subject from experiences that expand its possibilities, mainly the counter conduct .

Keywords: Neoliberal rationality. Discipline. Greek tragedy. Self Care. aesthetic ethics.

SUMÁRIO

Apresentação geral da pesquisa.....	07
Artigo 1 - Docilidade e disciplinamento do professor no contexto do projeto educativo neoliberal.....	09
Introdução.....	10
1- As condições do trabalho Docente e o projeto da educação neoliberal.....	11
2- Estratégias de controle e docilização dos professores.....	18
3- Considerações Finais.....	23
REFERÊNCIAS.....	24
Artigo 2 – Pensamento trágico e ressentimento no trabalho docente	26
Introdução.....	26
1- A relação entre ressentimento, nilismo e o trabalho docente.....	28
2- A compreensão Nietzscheana do espírito trágico.....	33
3- O trabalho docente como possibilidade de uma educação livre e criativa.....	35
4- Tipologia humana: Seres superiores e inferiores.....	40
5- Considerações Finais.....	43
REFERÊNCIAS.....	44
Artigo 3 - Cuidado de si (ética e estética) como projeto de constituição do ofício docente e de sua formação profissional.....	46
Introdução.....	46
1- Cuidado de si – Sujeito e Verdade.....	47
2- Subjetivação Neoliberal, Subjetivação como Cuidado de Si x Trabalho docente.....	55
3- Considerações Finais.....	58
REFERÊNCIAS.....	59

Apresentação geral da pesquisa

Verificando o contexto em que vivem os profissionais docentes e sua constante desvalorização, percebemos como tais profissionais estão envolvidos em uma armadilha de desmotivação, precarização e adoecimento. O diagnóstico factualmente e claramente perceptível, o que leva esses profissionais ao ressentimento e niilismo. A pressuposição de que há caminhos alternativos que permitam resistir às armadilhas da razão neoliberal nos mobilizaram a buscar na tradição filosófica meios de superação e de como forças e potências podem ser despertadas para um trabalho livre e criativo, do ofício e da formação docente, na perspectiva da tragédia grega e do cuidado de si como formas de constituição de sua liberdade e subjetivação.

A pesquisa aborda o tema do trabalho docente no contexto da racionalidade neoliberal e tem como principais objetivos fazer uma caracterização dessa atividade desde o conflito entre a liberdade e o exercício criativo da experiência educativa com os ditames da padronização e da racionalidade instrumental que permeiam o ofício docente; Interpretar o trabalho docente na perspectiva da filosofia do trágico e sinalizar para proposições de afirmação de forças ativas como forma de superação do ressentimento e do niilismo que se apresentam como sintomas e decadência da cultura e que afetam diretamente a profissão docente. Para organizar a discussão em torno das questões que propusemos abordar, estruturamos o trabalho na produção de três artigos, a saber: O primeiro, intitulado *Docilidade e disciplinamento do professor no contexto do projeto educativo neoliberal* que tem como foco interpretar as condições de trabalho docente (dispositivos, estratégias de controle, produção de corpos dóceis e úteis) que fazem parte de uma lógica estabelecida pela racionalidade neoliberal e que levam a um esvaziamento, esgotamento e desmotivação da profissão docente, apontando para uma possibilidade de superação através de um trabalho livre e criativo; O segundo artigo, *Pensamento trágico e ressentimento no trabalho docente* busca aproximar a interpretação que Friedrich Nietzsche faz da tragédia Grega do trabalho docente; O terceiro artigo, *Cuidado de si na perspectiva ética e estética como projeto de constituição do ofício docente e de sua formação profissional*, busca analisar o ofício e a formação docente na perspectiva do cuidado de si e, portanto, de sua liberdade e subjetivação.

A pesquisa enquanto metodologia se baseia em estudo bibliográfico, pois, parte de estudos já identificados e interpretações bibliográficas de autores como Pierre Dardot e

Christian Laval, Michel Foucault e Friedrich Nietzsche, entre outros, e quanto aos procedimentos trata-se de pesquisa exploratória.

Artigo 1

Docilidade e disciplinamento do professor no contexto do projeto educativo neoliberal

RESUMO

Constantemente observamos situações de adoecimento e desencanto de profissionais ligados à educação, principalmente com o trabalho docente. Sobrecarga de trabalho, má remuneração, supervalorização de instrumentos de controle internos e externos, investimento insuficiente, dentre outras situações. Porém, dificilmente, relacionamos os efeitos às suas reais causas e buscamos entender que, uma cadeia de inter-relações produz e reproduz tais situações. O presente artigo tem como principal objetivo interpretar como a racionalidade neoliberal influencia na produção desse cenário, a partir de indicadores de mudanças estruturais, que se dão na maioria das vezes, mediadas por um discurso de progresso e evolução, e que acaba por responsabilizar os sujeitos e desenhar o homem como empresa de si mesmo, como arquétipo. Por isso, olhar para as mudanças do trabalho de forma global é essencial para que entendamos os moldes que se apresentam. O modelo de educação mercadológica, proposto pela racionalidade neoliberal, pretende configurar profissionais adaptáveis que se adéquem ao modelo de escola empreendedora, que obtenha o maior resultado com o mínimo de investimento, descentralizando o papel do Estado e reorientando as iniciativas para o setor privado. Para leitura dessa interpretação, partimos de teóricos como Michel Foucault, Pierre Dardot, Christian Laval, entre outros. As análises permitiram identificar parcialmente, que há forte índice de interferência da racionalidade neoliberal na organização da educação pública e conseqüentemente, no trabalho docente. Importando para essas relações, cada vez mais, às lógicas de competição, concorrência, responsabilização e conseqüente privatização.

Palavras-chave: Racionalidade neoliberal. Disciplinamento. Trabalho docente.

ABSTRACT

We constantly observe situations of illness and disenchantment of professionals linked to education, especially with teaching work. Work overload, poor remuneration, overvaluation of internal and external control instruments, insufficient investment, among other situations. However, we hardly relate the effects to their real causes and we try to understand that a chain of interrelationships produces and reproduces such situations. The main objective of this article is to interpret how neoliberal rationality influences the production of this scenario, based on indicators of structural changes, which most often take place, mediated by a discourse of progress and evolution, and which ends up making the subjects responsible and designing man as a company of himself, as an archetype. Therefore, looking at work changes globally is essential for us to understand the molds that are presented. The marketing education model, proposed by neoliberal rationality, intends to configure adaptable professionals who adapt to the entrepreneurial school model, which obtains the greatest result with the minimum investment, decentralizing the role of the State and reorienting initiatives towards the private sector. To read this interpretation, we start with theorists such as Michel Foucault, Pierre Dardot, Christian Laval, among others. The analyzes made it possible to partially identify that there is a strong level of interference from neoliberal rationality in the organization of public education and, consequently, in teaching work. Importing to these relationships, more and more, the logic of competition, competition, accountability and consequent privatization.

Keywords: Neoliberal rationality. Discipline. Teaching work.

Introdução

Compreender as relações de produção, e a partir delas, o mundo do trabalho, é um ponto de partida interessante para análise de sociedades complexas, organizadas pelo capitalismo e orientadas pelos “princípios” da razão neoliberal. A migração da proposta de um Estado de direitos para um Estado de serviços desconstrói a ideia do Estado garantidor do bem estar social a partir de reformas estruturais, dentre as quais, e talvez a mais importante delas, está localizada a Educação pública. Esse movimento tem como principal engrenagem as estratégias de desmonte da educação em suas bases, afetando de forma incisiva o trabalho docente e as políticas públicas de controle sobre seu trabalho.

Para além de uma pura organização econômica e política, o neoliberalismo estabelece padrões de organização e constituição social delineando o comportamento dos sujeitos e estabelecendo uma nova forma de viver e pensar. Nesse sentido, é possível pensar, conforme afirmativa de Pierre Dardot e Christian Laval (2016), que o neoliberalismo estabeleceu uma nova razão, a racionalidade neoliberal, constituindo a partir dela uma estruturação das sociedades que acaba por normatizar as relações a partir da lógica e das regras do mercado e da concorrência.

É a partir dessa perspectiva e desse contexto de educação mercadológica proposta pelo neoliberalismo que analisamos no presente artigo os dispositivos de controle do trabalho docente, sua conseqüente precarização e seus desdobramentos, verificando a utilização de algumas estratégias e fundamentos da racionalidade neoliberal.

Sendo assim, com intuito de analisar como o trabalho docente é impactado, partimos do macro contexto; do movimento orquestrado pela racionalidade neoliberal, globalmente localizado, para assim examinar situações concretas que envolvem nosso tema de pesquisa, pensar como essa racionalidade constitui e reordena as novas formas de configuração do trabalho e como tais propostas implicam no ofício pedagógico docente.

Esse processo é importante, visando examinar quais os dispositivos são utilizados nesse projeto de Educação, e a partir dessa observação, apresentar alternativas a partir de fundamentos filosófico-estéticos para reorientar e consolidar o trabalho pedagógico em outra perspectiva, a perspectiva da racionalidade estética e do cuidado de si, que serão encaminhados em artigos que dão continuidade à esta reflexão.

Buscamos como referenciais teóricos autores que abordaram questões pertinentes para estudos relacionados com a pesquisa, os quais serão apresentados brevemente a seguir. Para discutir a questão da racionalidade neoliberal propusemos reflexões a partir dos estudos de

Pierre Dardot e Christian Laval (2016); inserindo a problemática da precarização do trabalho no Brasil em tempos da indústria 4.0, fundamentamos nossos conceitos a partir de estudos do sociólogo brasileiro, pesquisador e professor Ricardo Antunes (2020), em seguida, localizamos os impactos desse movimento no trabalho docente e discutimos a agenda das reformas propostas pelo projeto educativo neoliberal, tendo como referência estudos realizados pelo pesquisador e professor Carlos Freitas (2018); trouxemos principalmente, autores que refletem sobre os dispositivos de fabricação de corpos submissos e adestrados que culminam no docente como prestador de serviço, desesperançado, responsabilizado e culpabilizado, tomando como base conceitos do filósofo francês Michel Foucault. Conforme já mencionado, dando continuidade à reflexão, em artigos seguintes, apontamos finalmente para as possibilidades de superação um trabalho docente livre e criativo discutindo conceitos do filósofo Alemão Friedrich Nietzsche e retomando Foucault em alguns aspectos.

Em síntese, podemos demarcar o caminho trilhado na pesquisa, em três artigos, que discutem separadamente, mas ao mesmo tempo dialogicamente, principais marcos dessa discussão: Em um primeiro momento contextualizamos o trabalho docente dentro do projeto neoliberal de precarização do trabalho e a desconstrução da Educação como direito; em segundo momento, dialogamos a respeito de como tais estratégias e dispositivos de esquadramento e docilização dos corpos, podem ser relacionadas com a interpretação do trabalho pedagógico trágico diante do ressentimento docente, e por último, a partir de Foucault e de Nietzsche, conceituamos o cuidado de si e a experiência ético-estética como formas de superação e de possibilidades de uma atuação docente livre e criativa.

1- As condições do trabalho Docente e o projeto da educação neoliberal.

Antes de abordarmos as particularidades do trabalho docente, faz-se necessário entender, contextualizar e com isso conceituar a própria noção de trabalho dentro da proposta neoliberal e as diversas formas de reorganização das forças produtivas em um mundo capitalista globalizado, que estrategicamente acomoda as políticas de acordo com os interesses dessa nova racionalidade.

A constituição da racionalidade neoliberal não é apenas fruto de uma objetividade puramente racional e intencional, ou de um momento histórico-econômico pontual, também não é unilateralmente estabelecido por forças políticas de acomodação, ao contrário, é forjada por um longo processo histórico e de lutas ideológicas que constituíram sua essencialidade e fizeram dela um padrão de comportamento dos sujeitos que constituem as sociedades, tornando-se uma racionalidade robusta capaz de estruturar e normatizar a governabilidade,

estabelecer políticas e organizações de Estados. Conforme conceituado por Dardot e Laval (2016, p.17), “O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”.

É importante ressaltar que historicamente não se apresenta apenas como uma resposta à crise do capitalismo ou tentativas de sua manutenção, mas também se auto promove como uma saída estratégica para a crise da governabilidade das democracias em crise. E por isso mesmo, propõe a reformulação de todos os espaços segundo sua lógica.

Dentre as inúmeras correntes de pensamento que buscam de alguma forma assegurar suas bases teóricas há aquelas que transitam entre a defesa de maior ou menor intervenção por parte do Estado e das Instituições na regulação do mercado e da vida social, como por exemplo, a defesa austro-americana proposta por Von Mises e Hayek, de uma isenção total que conduz a uma espécie de “anarquicapitalismo”, onde uma das principais estratégias está ligada à ideia do ‘homem empresarial’ ou do homem empresário de si mesmo, que pode ser resumida como a subjetivação a partir da concorrência, ou seja, estabelece-se e elege-se a concorrência como padrão de conduta do sujeito (DARDOT; LAVAL, 2016). Como se coubesse em todos os setores da vida social e individual a aplicação da lógica da concorrência e das regras do mercado.

Mas como poderíamos localizar os movimentos que propiciaram a identificação de tal padronização? Dardot e Laval (2016) sintetizam de forma didática em quatro pontos o que chamam de ‘a grande virada’:

O primeiro diz respeito à *relação de apoio recíproco* graças à qual as políticas neoliberais e as transformações do capitalismo ampararam-se mutuamente para produzir o que denominamos “a grande virada”. Contudo, essa virada não se deve apenas à crise do capitalismo nem surgiu de repente. Ela foi precedida e acompanhada por uma *luta ideológica*, que foi sobretudo uma crítica sistemática de ensaístas e políticos contra o estado de bem-estar. Essa ofensiva alimentou diretamente a ação de certos governos e contribuiu enormemente para a legitimação da nova norma quando esta por fim surgiu. Esse é o segundo ponto. No entanto, apenas a conversão dos espíritos não teria sido suficiente – foi necessária uma mudança de comportamento. Isso foi obra, em grande parte, de técnicas e dispositivos de *disciplina*, isto é, de sistemas de coação, tanto econômicos como sociais, cuja função era obrigar os indivíduos a governar a si mesmos sob pressão da competição, segundo os princípios do cálculo maximizador e uma lógica de valorização do capital. Esse é o terceiro ponto. Finalmente, a progressiva ampliação desses sistemas disciplinares, assim como sua codificação institucional, levaram à instauração de uma *racionalidade* geral, uma espécie de novo regime de evidências que se impôs aos governantes de todas as linhas como único quadro de inteligibilidade da conduta humana. (p.193)

Diante do que foi exposto, podemos entender então que as organizações, governos e instituições humanas, são reguladas e padronizadas por uma nova racionalidade que estabelecem novas regras, dentre as quais podemos localizar a precarização, a plataformização, ou conforme o termo sintetizado por Antunes (2020), a uberização do trabalho:

A uberização é um processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e inviabilizadas, assumindo, assim, a aparência de “prestação de serviços” e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho. (p.11)

Com advento da chamada Indústria 4.0, entendida como a Quarta Revolução Industrial, essencialmente marcada pela predominância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), como formas de reorganização do espaço, das relações e das forças de produção, apropriadas pelo capitalismo como mecanismos de manipulação e controle da acumulação. Principalmente das forças de trabalho, que remonta o capitalismo inicial, porém, exerce uma atuação amplamente mais utilitária e precária, configurando assim, um tipo de trabalhador econômico, eficiente e operante, que deve ser adequado às novas exigências e regras do mercado digital.

É nesse contexto que surgem as reformas, dentre elas a do trabalho, da educação e outras, que discursivamente são vendidas ao convencimento popular, em nome de certa modernização e promessas de avanços econômicos, mas que na realidade são extremamente estratégicas e necessárias para efetivação desse projeto, esvaziam políticas de direitos, por exemplo, os direitos trabalhistas, e que precisam de certa forma encontrar meios de organizar essa onda cada vez mais crescente de desempregados que também compõe a estratégia, afinal, quanto maior for a concorrência e quanto mais massa de desempregados, menos exigências por melhorias salariais e por direitos, o que faz com que, as pessoas aceitem a qualquer custo, qualquer proposta.

As plataformas de controle do trabalho, ou no entendimento das grandes empresas interessadas nesse movimento, a organização dos prestadores de serviços tem nas plataformas digitais sua saída, oferta de mão de obra de acordo com as demandas para o trabalhador *Just in time*. Pessoas disponíveis a aceitar as *regras do jogo*.

A acomodação do trabalho em plataformas digitais e utilização de tecnologias altamente desenvolvidas têm desenhado um novo cenário dos “prestadores de serviço”, com formas distintas de relação trabalhista, diferentes das que conhecíamos com relações

contratuais bem estabelecidas e dos trabalhos assalariados. É o trabalho totalmente desprotegido e desamparado legalmente, conforme ilustra Antunes (2020):

Realizando jornadas de trabalho frequentemente superiores a oito, dez, doze ou mais horas por dia, muitas vezes sem folga semanal; recebendo salários baixos; vivenciando demissões sem qualquer justificativa; arcando com os custos de manutenção de veículos, motos, bicicletas, celulares, equipamentos, etc. – parece que começam a se desenvolver, nos laboratórios do capital, múltiplos experimentos que podem ser generalizados, depois da pandemia¹, para um amplo leque de trabalhos, nas mais distintas atividades, intensificando o processo de escravidão digital. (p.20)

O discurso empreendedor, de que cada indivíduo pode ser um investidor de sucesso, um prestador de serviços moderno na era digital, esconde o que na realidade é uma tentativa perversa e arbitrária de responsabilizar e culpabilizar os sujeitos pelo seu fracasso, utilizando-se de um discurso meritocrático e falacioso, onde implanta-se a falsa ideia de que a igualdade de oportunidades é o meio suficiente para instaurar o desenvolvimento, o progresso e combater as injustiças sociais, ou seja, basta igualdade de ofertas, de oportunidades e não de condições. O que se pleiteia, na realidade é que haja uma isenção total do Estado, de modo que a massa de desempregados sejam eles próprios responsabilizados pelo seu sucesso ou fracasso.

Nesse sentido, o Estado é entendido não como garantidor de direitos fundamentais, mas apenas como organizador da vida social, os custos, as oportunidades, o mérito, são transferidos para os sujeitos trabalhadores, que na realidade, dentro desse macro projeto, já fazem parte dos “selecionados para o fracasso”, diante das ínfimas possibilidades de serem bem sucedidos, visto que, o projeto econômico neoliberal prevê que para manter um número restrito de beneficiados, haja um sem número, incontáveis de descartados.

Não há vagas para que todos sejam empreendedores de sucesso. Isso é uma falácia, do ponto de vista estrutural e de proposta do próprio modelo econômico decorrente desse discurso.

Ao trazermos essa discussão para o campo da Educação, e nela, o trabalho docente, que faz parte precarização do trabalho global, percebemos uma movimentação de desmonte, ao menos parcial, principalmente quando percebemos tentativas de transferir responsabilidades e recursos financeiros de investimentos de setores do serviço público para a iniciativa privada, uma forma de realocar esses recursos colocando-os à disposição de outros

¹ A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é uma pandemia em curso de doença por coronavírus 2019 (COVID-19), uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus tem origem zoonótica e o primeiro caso conhecido da doença remonta a dezembro de 2019 em Wuhan, na China.

interesses, utiliza e combina três fatores presentes no neotecnicismo, no dizer de Freitas (2012): responsabilização, meritocracia e privatização.

Assim, temos uma gama de ataques à educação enquanto direito: desde o ataque diretamente aos beneficiários estudantes, fundamentando o discurso de que as oportunidades são dadas a todos indistintamente e que o sucesso escolar e profissional independe das condições reais e sociais de cada um, entrelaçada a isso, temos o ataque aos profissionais da educação e suas carreiras profissionais, quando se instaura um discurso de ineficácia, insucesso e desqualificação do serviço público como proposição de importação de estruturas e formas de organização da iniciativa privada baseadas em critérios unilaterais de avaliação das cadeias produtivas e aplicando-as em no contexto tão diverso e plural, como é o caso da Educação e dos processos de aprendizagem.

É esse tipo de ataque à educação por parte dos “reformadores empresariais da educação” que evidenciamos claramente desde o golpe do governo Temer em 2016. Embora não iniciado, mas tendo seu apogeu nas políticas do governo Bolsonaro entre 2019-2022, observamos claramente a estratégia utilizada para justificar a privatização dos serviços públicos. Desqualificação da ciência, das Universidades, esvaziamento nos fomentos em pesquisa, desmoralização do professor, influência de empresários em gerências e políticas de organismos, principalmente ligados à Educação como o próprio Ministério da Educação e suas subsecretarias, entre outras.

Freitas (2018) nos chama atenção para três denominações que são recorrentes quando falamos desse movimento, a primeira nomenclatura advinda da tradição estadunidense e que inspira e norteia o Brasil nessa tentativa, denominada reforma empresarial, a segunda, que procura definir o movimento de forma mais internacionalizada, Movimento Global da reforma Educacional e uma terceira advinda do campo da gestão, mais abrangente e também muito citada, Nova Gestão Pública (NGP).

No Brasil, A NGP assume caráter sistêmico no Governo Fernando Henrique Cardoso. Após o golpe institucional ao governo Dilma Rousseff (2011-2016), quando Michel Temer (2016-2018) assume a Presidência da República, as práticas liberalizantes ganharam novo impulso. Destaca-se a aprovação da Lei n. 13.467/2017 concernente à reforma trabalhista, a qual autoriza diferentes modalidades de exploração do trabalho, cujo traço comum é a flexibilização e a precarização nas atividades-meio e atividades-fim. Mais recentemente, sob o governo de ultradireita de Jair Bolsonaro, o trabalho sofre mais uma dura perda com a aprovação da reforma previdenciária na Câmara dos Deputados. (PREVITALI e FAGIANI, 2020, p.217)

A reforma empresarial da educação nos Estados Unidos, os chamados *corporate reforms* (*reformadores corporativos*) – termo que “reflete uma coalisão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta que foi apresentada como mais adequada para ‘consertar’ a educação americana”. (Freitas, 2012, p.380)

A proposta surgiu inicialmente com a ideia dos *vouchers*, em 1950, utilizando o discurso de que é “direito democrático dos pais escolher as escolas de seus filhos”, e ampliada posteriormente com “direito dos pobres de escolher estudar nas mesmas escolas particulares que ricos frequentam”. Por trás disso, estava a real tentativa de manter processos de segregação racial, gênero e nível socioeconômico e colocar os recursos nas mãos dos grandes empresários.

Deflagrado esse dispositivo as escolas que recebem menos *vouchers* ficam cada vez mais precárias, enquanto as que recebem mais *vouchers*, ainda que sejam complementados pelos pais, que é o que acontece na maioria das vezes, tornam-se cada vez mais competitivas. Com isso, acopla-se totalmente a lógica de mercado à Educação, sem transparecer que sua função social mudou de intencionalidade.

Nesse tipo de proposta o principal argumento é que a iniciativa privada pode gerir recursos e serviços públicos de forma mais eficiente elevando sua qualidade, baseando-se em indicadores que medem quantitativamente índices de desempenho e que definem uma concepção de educação baseada em resultados, com dispositivos de recompensas e sanções, com forte responsabilização dos insucessos, conforme já mencionamos, isentando o setor público de suas responsabilidades. Não faremos aqui um estudo aprofundado a respeito dessa origem, uma vez que o objetivo é apenas contextualizar a origem desse movimento.

O diagnóstico que fundamenta essa proposta de educação nos EUA tem na fabricação da crise sua base de instauração, ou seja, a criação e formulação de um discurso que identifica na educação comprometimento à sua competitividade, colocando a nação em crise diante do cenário mundial e propondo sua reversão com a interferência de protótipos advindos do mundo empresarial. Uma vez controlado o processo, todas as engrenagens são necessariamente modificadas, ou seja, uma vez implantada a lógica de mercado na educação, todas as instâncias são adaptadas a essa nova forma de gerir, órgãos, instituições e políticas, englobando a escola e os que nela atuam, todos precisam estar alinhados à proposta.

No Brasil, esse movimento é articulado e conduzido pelo slogan ‘*Todos pela Educação*’, conforme sinaliza Freitas (2012):

No Brasil, movimento semelhante tem coordenado a ação dos empresários no campo da educação e é conhecido como *todos pela Educação*. O presidente do Conselho de Governança deste movimento é o megaempresário Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, que também é assessor da presidenta Dilma como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade de seu governo. (p.381)

Seguindo o princípio de que o Estado não é o único responsável pela educação, descentralizando suas responsabilidades, a partir do conceito de governança da NGP, as políticas públicas passam a ser formuladas e articuladas entre Estado, setores privados e organizações não governamentais – ONG's. Esses grupos vão ganhando espaços e passam a interferir diretamente na forma de organização das instituições e nas políticas públicas. “Suas estratégias, essencialmente no que tange ao fomento da filantropia, do voluntariado e da responsabilidade social empresarial, se efetivam através de uma ação organizada que ultrapassa o âmbito da produção e lucratividade imediata.” (Martins, 2016, p.12)

Para que a proposta seja bem aceita, de forma quase que inquestionável esses grupos se apropriam do discurso baseado em aspectos constitucionais, por exemplo, de que a educação de qualidade é um direito de todos, que todos têm o direito de escolher a escola que desejam, que com a modernização de *leis ultrapassadas*, novas melhorias emergem, para então, encontrar meios de se infiltrar e incorporar suas pautas. Martins (2016) em seu estudo define a identidade do Movimento *Todos pela Educação* (TPE) como:

O TPE denomina-se uma aliança nacional apartidária composta pela sociedade civil, pela iniciativa privada e por organizações sociais de educadores e de gestores públicos da educação. Seu principal objetivo é incidir em políticas públicas para a Educação Básica brasileira, em nível nacional, a partir da bandeira do direito à qualidade da educação. Para tanto, este grupo lança 5 metas, as quais têm como característica principal o fato de serem verificáveis e mensuráveis (Todos pela Educação, 2012c). O grupo também justifica sua atuação a partir da *correponsabilidade pela educação*, valendo-se de sua experiência empresarial na tentativa de reorganizar a educação pública. (MARTINS, 2016, p.13)

Para que esses objetivos sejam processualmente implantados é necessária uma arquitetura que modele todo o sistema de educação nacional, seja a partir de presença e influência através dos organismos de controle, Congresso Nacional e Ministério da Educação, principalmente, bem como, a interferência nas políticas públicas difundidas por estes órgãos. Sem dúvida, é um movimento sutil que chega até suas bases controlando e determinando as políticas, moldando o trabalho pedagógico, inclusive afetando, manipulando e programando o corpo docente, controlando seu trabalho, assim como funciona no processo de produção de qualidade das empresas privadas.

2- Estratégias de controle e docilização dos professores.

Pensando todo este movimento de precarização do trabalho em cadeia global, e localizando nele, as forças que ameaçam o trabalho docente nesse projeto de sociedade, passamos agora a dialogar a respeito de dispositivos e estratégias de controle que são adotadas e utilizadas para o esquadramento dos corpos e docilização dos professores e professoras, a partir de uma leitura dos conceitos apresentados por Foucault, pressupondo que há uma engenharia disciplinar do corpo que mobiliza estratégias e forças de condicionamento do corpo como anatomia política.

Houve, durante a Época Clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de 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. (FOUCAULT, 2014, p. 134)

Ao pensar o projeto neoliberal de educação, e as consequências para o trabalho docente, é importante discutir sobre os dispositivos e estratégias que criam os tais ‘corpos dóceis’, na tentativa de torná-los aptos a serem executores do programa e modelo deflagrado por essa ordem intencional da razão neoliberal.

Falar da docilização docente é falar da engenhosidade e descoberta da plasticidade do corpo, de tentativas de utilizar e fabricar seus corpos a partir de transformações e aperfeiçoamentos para que atendam a interesses específicos, pensados e arquitetados aprioristicamente. Conforme retrata Foucault (2014, p. 134), em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições e obrigações.

O corpo desvalorizado, desqualificado, medido, sobrecarregado, vigiado e competitivo, são apenas alguns dos polimorfismos desejáveis nessa disputa de poderes sobre os corpos, especificamente dos corpos docentes. Para que os corpos funcionem consoantes, é necessário atribuí-los formas sutis de controle. Foucault associa o momento histórico das disciplinas como essa grande descoberta de utilização política do corpo.

[...] O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadra, o desarticula, e o recompõe. Uma

“anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 2014, p.135-136)

Como o corpo docente passa a ser o foco do poder nesse jogo de disputas? O que de imediato podemos inferir, é que para implantação da lógica de mercado, é imprescindível que haja controle na produção de resultados, ainda que, como sabemos, no caso da educação seja extremamente perigoso e danoso mensurar a qualidade de forma unilateral, a partir de critérios de quantificação. Dissociando e diminuindo, cada vez mais, a força e a potencia do corpo em sua significação política e econômica. Arelada às bases legais que norteiam a formação docente está posta a capacidade de um sistema capaz de tornar o trabalho passível de vigilância e punição, possível de ser quantificado e classificável, de total controle e submissão. Avaliações internas e externas que outorgam para si o direito inclusive de desqualificar os profissionais e colocá-los no ranking de bons ou maus profissionais.

Para que haja resultados quantificáveis com índices elevados, é necessário fabricar uma lógica sustentada em um sistema de sanções e recompensas, ainda que para isso, seja necessário classificar e segregar. Apoiada na lógica de privatização que prevê como em sua estrutura, além da meritocracia a responsabilização, as avaliações, passam a ser um poderoso e aliado instrumento de categorização imediata de vigilância e controle que confere sanção/punição e recompensa. A educação, a escola, e todos os sujeitos que a constituem são desconectadas de suas condicionantes sociais e políticas, conforme ilustra Freitas (2018):

A educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando “consertar” as escolas pela sua inserção no o livre mercado e com propostas restritas às variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de “tornar o professor (e a escola) o único responsável” pela aprendizagem e uma vez identificado o “responsável”, promover políticas de “responsabilização verticalizadas” como formas de pressioná-lo. (p.37)

Ou seja, sistemas de avaliações que baseiam e norteiam as políticas públicas adotam atravessadores de mensuração de controle da qualidade como dos produtos comercializáveis, passam a serem assim, instrumentos de classificação, desqualificando não só as instituições escolares e os sujeitos que nela atuam, mas também promovendo internamente uma disputa tal qual a competitividade selvagem do livre mercado. Além de difundir a ideia de que escolas com melhores resultados devem receber melhores investimentos, quando na realidade, deveria ser totalmente o oposto disso.

Freitas (2016) aponta que na tentativa de alinhar a escola aos interesses de mercado, existe nesse campo de disputa dos reformadores empresariais da educação, tanto um interesse pelo controle da gestão, quanto dos processos educativos e percursos formativos, ou seja, uma tentativa de implantação total ou ao menos parcial, da privatização da educação pública que desmobiliza as classes, insere competitividade e desarticula políticas de investimentos. Convergindo com a análise, Foucault (2014), ao abordar a respeito dos recursos necessários para a fabricação de corpos adestrados e o sucesso do poder disciplinar, aponta três instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e a combinação com o instrumento que lhe é específico, o exame.

Ao abordar sobre o olhar hierárquico detecta como as estruturas arquitetônicas de construção foram gradualmente encaminhadas para a condição de possibilidade vigilância e controle dos corpos, sobretudo avaliando a construção das cidades, os acampamentos militares, os hospitais e as escolas que se constituiriam a partir dessa arquitetura do adestramento. Conforme acentua Foucault (2014):

As instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, registro e treinamento. (p.170)

Podemos associar esses instrumentos com dispositivos diretamente presentes na lógica de supervisão do trabalho docente em contexto neoliberal, sobretudo dentro da proposta de reforma empresarial da educação que avança em diferentes frentes, basilarmente na esfera legislativa, de leis que operam, co-operam e regulam a educação nacional, podemos citar como exemplos: Nova BNCC, BNC-Formação, Novo Ensino Médio, entre outras, em outras esferas de serviço público. Organização de estratégias, sobretudo políticas, que retiram a autonomia, baseadas em dispositivos de punição e recompensa por desempenho gerando competitividade, além de avaliações externas, seguindo padrões de aferição internacional desvinculados da realidade nacional, que apresentam modos de classificação e ranqueamento,

associados à ideia de desqualificação do serviço, responsabilização e culpabilização dos sujeitos, culminando assim, com a desmoralização do professor e sua credibilidade.

Para que o projeto de educação como serviço seja efetivado, o professor como prestador de serviços por excelência, precisa ser configurado, com vistas a atender esse projeto de esvaziamento e de rupturas, assim sendo, são necessárias que estratégias de controle e vigilância rigorosas perpassem essa produção, desde a fabricação de seus corpos em sua formatação, fazendo com que todas as possibilidades de subversão sejam inibidas, coibidas e combatidas, minando qualquer possibilidade de inquietação e organização, autônoma ou coletiva, e inclusive responsabilizando os sujeitos pelo sucesso ou pelo fracasso da Educação e isentando o poder e as repartições públicas que são principais agentes responsáveis pelo êxito ou fracasso da educação pública.

Diante de contextos exaustivos, sobrecargas de trabalho, falta de incentivo, responsabilização indevida, os professores e professoras acabam caindo em um vazio de sentido, desesperançados, insatisfeitos com a má remuneração, as péssimas condições de trabalho e outros fatores de adoecimento, ou então, acabam convencidos e envolvidos em um discurso de dominação que os impedem de recriar e de romper com essas estruturas, deixando-se condicionar pela acomodação e adaptabilidade.

Não é incomum ouvirmos no cotidiano, afirmações do tipo: “a educação brasileira está entre as piores do mundo.” Pouco comum, é esperar que o questionamento crítico dessas mesmas pessoas as conduzam a outras perguntas: Quem está dizendo isso? Quais organismos? Aferidos por quais instrumentos? Quais os reais interesses desses organismos internacionais? Ancorados em quais critérios?

Naturalmente, a verificação e constatação desses dados são processados a partir de objetivos e metas bastante claras, estabelecidas por interesses muito bem definidos e que não destoam da regulamentação do capitalismo global e da racionalidade neoliberal.

Para isso, no Brasil aprovou-se recentemente após o golpe, durante o governo de Michel Temer (2016-2019), às pressas, sem diálogo e amplo debate, a nova BNCC, a reforma do Ensino Médio e outros dispositivos que agilizam total configuração da educação brasileira às pautas efetivas de criar pessoas adaptadas e adaptáveis, empreendedoras, que exijam cada vez menos do Estado e se tornem cada vez mais “merecedoras” e responsáveis pelo fracasso e sucesso de suas vidas.

Quando analisamos a BNCC a fundo, por exemplo, ela está fundamentada em competências e habilidades que regulam e controlam o processo de fabricação de mão de obra

de pessoas autônomas, cada vez mais flexíveis, que saibam resolver problemas, que consigam contornar e vivenciar situações de alta sobrecarga e stress.

Em síntese, cabe às pessoas aceitar a realidade tal qual lhes é imposta, retirando delas qualquer possibilidade de consciência crítica e criativa, inclusive a proposição de possíveis outras formas de organização social e novos modelos econômicos mais solidários, cuja centralidade esteja na pessoa humana e não no lucro. Esse é outro fator de fácil identificação, por isso, é o momento em que as organizações coletivas de trabalhadores, os sindicatos, as associações, são colocadas em suspeição, como movimentos de atraso, inimigos da modernização, como grupos oportunistas, para que assim, os verdadeiros interessados no processo de precarização possam agir livremente de forma arbitrária.

Toda essa flexibilidade, adaptabilidade e utilitarismo estão ligados à ideia da economia como regra normativa de constituição da sociedade, ou seja, a escola só tem sentido se configurada aos interesses das relações reguladas pelo mercado e pelo capital.

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só tem sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico. (LAVAL, 2029, p.29)

Sendo assim, ao contrário de projetos humanistas, a escola e a pedagogia assumem discursos, pautas e propostas econômicas, transformando esse espaço e suas atividades em lugares pautados unicamente pelo lucro e a concorrência. Sem contudo, claro, abandonar alguns adornos discursivos, que permitam mascarar o real projeto de destruição deflagrado.

Para produção de subjetividades precárias, o racionalismo liberal lança mão, além de outros dispositivos reguladores da conduta, de seu maior, principal e mais potente meio, a educação pública, e tudo que nela se elabora, arquitetando um *modus operandi* que leva à consolidação de uma estrutura de relações pautadas em um falso discurso de progresso e segurança. Filordi (2020) sintetiza bem esse movimento de precarização proposto pelo neoliberalismo:

[...] O neoliberalismo é menos uma política de Estado mínimo e mais uma política de intervenção global tendenciosa no Estado, fazendo-o inclinar-se aos dispositivos de segurança que uma elite econômica maneja para que o Estado sustente leis e procedimentos legais que impeçam a organização social dos trabalhadores; favoreça os canais de endividamento público com o setor privado; estimule o financiamento da educação superior privada; diminua os investimentos públicos em seguridade social, deslocando-os para a especulação financeira. (CARVALHO, 2020, p.939)

Trata-se de uma desqualificação do Estado para garantia de certos direitos, ao mesmo tempo em que ele é utilizado para implantar os interesses de determinados grupos econômicos superiores, cuja intenção é difundir a ideia de que o bem social está centralizado nas condições de cada um realizar seu potencial empresarial. O homem como empresa de si mesmo. O estado, como dito, funciona como um moderador, não como um responsável pelas garantias dos direitos, basta que ele forneça o serviço, sem necessariamente ser seu agente e financiador principal.

Resgatar a potência vital que move a essencialidade da vida é um dos caminhos para que novas construções de sentido sejam possíveis e para que o trabalho docente seja integrador de uma educação livre, criativa e prazerosa, no sentido mais profundo dos termos.

3- Considerações finais

Diante do que discutimos até aqui, podemos inferir parcialmente que o trabalho em contexto global, e não somente, todas as relações, desde as observadas em grandes instituições, como a escola, por exemplo, tem sofrido as conseqüências de uma normatividade que organiza a vida das pessoas, em âmbito público e privado, segundo as regras estabelecidas pelos interesses do mercado.

É observável que a acentuação do discurso que reflete uma falsa ideia de liberdade e de avanços para modernização, é subsidiada por instrumentos de excessivo controle, de precarização, desvalorização e responsabilização direcionada à culpabilização do professor, dentro desse micro contexto. A crise fabricada a qual assistimos é apenas a ponta do iceberg dos reais interesses que procuram instrumentalizar os sujeitos como reais agentes responsáveis pelo sucesso e ou fracasso.

Sendo assim, o trabalho docente é constantemente sufocado pela organização empresarial que se implementa a cada dia na escola, através de normas estabelecidas por políticas, já altamente influenciadas e contaminadas por esses interesses escusos, ofuscadas por caráter de legalidade e constitucionalidade.

Enquanto isso, nas organizações estatais, cada vez mais, a direção e às decisões são direcionadas à interesses de grandes empresas, multinacionais, transnacionais, e outros organismos financeiros, que vão convencendo que a melhor prática que deve-se estabelecer no serviço público é aquela que isenta totalmente a responsabilidade do Estado, enxuga o gasto público com pessoas que tendem a ser responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso independentemente das ofertas de condições e de oportunidades que cada um tem.

Não há como imaginar um trabalho docente que não adoeça nessas condições, exaustão, desesperança, precariedade nas condições de trabalho, afetam cada vez mais a saúde desses profissionais física e mentalmente, e os colocam em uma situação de apatia e desinteresse.

A quebra dessa lógica que constituiu a ideia do ‘sujeito neoliberal’ e o fez acreditar que ele pode organizar tudo a partir dessa falsa crença que tem de si. É indubitavelmente um árduo trabalho de êxodo e desconstrução do homem empresarial de si mesmo.

Até mesmo entre os profissionais docentes, que sofrem tal impacto diretamente e estão acorrentados nessa ideia, é possível captar discursos do tipo: “O investimento em políticas sociais é um absurdo!”; “Todos têm oportunidades!”; “O sindicato trabalha em nosso desfavor!”, entre outras afirmações que carregam essa inconsciência.

Embora seja um longo caminho de desconstrução, tomar conhecimento é o primeiro passo. É como se sentir desafiado por uma rede de problemas, que num primeiro momento parecem impossíveis de serem identificados, mas o primeiro passo para revelá-los é perseguir suas relações e identificando suas origens, ir desenrolando fio a fio, até poder cortar aquilo que não é suficiente para comunidade global de seres humanos.

Esperamos que este artigo tenha possibilitado ao leitor algumas reflexões provocativas iniciais ou que despertem a curiosidade em conferir sobre o assunto. Poderemos quebrar essa lógica de auto-concorrência, se no cotidiano de nossas relações, se no trabalho docente que é nosso principal foco, vivenciarmos práticas de coletividade, de comum-unidade, de alteridade, empatia, fraternidade. São tantos os termos que cabem nesse entendimento. Utopia é isso, aproximar cada vez mais de um objetivo que parece estar cada vez mais distante, mas que não é possível de realizar. Uma nova racionalidade é possível.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, Ricardo. “Uberização” do trabalho: caminhos para a servidão, e isso ainda será um privilégio. [Entrevista cedida a Congresso em foco] Heitor Peixoto **Instituto Humanitas Unisinos**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br>. Acesso em: 21 fev. 2022.

ANTUNES, Ricardo *et al.* **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e o neoliberalismo de subjetividades precárias: incidências na escola pública brasileira. **Revista Interinstitucional**

Artes de Educar. Rio de Janeiro, V.6, n.3, p. 935-956, set - dez 2020.
Disponível em:
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/54579>.
Acesso em: 24 jan. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 24ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.** Campinas, v.33, n.119, p. 379-404, abr.-jun., 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 mar. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira.** 1º ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

Artigo 2

Pensamento trágico e ressentimento no trabalho docente

RESUMO

O trabalho docente está absorvido por uma enorme carga de construções, no imaginário individual e coletivo, atribui-lhe uma série de responsabilidades e deveres que escapam suas possibilidades de realização e êxito. Como consequência disso, suas potencialidades acabam sufocadas e a construção de uma crença dá lugar à real orientação de sua prática, cada vez menos questionável. O objetivo principal deste artigo é aproximar a leitura que o filósofo alemão Friedrich Nietzsche faz principalmente da Tragédia Grega e suas possíveis relações com o trabalho docente, iniciando pelo entendimento de como a má consciência, o ressentimento e o niilismo contribuíram para esse movimento de anulação, resgatando principais aspectos da tragédia e apontando para uma educação pulsional, livre e criativa. Como principal subsídio e fundamentação bibliográfica, utilizamos a principal obra mencionada bem como de comentadores que anteciparam seus estudos no assunto. A aproximação que realizamos indica que é possível reorganizar o trabalho docente a partir da proposta trágica grega, identificando principalmente que a culpabilização e o ressentimento no trabalho docente estão ligados principalmente à aspectos historicamente construídos e que portanto, podem ser contestados.

Palavras-chave: Tragédia grega. Ressentimento. Niilismo

ABSTRACT

Teaching work is absorbed by a huge load of constructions, in the individual and collective imagination, assigning it a series of responsibilities and duties that escape its possibilities of achievement and success. As a consequence of this, their potential ends up suffocated and the construction of a belief gives way to the real orientation of their practice, which is less and less questionable. The main objective of this article is to approximate the reading that the German philosopher Friedrich Nietzsche makes mainly of the Greek Tragedy and its possible relations with teaching work, starting with the understanding of how bad conscience, resentment and nihilism contributed to this movement of annulment, rescuing main aspects of the tragedy and pointing to an instinctual, free and creative education. As the main subsidy and bibliographic foundation, we used the main work mentioned as well as commentators who anticipated their studies on the subject. The approximation we carried out indicates that it is possible to reorganize teaching work from the Greek tragic proposal, identifying mainly that blame and resentment in teaching work are mainly linked to historically constructed aspects and that, therefore, can be contested.

Keywords: Greek tragedy. Resentment. Nihilism

Introdução

Diante da percepção de que existe uma culpabilização do professor, principalmente arquitetada dentro da visão neoliberal, que desemboca numa cultura do esgotamento e do ressentimento e culmina em uma apropriação subjetivada, sentimos a necessidade de

apresentar aqui a possibilidade de uma filosofia trágica como alternativa de superação do ressentimento no trabalho docente, sendo assim, o principal objetivo desse artigo, é discutir como podemos interpretar o trabalho docente à luz do pensamento trágico nietzschiano.

Qual a reação diante da dor, do sofrimento, do fracasso e da morte? Qual a construção de sentido se faz vivendo e experienciando os limites da existência que em última instância é a realidade em si mesma?

A partir da compreensão e interpretação que Friedrich Nietzsche faz da tragédia Grega, essencialmente do espírito dionisíaco, buscamos delinear como tal compreensão pode abarcar o pensamento trágico para interpretar as condições do trabalho docente.

Em um primeiro momento, trazemos, ainda que de forma sucinta ao leitor, um breve entendimento do percurso de Nietzsche e sua grande descoberta, de que a realidade é em última instância trágica e de que os Gregos foram os precursores desta descoberta, apresentando assim, aproximações que possibilitem o entendimento do espírito trágico dionisíaco.

Seguimos apresentando concepções acerca do ressentimento e como este se apresenta como negação da vida e como aniquilamento das forças vitais que movem o mundo relacionando-o com a realidade experimentada pelos docentes.

Por fim, buscamos relações de como a arte, a estética, pode apontar caminhos de uma subjetivação transgressora diante do niilismo passivo e da psicologia do ressentimento, em que os docentes se vêem mergulhados.

De forma sucinta, o objetivo desse artigo é fazer um levantamento de evidências da psicologia do ressentimento no trabalho docente, contrapondo com o pensamento e com as condições trágicas de seu trabalho.

Para discutirmos os elementos apresentados acima, utilizaremos como metodologia um estudo bibliográfico das principais obras em que o filósofo aborda a questão da tragédia, tendo como principal referência, a clássica obra *O nascimento da tragédia – Ou os Gregos e o pessimismo* a segunda edição escrita por Nietzsche em 1886. Considerando que o filósofo é um grande ícone, de certa complexidade conceitual, e que já foi intensamente estudado por grandes nomes, partiremos também de estudos prévios realizados por comentadores e pesquisadores, como Larrosa (2009), Silva (2012), Giacóia (2021) e principalmente a obra *Zaratustra – Tragédia Nietzschiana* de Roberto Machado (2011).

O estudo realizado para este artigo levou em consideração os aspectos qualitativo-explicativo da pesquisa, dado que, trata-se de uma discussão filosófica acerca do tema

proposto e propõe identificar suas relações causais na própria realidade em discussão, qual seja, a interpretação da psicologia do trabalho docente.

1- A relação entre ressentimento, niilismo e o trabalho docente.

Aqui pretendemos trazer a questão do ressentimento e do niilismo relacionando-os com o trabalho docente. Cabe destacar que Nietzsche entende que o ressentimento e o niilismo são sintomas das forças reativas, das forças contrárias à expansão da vida, aspectos advindos da moral e da metafísica, sobretudo da herança socrático-platônica e do cristianismo que colocam a vida contra si mesma, que reduzem sua potencialidade e suas possibilidades de expansão.

Esse desejo incansável e inalcançável procedente da vontade de verdade, que advém tanto da moral quanto da ciência, na tentativa de estabelecer superioridade dos valores ocasionam aversão, cansaço, desânimo, fastio, nojo e negação da vida, portanto, niilismo.

Estará o ser e fazer docente, também limitados por essas construções? Passaremos agora a discutir alguns elementos que podem ser constatados no cotidiano do trabalho docente e as crenças e representações que perpassam a idealização de seu trabalho.

Um primeiro aspecto equivocado que assombra a idealização do docente é a ideia de vocação. Nessa perspectiva, o trabalho docente é encarado como uma missão divina, uma atribuição de dons que devem ser colocados a serviço das pessoas. Segundo essa concepção, a realização profissional está ligada a gratuidade do serviço e a pura realização pessoal. O professor é aquele que doa seus dons aos seus alunos e isso já é suficientemente capaz de fazê-lo feliz. Àqueles que de alguma forma se revoltam contra situações de injustiça cometidas contra seus direitos é atribuída à classificação de maus profissionais. Ao discutirmos o ‘professor por vocação’, percebemos o quanto o trabalho docente está habitado por ideais construídos e forjados na religião.

Outro aspecto ilustrativo está ligado à representação oriunda do racionalismo, a ideia do docente reduzido ao cientificismo, um servo incrédulo da razão, que entende não ser possível reinventar sua prática a partir de novas experiências, por exemplo, a arte ou experiência estética. Não a estética racionalista, mas estética proposta aos moldes da experiência trágica que vivenciaram os gregos de total transgressão.

Importante enfatizar que a racionalidade neoliberal também introduz no trabalho docente padronizações estabelecidas pela lógica da produção tecnicista e que acabam prescrevendo quando, como e o que devem fazer os professores, para produzirem sujeitos que atendam as demandas do mercado, seja como mão de obra, seja na idealizações de sujeitos

empreendedores e consumidores, aliado a isso, buscam orientar a educação para a tríade que sustenta o neotecnicismo: responsabilização dos indivíduos, meritocracia e implantação da lógica de privatização. Criando a ideia de profissional multifuncional.

A garantia do controle total de produção garante o sucesso de implantação da racionalidade neoliberal nas esferas da educação. Não há dúvidas de que acabam se instalando processos de exaustão e esgotamento que levam os docentes a uma desmotivação e frustração constantes.

Mas como a experiência trágica de educação pode ser uma proposta para a reinvenção do trabalho docente?

Em primeiro lugar faz-se necessário apontar qual é a percepção de prática educativa que poderá tornar essa experiência de educação viável e possível. Para isso, iniciaremos reportando à ideia de formação desenvolvida na Alemanha do século XVIII, a ideia de *Bildung*. No entendimento de Larrosa:

Poderíamos dizer que Nietzsche faz explodir a ideia de *Bildung* que permeava a construção histórica de sua própria identidade espiritual que estava fazendo a Alemanha de seu tempo (e a Humanidade de seu tempo, se entendermos por Humanidade aquela ideia universal, aquela figura do pensamento, que constroem os filósofos alemães para nomearem-se a si mesmos e, por extensão, a todos os homens e povos da terra). Ele faz explodir, também, a ideia de *Bildung* que sustentava as tranqüilas e reputadas instituições culturais, educativas e de formação, do potentíssimo humanismo de sua época. [...] **a *Bildung* poderia ser entendida como a ideia que subjugar ao relato temporal pelo qual um indivíduo singular alcança sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é.** (LARROSA, 2009, p. 44-45, grifo nosso).

A formação humana no tocante ao papel pedagógico seria nesse sentido, uma possibilidade de desenvolvimento potencial do sujeito, em todos os seus aspectos, não objetivando-o a partir de pressuposições ou modelos, mas exaurindo em si mesmo todas as formas de desenvolvimento de suas possibilidades, transformando-o no seu vir a ser em plenitude.

Há sem dúvida um desafio a ser considerado, quando se propõe esse tipo de educação/formação, e que conseqüentemente afeta diretamente os agentes do trabalho pedagógico, quebrar com o paradigma de formação gregária e de educação de rebanho, tão presente em nossa organização educacional atual. Passaríamos a desenvolver uma educação menos homogeneia e abriríamos nosso horizonte para uma pluralidade de formas, tão diversas quanto às diferentes possibilidades de tornar-se o que é dos sujeitos que habitam os espaços escolares.

Nietzsche, em sua *Genealogia da moral*, propõe um retorno ao homem inicial, que não foi enfraquecido pelos moldes da moral e ao refazer esse caminho inverso aponta no homem um árduo trabalho que realizou contra si mesmo. Quem é o indivíduo soberano? Nietzsche o define da seguinte forma:

[...] o *indivíduo soberano*, igual apenas a si mesmo, novamente liberado da moralidade do costume, indivíduo autônomo supramoral (pois “autônomo” e “moral” se excluem), em suma, o homem da vontade própria, duradoura e independente, o que pode *fazer promessas* – nele encontramos, vibrante em cada músculo, uma orgulhosa consciência *do que* foi finalmente alcançado e está nele encarnado, uma verdadeira consciência de poder e liberdade, um sentimento de realização [...] (NIETZSCHE, 2009, p. 45)

Como poderíamos pensar o trabalho docente como rompimento com esse protótipo de homem que constantemente é delineado dentro de nossas instituições de ensino, que limitam e cerceiam tanto o trabalho docente quanto os beneficiários do sistema? Seria possível uma proposta de educação que trabalhe a potencialidade vital dos indivíduos dentro de processos e ambientes que limitam e trabalham em favor da imposição de regras e costumes? Segundo o pensamento nietzscheano, não haveria alternativa, senão que rompendo com a lógica e modelo puramente racionalista e com enfraquecimento das pulsões vitais dos indivíduos pela moral.

O que temos percebido é um constante adoecimento dos professores em face de uma imposição cada vez mais incisiva de modos de controlar sua prática. Nesse sentido, reforça-se pela recompensa x castigo, principalmente através dos meios de controle, sistemas que despotencializam as forças pulsionais de ampliação do poder, desenvolvendo um espírito cada vez mais ressentido.

Todo silenciamento dessas forças vitais e pulsionais que querem desenvolver o indivíduo a partir de si mesmo quando não se expressam voltam-se para o interior do próprio homem, tornando-se autodestrutivas e “adoecendo” a existência. É uma força reativa que canaliza todo ódio para dentro, construindo uma vingança contra si mesmo em um ciclo de punição cada vez mais intensa e de destruição.

Cabe ressaltar aqui que para Nietzsche todas as forças estabelecem uma relação de poder e como a proposta é libertar-se da moral, não há um julgamento de valor entre forças positivas e forças negativas.

Toda energia vital trabalha em favor da expansão da vida, mesmo levando em consideração dor, morte, sofrimento. A sujeição à moral que fez com que o homem acionasse um dispositivo de destruição da vida e que fez de sua força expansiva uma força de aniquilamento.

O entendimento moral levou o sujeito ao ressentimento e despertou nele a má consciência diante das decisões segundo os critérios morais duais: de bom e mau; mal e bem, ou mediante critérios puramente racionais. Chegamos aqui ao ponto primordial que desperta o ressentimento, a má consciência. Nietzsche a sintetiza da seguinte forma:

Esse homem que, por falta de inimigos e resistências exteriores, cerrado numa opressiva estreiteza e regularidade de costumes, impacientemente lacerou, perseguiu, corroeu, espicaçou, maltratou a si mesmo, esse animal que querem “amansar”, que se fere nas barras da própria jaula, este ser carente, consumido pela nostalgia do ermo, que a si mesmo teve de converter em aventura, câmara de tortura, insegura e perigosa mata – esse tolo, esse prisioneiro presa da ânsia e do desespero tornou-se o inventor da “má consciência”. Com ela, porém, foi introduzida a maior e mais sinistra doença, da qual até hoje não se curou a humanidade, o sofrimento do homem *com o homem consigo*: como resultado de uma violenta separação do seu passado animal, como que um salto e uma queda em novas situações e condições de existência, resultado de uma declaração de guerra aos velhos instintos nos quais até então se baseava sua força, seu prazer e o temos que inspirava. (NIETZSCHE, 2009, p.68)

Pensemos agora em alguns fatores que podem gerar ressentimento no trabalho docente e que podem ser facilmente constatados no âmbito do cotidiano escolar. Conforme tratamos no artigo anterior, existe uma estratégia política travestida de neutralidade e que vem sendo implantado sutilmente tanto no imaginário coletivo quanto de forma clara e objetiva na legislação educacional brasileira, de que existe uma responsabilidade do professor, e não do Estado, quanto o sucesso ou fracasso escolar e de que o empenho pessoal-profissional é muito mais relevante que os investimentos reais em políticas públicas e investimentos em educação pública.

Por outro lado, há também uma assimilação e até convencimento por parte dos profissionais, de que de fato, cabe ao professor a atribuição de “salvar a educação pública”. Associado a isso, estão aliados os instrumentos de controle e vigilância que atestam essa “veracidade”, inclusive em termos numéricos, como por exemplo, as avaliações de larga escala, que mensuram e quantificam de forma unilateral, sem levar em conta a complexidade de elementos envolvidos, questões socioeconômicas, e outros fatores.

Acabam assim por reforçar que somente com implementação da lógica privada e do “financiamento inteligente”. Os professores poderão ter um trabalho de qualidade, e que o serviço público é na realidade de péssima qualidade, porque os sujeitos não estão alinhados à competência da concorrência.

Com essa valoração implantada, o trabalho do professor fica cada vez mais exaustivo, seja em termos de carga horária trabalhada e pouca remuneração, seja no aspecto formativo, por se entender incapaz de resolver questões do cotidiano e que o colocam em um ciclo de

insatisfação pessoal cada vez mais intensa, pois de forma alguma caberá a ele “salvar a educação pública” e com isso, entra numa cadeia sem perspectiva de adoecimento.

Num movimento cíclico com objetivo de minar cada vez mais a credibilidade docente, não há interesse no desenvolvimento de situações externas que o libertem dessa “jaula”, pois o grande objetivo arquitetado é convencer a sociedade de que o trabalho docente ofertado pela escola pública não é eficiente e eficaz, que é um desperdício investir dinheiro público para uma organização que não sabe administrar, e com isso, convencer a injetar dinheiro público na iniciativa privada transferindo para ela a competência em gerir o sistema educacional.

Consequentemente, com pouco investimento, com um modelo de educação cada vez mais esquizofrênica, que nega quase que em sua totalidade o corpo e suas forças potenciais, os sujeitos beneficiários da educação pública também são convencidos de que não há relevância nenhuma a escola, o que cria um ambiente cada vez mais hostil entre docentes e discentes. Ou seja, além do sucateamento nas condições de trabalho, da pouca valorização salarial, da precarização em suas bases de formação, o professor também vê suas relações minadas no ambiente interno da escola.

O projeto de desvalorização do professor ataca diretamente a relação professor x aluno em sala de aula, e faz com que também ali, ele se sinta responsabilizado por não oferecer uma aula interessante e atraente, isso quando não é levado a entender que precisa contribuir financeiramente com recursos próprios.

Conforme mencionamos, a formação também é atacada desde suas bases, uma vez que a finalidade educativa defendida não é a formação integral humana, e sim, está fundamentada unicamente nas bases de mercado e produção, sendo assim, também o projeto formativo do professor é atacado, passando de uma formação humana para uma formação puramente tecnicista, de pura execução de estratégias pensadas por sujeitos externos à sua prática.

Como Nietzsche poderia nos ajudar a conduzir nossas experiências educativas? A resposta talvez esteja no espírito trágico e na arte como experiência irracional. Como não há uma essência, uma verdade ou uma finalidade da existência, e a educação *Bildung* significa primordialmente, a possibilidade de torna-se o que é, a experiência educativa, está ligada a capacidade de inventividade. Larrosa (2009) corrobora com essa ideia:

Isso que somos e que temos que chegar a ser não é agora nem *objeto* – não é uma “realidade” de nenhum tipo, nem subjetiva nem objetiva – e nem sequer uma *ideia* que teríamos que “realizar”; isso que somos e que temos de chegar a ser está claramente do lado da invenção. O homem é um animal de invenção, e as diferentes formas de consciência não são senão produtos dessa função inventiva, dessa capacidade de invenção. Por isso, Nietzsche não distingue realidade e ficção, mas a ficção má, enferma, e a ficção boa,

sã, em função da qual está sua relação com a vida. Haveria então uma ficção má, temerosa, negadora da vida, e uma ficção boa, afirmativa, produtora de novidade, de intensidade, criadora de possibilidade de vida. (LARROSA, 2009, p. 56-57)

2- A compreensão Nietzscheana do espírito trágico.

A fim de proporcionar ao leitor um caminho didático de leitura e compreensão, ofereceremos um breve entendimento acerca da tragédia grega, que fundamentará todo arcabouço teórico proposto por Nietzsche na interpretação da existência humana e da realidade em si, e a partir daí traremos para discussão as possíveis relações e a abordagem de tais interpretações com o trabalho docente.

A tragédia grega está intimamente ligada à forma genuína com que os Gregos lidavam com a existência humana e seus dramas, a descoberta de que diante da dor, do sofrimento e da finitude, há a possibilidade de desespero, estagnação, ou de expansão e superação através da arte, esta experimentada pelos gregos a partir da representação dos deuses Apolo e Dionísio².

De acordo com Giacóia (2021), em torno desse par identitário de Apolo e Dionísio é que toda interpretação de Nietzsche a respeito do ápice da cultura Grega se estrutura, ao contrário do que se pensa, de Sócrates como figura emblemática que representa o apogeu e o grande marco e momento da filosofia grega, este é, segundo sua interpretação, exatamente o contrário, sua degeneração, decadência, o seu declínio.

Machado (2011) corrobora com essa ideia, ao evidenciar os objetivos da obra:

O nascimento da tragédia tem dois objetivos principais: a crítica da racionalidade conceitual instaurada na filosofia por Sócrates e Platão; a apresentação da arte trágica, expressão das pulsões artísticas dionísia e apolínea, como alternativa à racionalidade. [...] Mas a análise do nascimento e da morte da tragédia é toda ela realizada em função do presente, da atualidade. Neste sentido, *O nascimento da tragédia* tem um terceiro objetivo, sem o qual o livro não pode ser inteiramente compreendido: a denúncia do mundo moderno como uma civilização socrática e a tentativa de descortinar o renascimento da tragédia ou da visão trágica do mundo em algumas manifestações culturais da modernidade. (p.12-13)

Qual seriam as representações de Apolo e o Dionísio para os Gregos? Apolo está ligado às artes imagéticas, figurativas, enquanto Dionísio está ligado à música. Ambos se

² O deus Apolo é um dos deuses gregos representados como a divindade solar. Ele é filho de Zeus com Leto e irmão gêmeo de Ártemis. A mitologia o aponta também como figura divina das artes, poesia, música e cura. Recebe também a característica de deus da profecia, como também da ordem e da justiça.

O deus Dionísio era conhecido como o deus da libido e influenciava diretamente na fertilidade. É um dos mais importantes deuses da religião e mitologia grega. Na antiga religião grega, Dionísio é considerado o deus dos ciclos vitais, festas, atividades relacionadas ao prazer material, insanidade, ritos religiosos, teatro e do vinho – pois tinha conhecimento no preparo e, principalmente, intoxicação. Além disso, tinha o poder de criar outras drogas poderosas.

unem e irrompem como realidade última da própria natureza em si, e não apenas como natureza do homem artista. Formando a força potencial que move a realidade. O próprio filósofo sintetiza tal representação ao dizer:

Até agora consideramos o apolíneo e seu oposto, o dionisiaco, como poderes artísticos que irrompem da própria natureza, *sem a mediação do artista humano*, e nos quais os impulsos artísticos da natureza se satisfazem de imediato e diretamente: por um lado, como o mundo de imagens do sonho, cuja perfeição não tem vínculo nenhum com a altura intelectual ou a formação artística do indivíduo; por outro lado, como realidade plena de embriaguez, que tampouco atenta para o indivíduo, buscando até mesmo aniquilá-lo e redimi-lo através de um sentimento místico de unidade. Ante esses estados artísticos imediatos da natureza, cada artista é “imitador”, ou artista apolíneo do sonho ou artista dionisiaco da embriaguez ou, por fim – como na tragédia grega, por exemplo - , simultaneamente artista do sonho e da embriaguez: assim devemos imaginá-lo, quando cai ao chão em bebedeira dionisiaca e autoabandono místico, sozinho, longe dos coros exaltados, e lhe é revelado, *numa simbólica imagem onírica*, sob a influência apolínea do sonho, seu próprio estado, ou seja, **sua unidade como o mais íntimo fundamento do mundo**. (NIETZSCHE, 2020, p. 25-26, grifo nosso).

É na contraposição entre essas duas forças, que são ao mesmo tempo opostas e complementares, tal qual a existência mesma, e que revelam ao mesmo tempo o homem primordial e sua união com a realidade, que a arte é capaz de exaurir tudo que há de mais encantador e horrível da vida em sua dramaticidade, experiência de vida-morte, prazer-dor, sofrimento-alegria, não como aspectos dualísticos, mas como unidades ‘harmônicas em constante conflito’.

Os gregos encenavam essa dualidade percebida na realidade principalmente unindo arte cênica e música, criando uma espécie de “experiência mística” ligada a outras possibilidades de conhecimento que não a pura racionalidade. Um êxtase que os levava a experimentar a própria essência sem nenhuma preocupação em explicá-la de forma racional, uma espécie de êxtase, posseção de plenitude. A união Apolíneo-dionisiaco são em última instância expressão da vida que transborda em todos os seus aspectos, sem preocupação com critérios de julgamentos morais e ou racionais.

Nietzsche busca no espírito trágico do mundo grego helênico a inspiração para a possibilidade de uma leitura trágica do mundo e da vida, por isso, propõe o renascimento da tragédia como forma de ser e estar no mundo. Apontando para essa necessidade menciona:

A tragédia situa-se no meio dessa abundância de vida, sofrimento e prazer; em sublime arrebatamento, ouve um canto melancólico e longínquo – ele fala das Mães do Ser, cujos nomes são: Ilusão, Vontade, Dor. Sim meus amigos, creiam juntamente comigo na vida dionisiaca e no renascimento da tragédia. (p.112)

Diante dos horrores que é perceber que a existência é uma aberração sem sentido algum, de uma dor que não tem finalidade e sentido e de busca incessante do sentido da dor e que ocasionam ainda mais dor e sofrimento no homem, os Gregos transcenderam, eles inventaram a arte, eles deram sentido à existência através de sua tragédia.

Nesse aspecto, eles superaram nossa modernidade racional estagnada diante do drama que é viver. “O Grego conhecia e sentia os horrores e pavores da existência; a fim de poder viver, tinha de pôr na frente deles a radiante criação onírica que eram os seres olímpicos.” (NIETZSCHE, 2020, p. 30).

Com isso, Nietzsche estabelece uma crítica ao moralismo e ao racionalismo, apontando para arte trágica como possibilidade de viver a vida em sua potencialidade máxima, um mergulho na existência com tudo que ela possibilita ao homem, prazer, dor, alegria, sofrimento, contentamento, paixão.

O moralismo, sobretudo aquele herdado do mundo judaico-cristão limita e castra o homem impedindo-o de tornar-se o que é, ou pelo menos o que deveria vir a tornar-se. A moral, nesse sentido, é silenciadora da vida, faz com que a frustração torne-se um evento constante limitando-a numa luta de si contra si mesmo, para alcançar algo que sequer se sabe o que é. Uma recompensa futura que não pode ser garantida a nenhum custo, pois a existência não tem uma justificativa racional que a garanta.

O racionalismo também encerrou o homem em uma jaula e domou suas possibilidades. Fez dele um perseguidor de ilusões que destruiu suas potencialidades reais. É uma clara crítica ao perverso racionalismo Socrático que destruiu a dimensão estética criando um ser individualista que prioriza apenas o que emerge de seus critérios advindos da razão e que confia que tais critérios são suficientemente capazes de justificar o mundo.

3- O trabalho docente como possibilidade de uma educação livre e criativa.

Discutiremos agora a respeito das alternativas e possibilidades de superação que conduzam o trabalho docente para uma educação pulsional, livre e criativa, a partir de ideias presentes no pensamento de Nietzsche e sua filosofia vital afirmativa.

Primeiramente faz-se necessário reforçar que o filósofo alemão faz duras críticas à moral e à metafísica, colocando em dúvida os valores ligados aos princípios estabelecidos por verdades eternas e imutáveis que sejam capazes de orientar a conduta humana. Para ele, é na própria dramaticidade da vida em conflito que a história é criada e recriada, a partir das tensões de sua própria natureza.

Nessa perspectiva iniciemos, portanto, entendendo como se constituiu, segundo o filósofo, a questão da culpa e da má consciência que levam o ser humano ao ascetismo e como tais concepções se relacionam com o trabalho docente.

É na segunda e terceira dissertação da obra intitulada *Genealogia da moral* publicada pela primeira vez em 1887 que Nietzsche aborda essas questões de forma pontual, uma vez que as ideias do pensador são embrionárias e gestadas ao longo de todo processo de elaboração de seu pensamento.

Conforme já elucidamos anteriormente, a moralidade, assim como todos os seus princípios e valores, é historicamente constituída a partir de tensões e conflitos, de tal forma que o processo de criação da consciência, pode ser verificado quando o homem “pré-histórico” vai tornando-se consciente de si e estabelecendo um padrão de entendimento, até desembocar no que chamamos de “era da consciência”, que pressupõe antes de tudo, o princípio da “responsabilidade”, a cobrança que faz principalmente diante de si mesmo. Sendo assim, o homem anterior a moral é potencialmente mais forte e mais livre, dado que é soberano de si mesmo. Em resumo, moral e autonomia são antagônicas, conforme ilustrado no trecho a seguir:

Esta é a longa história da origem da *responsabilidade*. A tarefa de criar um animal capaz de fazer promessas, já percebemos, traz consigo, como condição e preparação, a tarefa mais imediata de tornar o homem até certo ponto necessário, uniforme, igual entre os iguais, constante, e portanto confiável. O imenso trabalho daquilo que denominei “moralidade do costume” (cf. Aurora, § 9, 14, 16) – o autêntico trabalho do homem em si próprio, durante o período mais longo de sua existência, todo esse trabalho *pré-histórico* encontra nisto o seu sentido, sua justificação, não obstante o que nele também haja de tirania, dureza, estupidez e idiotismo: com ajuda da moralidade do costume e da camisa de força social, o homem foi realmente *tornado* confiável. Mas coloquemo-nos no fim do imenso processo, ali onde a árvore finalmente sazona seus frutos, onde a sociedade e sua moralidade do costume finalmente trazem à luz aquilo para o qual eram apenas o meio: encontramos então, como fruto mais maduro da árvore, o *indivíduo soberano*, igual apenas a si mesmo, novamente liberado da moralidade do costume, indivíduo autônomo supramoral (pois “autônomo” e “moral” se excluem), em suma, o homem da vontade própria, duradoura e independente, o que pode *fazer promessas* – e nele encontramos, vibrante em cada músculo, uma orgulhosa consciência *do que* foi finalmente alcançado e está nele encarnado, uma verdadeira consciência de poder e liberdade, um sentimento de realização. (NIETZSCHE, 2009, p. 44-45)

É a partir da possibilidade de se reconhecer como soberano, que o homem livre mede todas as coisas e todos os outros, honrando ou subjugando aquilo e aqueles que lhes parecem menos ou mais admiráveis. Assim, a capacidade de responsabilidade (de prometer) é também entendida como consciência.

Arelado a gênese da consciência, está a origem da memória, o momento em que o homem sentiu a necessidade de gravar em sua inteligência alguns pactos e princípios. Um longo processo que pressupôs a *sensação de dor*. “Jamais deixou de haver sangue, martírio e sacrifício, quando o homem sentiu a necessidade de criar em si uma memória; [...]” (NIETZSCHE, 2009, p. 46). Com ajuda da memória alcançou-se a razão.

O princípio moral da má consciência ou “culpa” está ligada a uma relação material de vida das relações de credor-devedor, onde o castigo é uma forma de compensação, uma tentativa de reparar o dano, ou seja, o homem sente a necessidade de subjugar, ainda que seja causando dor e sofrimento que a dívida seja reparada ou compensada.

A sensação que o algoz experimenta em seu ritual de tortura e castigo está relacionada com a sensação de exercício do poder, o poder como realização da vida que amplia-se em sua máxima potência.

Através da “punição” ao devedor, o credor participa de um *direito dos senhores*, experimenta enfim ele mesmo a sensação exaltada de poder desprezar e maltratar alguém como “inferior” – ou então, no caso em que o poder de execução da pena já passou à “autoridade”, poder ao menos *vê-lo* desprezado e maltratado, a compensação consiste, portanto, em um convite e um direito à crueldade. (NIETZSCHE, 2009, p. 50)

A questão da má consciência está intimamente relacionada à “culpa”, porém o que Nietzsche quer ilustrar é que também na crueldade há prazer e sensação de poder, que a moralidade, fez o homem envergonhar-se de si mesmo, de seus instintos, que, portanto, a moral o tornou fraco e adestrado.

É a partir de um longo processo desde a pré-história, do homem como animal que avalia e que mede, a partir da relação credor-devedor, relacionando culpa e castigo, que surge à possibilidade de uma compensação intermediária. Tornando-o capaz e despertando nele, a necessidade de instituir o senso de justiça e injustiça, de modo a originar “dois tipos de homem”, a saber: o homem forte e livre e o homem da culpa e da má consciência, gerado pelo espírito de ressentimento. “O homem ativo, violento, excessivo, está sempre mais próximo da justiça que o homem reativo; pois ele não necessita em absoluto avaliar seu objeto de modo falso e parcial, como faz, como tem que fazer o homem reativo.” (NIETZSCHE, 2009, p. 58).

É a partir dessa má consciência despertada pelo ressentimento que o homem é conduzido ao ascetismo, que nada mais é que o esforço que ele faz em torno de si mesmo para negar a si próprio e suas pulsões.

Na terceira dissertação, conforme já citado anteriormente, Nietzsche aborda o tema do ascetismo, inferindo que “o homem tem horror ao vácuo, *ele precisa de um objetivo e preferirá ainda a querer o nada a nada querer.*” (NIETZSCHE, 2009, p. 80). Inicia discursando e fazendo uma distinção de classes, como os artistas; os filósofos e eruditos; as mulheres; os deformados e desgraçados (a maioria dos mortais); os sacerdotes e por fim os santos. O conceito de ascetismo atrelado à definição de asceta está sintetizado na seguinte citação:

O asceta trata a vida como um caminho errado, que se deve enfim desandar até o ponto onde começa; ou como um erro que se refuta – que se deve refutar com a ação: pois ele *exige* que se vá com ele, e impõe, onde pode, a *sua* valorização da existência. (NIETZSCHE, 2009, p. 98)

Uma vida ascética é contraditória, complementa o filósofo, porque trata de uma luta, um embate entre a vontade de poder, do desejo de senhorear-se pela apropriação da vida, e a vontade de aniquilá-la, ou voltar essa mesma força contra si mesmo com intuito de estancá-la ao ponto de negar a si mesmo, valorizar a autoflagelação e o autossacrifício como formas de satisfação. O que podemos concluir é que o ascetismo conduz ao absurdo de colocar a vida contra ela mesma, não apenas em seu aspecto psicológico, mas também fisiológico.

Na figura do sacerdote ascético está representada toda forma de silenciamento da vida, de modo que é estabelecido o valor da ‘renúncia de si mesmo’, através de meios de amortecimento, que vão do psicológico-moral ao fisiológico, com intuito de obter um bem estar supranatural, uma união mística com a experiência plena de vida e do prazer absoluto ou em algumas religiões a ausência total de prazer. Ao mesmo tempo o sacerdote asceta é um controlador das mentes que soube organizar seu tempo e suas forças para sobrepor outras mentes e vontades, nesse sentido, ele é um homem forte.

Outro aspecto que se apresenta como engrenagem de adormecimento das sensibilidades, está ligada à *atividade maquinal*, uma sequência de ações a serem desempenhadas no trabalho com intuito de adormecer o homem e desviá-lo do sofrimento. Retomaremos este ponto em breve para aprofundá-lo e conectá-lo à questão do trabalho docente. Discorrendo sobre a temática Nietzsche pontua:

A atividade maquinal e o que dela é próprio – a absoluta regularidade, a obediência pontual e impensada, o modo de vida fixado uma vez por todas, o preenchimento do tempo, uma certa permissão, mesmo educação para a “impessoalidade”, para o esquecimento de si, para a “*incuria sui*” -: de que maneira completa e sutil o sacerdote ascético soube utilizá-la na luta contra a dor! (NIETZSCHE, 2009, p. 115)

Conforme já mencionamos, Nietzsche em seu pensamento é um forte opositor da metafísica e da moral. Como então seria possível pensar um modelo de educação em um arcabouço que justifique sua finalidade, em uma filosofia onde a própria noção de ser é colocada em xeque? Como pensar o trabalho docente dentro dessa perspectiva, se é o próprio sujeito, permanente e constante, tal qual entendíamos ser matéria prima da educação que é questionado? Buscaremos respostas na formulação teórica do seu conceito de pulsão enunciando já antecipadamente que a alternativa para uma educação livre está fundamentada na noção de manifestação do ser em si e suas inúmeras possibilidades de realização.

Silva (2012) procura sintetizar a elaboração e o entendimento que Nietzsche tem do ser humano como conglomerado de forças em constante debate umas contra as outras. Esse combate é próprio das pulsões que só existem enquanto estão conflitantes entre si. Pensar nesse embate pode ser complexo, quando não podemos amparar em princípios ontológicos ou mesmo situar tal conflito em princípios puramente biológicos, como muitos teóricos tentaram abordar. Pois não estamos falando de uma busca pela permanência do que chamamos identidade ou personalidade, tampouco estamos falando do desejo de conservação, todos esses aspectos são apenas manifestações das pulsões.

Em muitos momentos, termos distintos são utilizados para ilustrar esse conflito de forças que estão em constante embate, tais como: pulsões, afeto, instinto e paixão. O importante é tornar claro que Nietzsche se define como um filósofo contraditório, que foge da sistematização, por isso, a dificuldade em definir alguns conceitos de forma clara, precisa e objetiva.

O que seriam então as pulsões, se elas não podem ser justificadas por princípios ontológicos, se não podem ser classificadas unicamente como expressões da vontade ou ser tomadas unicamente como expressões biológicas?

Silva (2012, p. 38) sinaliza que a melhor aproximação que pode ilustrar as pulsões do pensamento Nietzscheano está relacionada com a ideia de *quanta* dinâmicos de energia e ilustra seu posicionamento traduzindo um fragmento do filósofo, conforme podemos apreciar abaixo.

Não resta coisa (Ding) alguma, apenas *quanta* dinâmicos, em uma relação de tensão com todos os outros *quanta* dinâmicos: sua essência está na sua relação como todos os outros *quanta*, em seu efeito sobre eles. (Nietzsche, KSA XIII, 14 [79], p. 259, tradução do autor)

Pensar as pulsões como *quanta* de energia significa pensá-las não como princípios estáticos, mas como energia que só existe em constante movimento de energia sempre atuante, que se conflitam e se organizam e reorganizam em um constante jogo de poder.

4- Tipologia humana: Seres superiores e inferiores

Como podemos então aproximar o papel da escola e o trabalho pedagógico na formação do homem compreendido por Nietzsche, pois, tal como conhecemos, a proposta de escolarização e os sujeitos que a constituem, são extremamente implicados pela herança moral e científica que constituem a sociedade e pouco se aproximam da vivência da arte trágica experimentada pelos Gregos.

Sendo assim, poderíamos indagar como o trabalho docente poderá se aproximar de um processo educacional que valorize a manifestação das forças pulsionais e criativas que constituem em última instância a realidade, o mundo e a natureza humana?

Para isso, é preciso discutir a tipologia humana pensada por Nietzsche, que se caracteriza em tipos superiores e tipos inferiores, mas não pensando essas categorias como critérios duais e antagônicos, senão que entendendo-os como suplementares e constituintes da mesma força pulsional, que em um ou outro caso, apenas se manifesta em graus de intensidade e organizações distintas.

As forças pulsionais são arranjos que constituem a vida, cujas formas de organização possibilitam a diferenciação entre a condição de nascimento e condição de morte, é exatamente o que ocorre nesse intervalo, que tem haver com o papel desempenhado pela educação. Conforme dito, essa organização não está sujeita a critérios morais de qualidade, sendo assim, há educação tanto no movimento de decadência quanto de ascendência.

A educação indica um processo de transformação e mudança dos arranjos pulsionais nos indivíduos, mas não é um distintivo ou qualificativo deles, ou seja, para Nietzsche, ela não é um processo de ascensão do indivíduo a patamares de superioridade (tipos superiores). Pelo contrário, no pensamento do filósofo há educação até no rebaixamento dos tipos humanos, mas para que se possa compreender isso é necessário que se compreenda quem são os tipos inferiores e superiores de Nietzsche e como eles se constituem, se mantêm e se alteram. (SILVA, 2012, p. 72-73)

Não podemos imaginar aqui a superioridade apenas em termos de classificação social, de homens que estão acima de homens que estão abaixo, ou como caracterização de homens bons que imperam sob homens maus. Por isso, o processo educativo está na possibilidade de alteração na condição de vida em relação à condição de morte, tanto nos tipos superiores quanto nos tipos inferiores, que são constituídos de forças pulsionais, sejam elas ativas ou reativas, mas que são antes de tudo são ‘forças que agem’, e quer no movimento de ascendência ou decadência manifestam o fenômeno da educação.

Há elementos dispersos que caracterizam os tipos superiores em toda obra de Nietzsche, mas principalmente no período final e intermediário, no segundo e nono capítulos

de *Além do bem e do mal*, atingindo maior clareza conceitual em *A Genealogia da moral*.

Quando identifica nos processos históricos da constituição do homem o momento em que este se identifica como animal social e passa do estado de *animal ainda não humano* para seu estado de amansamento, de humanização. (SILVA, 2012)

Segue a constatação do comentador:

[...] Como dito anteriormente, esses acontecimentos não possuem relação de causalidade entre si, mas de simultaneidade, isso porque, ao passo que o animal ainda não humano começou a organizar-se em bandos, passou também a impor a si mesmo a necessidade de uma memória. O que se tem por trás do duplo processo é claramente a organização e a hierarquização pulsionais internas, levadas adiante por um grupo de pulsões que fundarão aquilo que é o índice da memória e a possibilidade de prometer: o Eu. (SILVA, 2012, p.83)

Esse momento em que a manifestação da Vontade de Poder da natureza, apenas por acaso, (reforçamos aqui que não existe nenhuma finalidade metafísica que justifique a realidade para o filósofo), constituiu e transformou o puro animal em um animal homem, e através da criação da memória e da consciência constituíram um ponto de permanência da criação do Eu.

Aqui parece ter um ponto crucial que embora aparentemente contraditório, apresentam o entendimento de como as forças pulsionais em constante conflito se organizam no processo transitoriedade.

Ao pensar que não há processo de educação sem transformação de um estado/condição a outro, qual seja o de nascimento-morte, ao mesmo tempo, pressupõe o Eu que projeta e apresenta certo grau de permanência e manutenção. O Eu se constituiu através do momento de inventividade de sua memória, na busca e no desejo de querer no futuro o que se quer no presente ou que se quis no passado, e se mantêm a partir do momento em que se associa a outro critério, o da consciência, que permite que a luta das forças pulsionais se perpetuem.

O momento de transição do animal ao homem não-animal é a ilustração de que há uma reorganização e reordenamento das forças pulsionais, que inclusive se desdobrará em novas lutas a partir da associação entre o Eu e a organização em bando, que ora manifestará a dominação dos seres superiores sobre os inferiores e outra evidenciará seu enfraquecimento.

Silva (2012) sintetiza o que ele bem define como ‘características provisórias’, dos seres superiores no trecho a seguir:

O que se tem aqui como características provisórias dos tipos superiores, então, é sua capacidade criadora e organizadora, sua necessidade de manifestar-se enquanto força, enquanto vontade de poder, pois toda força deve ser força atuante. Porém, na manifestação de sua força e criatividade (que são uma coisa só para Nietzsche), eles acabam concebendo um engenho

de domínio tão grande, o Estado, que acabou por dominá-los também devido ao risco de enfraquecimento que o próprio Estado lhes trouxe. Em decorrência da ausência de possibilidades de manifestação de sua força descomunal, esse homem superior criou a má consciência, ou seja, voltou sua força criativa e destrutiva contra si mesmo, para dentro de seu peito. Isso, e apenas isso é a má consciência, a vontade de poder voltada contra o próprio indivíduo, agindo internamente e moldando novas forças de vida. (p.87)

Não se trata aqui de uma mesma expressão da má consciência em tipos superiores e inferiores, nos primeiros ela se manifesta como força internalizada, enquanto nos últimos é uma má consciência do ressentimento.

Com relação aos tipos inferiores, cabe reforçar que não estamos apenas pensando uma classe de sujeitos que têm sua força subjugada e sempre dominada, e sim, que manifestam uma organização de força despoticizada, enfraquecida, mas de força que continua agente.

[...] Os tipos fracos, assim como os fortes, são tipos pulsionalmente constituídos. Os segundos são constituídos por pulsões exuberantes e fortalecidas, que têm poder para comandar sem castrar. Os outros são constituídos por pulsões enfraquecidas, tão enfraquecidas que não admitem a concorrência pulsional e precisam eliminá-la, enfraquecendo-se ainda mais. Nos fracos há vontade de poder, mas uma vontade de poder enfraquecida. Nas palavras de Nietzsche, neles há impotência para a potência (*Ohnmacht zur Macht*). (Silva, 2012, p.98)

A moral, nos homens inferiores, acaba por acentuar ainda mais o enfraquecimento das forças pulsionais internas e conduzem, através da memória, à um processo cada vez mais intenso de culpa, má consciência e ressentimento.

Qual a relação que podemos estabelecer entre as tipologias e o trabalho docente? Primeiramente é necessário reconhecer que antes de tudo as forças pulsionais são manifestações de expansão da vida, da vida que quer se auto-afirmar, sendo assim, qualquer modelo de educação em que se circunscreve o trabalho docente que queira se firmar na proposta nietzschiana precisa levar em consideração a vida que quer se expandir e transbordar.

Diante dos limitadores que se apresentam ao trabalho docente, como formas de sobreposição a essa afirmação, podemos sinalizar alguns instrumentos que de certa forma também compõem forças superiores estabelecidas por tipos superiores, as políticas educacionais, avaliações externas e internas, a estrutura hierárquica de poderes que estabelecem os papéis, o currículo em última instância e até mesmo a relação pedagógica em

sala de aula. Todos eles, em maior ou menor grau, ilustram essa luta constante entre tipos superiores e tipos inferiores aplicados ao contexto do trabalho docente.

O caminho de superação parece nos apontar para a possibilidade de um trabalho docente trágico. Que busque romper com o entendimento puramente racional das manifestações educativas. Que proponha práticas a partir da inventividade, da criatividade, da superação e da arte, como alternativas da constituição estética e ética do sujeito que quer afirmar-se.

Uma prática que não seja mais uma luta contra si mesmo, mas que seja um despontar para a potência que quer se manifestar, da vontade de poder que busca mais poder. Uma experimentação trágica, que permita a reinvenção de si mesmo e da realidade.

Assim como os Gregos que, ao constatarem que a existência é injustificável, um equívoco e, portanto uma aberração, e pela arte trágica transcenderam e deram sentido à existência, apesar da dor, do sofrimento, da consciência de finitude, o trabalho docente pode encontrar caminhos de superação que possibilitem uma vivência trágica, para isso, há que se romper com o entendimento de que o caminho da racionalidade instrumental é por si só capaz de justificar sua prática e pensar a expansão das forças ativas como alternativa de reinventar-se.

5- Considerações finais

Diante da identificação de que o trabalho docente não está isento dessa sobrecarga moral e da herança do cientificismo moderno, que acarretam ressentimento e culpa, verificamos que a proposta de retomada ao pensamento trágico grego é uma possível alternativa de reinvenção da prática pedagógica.

Apesar da herança da culpa e do ressentimento, que conduzem o trabalho docente ao niilismo é possível pensar a educação como forma de afirmação e ampliação da vida. Nada está previamente determinado e sequer tem um objetivo ideal a ser alcançado, ao contrário, o que temos é incerteza, dúvida, imprevisibilidade.

Como não há um porto seguro, também não há porque se culpar, não há métodos infalíveis e massificados que sirvam para todos, pelo contrário, há esgotamento de uma série de individualidades cada vez mais afirmativas e que quanto mais potencialmente se conflitarem mais atingirá seu ápice.

Devemos regatar o imperativo “Torna-te quem tu és!”, sem medos, sem culpas, sem ressentimento. Sem preocupação de deixar-se conduzir pela manifestação real do conflito que é a existência mesma em sua manifestação. Força em movimento constante.

A moralidade é mera invenção do julgamento que se faz diante de crenças, o professor não precisa se sentir responsabilizado pelo sucesso ou fracasso, pois não há valor algum que construirá homens superiores, não há ação capaz de valorar a existência.

O Bem, a verdade, a correta conduta, são meros arcabouços oriundos da decadência filosófica apresentada por Sócrates e Platão e complementadas pela cultura Cristã posterior. O docente não precisa assumir uma postura salvífica, programada, castradora. Não enquanto quiser aproximar-se da tragédia como forma de viver o absurdo. O saber racional nos aproxima do homem adestrado, enjaulado, enquanto o saber trágico nos aproxima da experiência estética.

Os espectros do julgamento moral e da valoração e racionalidade são duas ciladas que o trabalho docente deverá manter distantes, deverá aproximar-se da experiência trágica grega como forma de reinventar-se, fugindo da instrumentalidade de sua subjetividade.

Sendo assim, entendemos que é possível olhar para este horizonte de leitura da Tragédia Grega, como forma de desviar-se do rebanho e reconduzir-se a outro caminho. Sempre é possível ser um infrator, e é bom que sejamos, se quisermos aproximar trabalho docente da interpretação que apresentamos aqui.

Nietzsche apresenta um rico universo filosófico que consideramos ainda pouco explorado em suas aproximações com a educação, embora hajam inúmeros trabalhos exitosos nessa empreitada. Se aqui conseguimos despertar o interesse em novas leituras e elaborações, consideramos que nosso objetivo foi alcançado.

REFERÊNCIAS:

GIACÓIA, Oswaldo. **O sentido do Trágico: Nietzsche hoje**. YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8mbTc1v3ooo>. Acesso em: 06 ago. 2022.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia**. 1º ed. São Paulo: Companhia de bolso, 2020.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. 1º ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

ROBERTO, Machado. **Zaratustra, tragédia Nietzscheana**. 4º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SILVA, Vagner da. **A educação pulsional de Nietzsche**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3º ed.; 1º reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

Artigo 3

Cuidado de si (ética e estética) como projeto de constituição do ofício docente e de sua formação profissional

RESUMO

Ao constatar um processo de esgotamento do trabalho docente pela razão neoliberal na educação, propõe-se neste artigo verificar se é possível uma prática baseada na subjetivação, a partir da leitura Foucaultiana do cuidado de si, e se tal prática pode reconduzir o trabalho do professor a um trabalho livre e criativo a partir de sua potencialidade. A discussão se deu a partir da análise feita pela *tekhné* do cuidado de si, desenvolvida principalmente entre os séculos I e II da era clássica grega e latina. O meio de investigação se baseia em estudo bibliográfico realizado na principal obra de Michel Foucault *A hermenêutica do sujeito* e ideias elementares de autores que corroboram com alguns elementos apresentados. O estudo aponta que há a possibilidade de superar a subjetivação do homem como empresa de si mesmo e a construção de uma subjetivação a partir da experiência ética estética centrada na prática do cuidado de si.

Palavras-chave: Trabalho docente. Cuidado de Si. Ética estética.

ABSTRACT

Upon noticing a process of exhaustion of teaching work due to neoliberal reasons in education, this article proposes to verify whether a practice based on subjectivation is possible, based on Foucault's reading of self-care, and whether such a practice can redirect the teacher's work to a free and creative work based on its potential. The discussion was based on the analysis made by the *tekhné* of self-care, developed mainly between the 1st and 2nd centuries of the Greek and Latin classical era. The means of investigation is based on a bibliographical study carried out in the main work of Michel Foucault *The hermeneutics of the subject* and elementary ideas of authors that corroborate with some elements presented. The study points out that there is the possibility of overcoming the subjectivation of man as a company of himself and the construction of a subjectivation from the ethical aesthetic experience centered on the practice of self-care.

Keywords: Teaching work. Self Care. aesthetic ethics.

Introdução

A instituição de uma razão neoliberal ao longo de um processo minucioso constituiu uma subjetivação baseada na ideia do homem como empresa de si mesmo, que propõe a partir da quebra entre a separação entre público x privado, estender a todos os campos da vida cotidiana a cultura empresarial, normatizando principalmente as condutas e o comportamento, concomitantemente criando o auto-empresendedor e sujeito consumidor.

Como tal aspecto influi prioritariamente sobre o processo de subjetivação, é impossível que o trabalho docente seja isentado de ser influenciado diretamente por essa cultura. Diante de seu trabalho cada vez mais inviável e envolvido em um processo de precarização constante e adoecimento, faz-se necessário investigar novas possibilidades de

construção, por isso, buscamos nos estudos hermenêuticos de Foucault a respeito de como o cuidado de si pode inspirar um novo comportamento baseado na ética e estética que superem o modelo neoliberal.

Os diálogos propostos aqui estão fundamentados principalmente na coletânea das aulas ministradas por Michel Foucault em seu curso *A hermenêutica do sujeito* (1982). Onde são analisados textos da tradição filosófica, tendo como marco cronológico, principalmente o período Socrático-platônico; os séculos I e II a.C., e os séculos IV e V, que levam em consideração fundamentalmente as aproximações entre Sujeito e Verdade.

Ao longo dessa síntese perceberemos as diversas técnicas que foram forjadas durante o percurso histórico de subjetivação da verdade baseada em práticas do cuidado de si, aproximações e distanciamentos entre conhecimento de si e cuidado de si propriamente dito.

Em seguida dialogaremos alguns destes aspectos com propostas que podem iluminar a prática do trabalho docente como superação, como experiência de uma proposta ética estética, a partir de problemas que são impostos pela própria razão neoliberal e de como está pode ser modificada, a partir de anticondutas.

Também no decorrer do texto apontaremos diálogos possíveis com autores que discutem alguns elementos convergentes de pontos importantes. De forma sintética, podemos antecipar que diante da preocupação filosófica de uma técnica que possibilitasse a arte de bem viver encontramos uma série de práticas e proposições que indicam que esse movimento de subjetivação é uma construção histórica e não universal, por conseguinte, a subjetivação do homem mercado também pode ser revista e questionada.

O estudo foi realizado levando em consideração a obra *Hermenêutica do Sujeito* de Michel Foucault retomando alguns pontos da obra *A nova razão do mundo* de Pierre Dardot e Christian Laval e dialogando também com Nietzsche e obras utilizadas anteriormente.

Não pretendemos aqui encerrar a discussão, mas apenas iniciá-las com a presunção de aprofundamento futuro, seja de nossa parte, seja de provocações que possam suscitar a nosso interlocutor leitor. De modo que, também o que esta interpretação possa ser corroborada, ampliada ou refutada.

1- Cuidado de si – Sujeito e Verdade

Afinal, como é possível falar de um Cuidado de Si no trabalho docente? Para desembocarmos nessa relação, será necessário fazer, ainda que de forma sucinta, um breve percurso teórico e conceitual da relação entre Conhecimento de Si e de como se chegou ao

desdobramento de uma “arte” do Cuidado de Si, um aparato de técnicas desenvolvidas para permitirem que Sujeito e Verdade se aproximassem como critérios de definição de um *ethos*.

A primeira aproximação entre Conhecimento e Cuidado já está evidenciado na máxima do preceito délfico apresentado em Apologia a Sócrates no princípio do “conhece-te a ti mesmo”.

O *gnôthi seautón* (“conhece-te a ti mesmo”) aparece, de maneira bastante clara e, mais uma vez, em alguns textos significativos, no quadro mais geral da epiméleia heautoû (Cuidado de Si mesmo), como uma das formas, uma das conseqüências, uma espécie de aplicação concreta, precisa e particular, da regra geral: é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo... (FOUCAULT, 2010, p.6)

Do princípio socrático, passando por diversas propostas de escolas filosóficas, pela influência da espiritualidade ascética do cristianismo ocidental à estruturação conceitual moderna do que chamamos equipamento do Cuidado de Si há diversos deslocamentos de concepção de como se dá esse processo de ocupar-se de si mesmo.

Foucault (2010) apresenta três fundamentos básicos que orientam essa trajetória. Primeiro a ligação entre cuidado e atitude, é sempre sobre uma práxis a ser desenvolvida para consigo mesmo, com os outros e com o mundo; em segundo lugar, trata-se de direcionar o olhar, um olhar direcionado para si mesmo, para os outros e para o mundo; e terceiro, não é tão somente um princípio geral, mas também de ações pontuais que implica o cuidado si para consigo.

A dissociação e desqualificação entre conhecimento e cuidado estão muito ligadas ao momento cartesiano, onde também está fundamentado o racionalismo instrumental moderno, que garante que as categorias de verdade estão ligadas unicamente às vias do pensamento racional puro. Com isso, todo equipamento desenvolvido ao longo da história atrelada às outras práticas, passaram a ser esquecidas e ignoradas, reduzidas unicamente ao campo do pensado, e mais, do pensado com critérios validados unicamente pelo crivo da racionalidade.

Na antiguidade, conhecimento e verdade se aproximam, não existe separação entre conhecer a verdade e sujeito que a acessa a verdade e se adéqua a ela (cuidado de si). De forma bem simplificada, conhecer a verdade era uma vivência de uma espiritualidade (não tal qual a conhecemos na tradição cristã) que aproximavam simbioticamente verdade e sujeito, conhecimento e cuidado. A cisão promovida pela modernidade está exatamente direcionada para isso, concebendo a verdade como exterior ao sujeito que a persegue para se “salvar”.

Se definirmos a espiritualidade como o gênero de práticas que postulam que o sujeito, tal como ele é, não é capaz de verdade, mas que a verdade, tal

como ela é, é capaz de transfigurar e salvar o sujeito, diremos então que a idade moderna das relações entre sujeito e verdade começa no dia em que postulamos que o sujeito, tal como ele é, é capaz de verdade, mas que a verdade, tal como ela é, não é capaz de salvar o sujeito. (FOUCAULT, 2010, p. 19)

A verificação no texto *Alcibiades*, é a primeira análise de emergência do princípio de cuidado de si, no texto, todo diálogo leva o jovem aristocrata, que tem por finalidade o governo da cidade, à conclusão de que para ocupar-se dos outros é antes necessário saber ocupar-se de si. Trata-se de algo articulado à uma finalidade social-política. Para ser um bom governante, é necessário poder ocupar-se consigo. No entanto, toda a discussão gira em torno do questionamento de quem é esse “si” que deve ocupar-se e qual seria a natureza dessa ocupação. Exatamente por isso, o texto é escolhido como emergência da discussão da tecnologia do Cuidado de Si.

Segundo análise de Foucault (2010, p.44), embora seja possível dimensionar a origem da discussão a partir desse texto, há verificação de alguns elementos da tecnologia do Cuidado de Si desenvolvidas em práticas pregressas, tais como a da purificação, do retiro e da resistência. Diante da necessidade de desvendar o eu e os cuidados específicos que é preciso ter para consigo mesmo, o texto se desenrola na contemplação da verdade como descoberta do elemento divino presente em si. O movimento de descoberta desse elemento é feito de forma ascendente e descendente, de tal modo que, a descoberta conduza o eu ao senso de justiça. Ocupar-se com o eu em *Alcebiades*, é em suma, ocupar-se com a justiça. Vejamos a síntese:

...Abrindo-se ao conhecimento do divino, o movimento pelo qual nos conhecemos, no grande cuidado que temos de nós mesmos, permitirá que a alma atinja a sabedoria. Se estiver em contato com o divino, a alma será dotada de sabedoria (*sophrosýne*). Dotada de *sophrosýne*, a alma poderá, nesse momento retornar ao mundo aqui de baixo. Saberá distinguir o bem e o mal, o verdadeiro e o falso. Saberá então conduzir-se como se deve, saberá governar a cidade... (FOUCAULT, p. 66, 2010).

Podemos então, segundo Foucault (2010, p.76), determinar três condições que determinam o cuidado de si no período platônico e neoplatônico, primeiro é uma ocupação de aristocratas destinados ao exercício do poder, ou seja, de governo; exercer o poder de forma virtuosa, a partir do senso de justiça que se descobre em si; e por fim, ocupar-se consigo é conhecer-se.

Até o momento de análise, o cuidado de si é restrito, ou seja, não é um princípio universal estendido a todo e qualquer indivíduo, é sobre esse movimento que o estudo abrange a partir daqui.

Tomando como breve síntese, em Epicuro e sua escola, a ênfase é dada na importância da filosofia para cuidar da alma, mas trata-se de um exercício existencial, ou seja, de todas as etapas da vida, da juventude à velhice, e já para os estóicos, um cuidado contínuo para salvar-se, em ambos, percebe-se que trata-se de um movimento de cuidado-preparação *paraskheué*. Cuidar de si é equipar-se para uma existência “segura”, porém, não está vinculada a uma fase inicial da vida como em *Alcibiades*, pelo contrário, há uma movimentação de maior intensidade para o período de maturidade.

...Na prática de si que vemos desenvolver-se no decurso do período helenístico e romano, ao contrário, há um lado formador que é essencialmente vinculado à preparação do indivíduo, preparação porém não para determinada forma de profissão ou atividade social: não se trata, como no *Alcibiades*, de formar o indivíduo para tornar-se um bom governante; trata-se, independentemente de qualquer especificação profissional, de formá-lo para que possa suportar, como convém, todos os eventuais acidentes, todos os infortúnios possíveis, todas as desgraças e todos os reveses que possam atingi-lo. (FOUCAULT, 2010, p.86)

Podemos dizer que há um deslocamento da prática do cuidado de si como instrução corretiva para desempenhar o cargo de governante a uma prática formativa de construção de um equipamento que garanta certa precaução da alma diante das adversidades existenciais.

Se por um lado, diante da tradição platônica e neoplatônica na ascese de contemplação da verdade e o cuidado haverá uma desconsideração do corpo, pela própria tradição que conhecemos, para os epicuristas e estóicos o corpo será reintegrado na prática do cuidado de si. Ocupar-se de si levará em consideração a importância da saúde tanto da alma quanto do corpo.

Levando em consideração o aspecto do cuidado de si como preparação, diante da mudança do foco da juventude, no caso de *Alcibiades*, para a atividade que se exercita ao longo da vida, mas tem seu coroamento na fase de maturidade (velhice). Embora a velhice seja ambígua na cultura grega, honrosa, mas não desejável, nessa concepção da prática de si, o idoso é aquele cuja grande meta se realiza, o encontro do eu consigo mesmo.

As práticas do cuidado de si se difundiram, não apenas em grupos aristocráticos fechados e individualizados, mas também em outros grupos e indivíduos, neste caso, na maioria das vezes ligados à cultos ritualísticos, o que contribuiu para que houvesse um deslocamento da prática e princípio individual para prática e princípio geral. Além claro, da desvinculação da atividade de ocupar-se consigo mesmo como preparação para governar, ou exercer alguma função social, como acontece em *Alcibiades*.

Uma noção importante, que foi incorporada principalmente por influência do cristianismo à cultura do cuidado de si está ligada à questão da salvação. Seja do sujeito que

precisa salvar-se, sejam das relações externas ao sujeito que o possibilitem alcançar esse objetivo. Porém, podemos perceber que essa noção extrapola seu viés meramente religioso incorporado principalmente pela tradição cristã e está presente também nas práticas filosóficas.

A salvação concebida nessa noção filosófica helenístico-romana, não está associada unicamente ao aspecto negativo, de livrar-se de um perigo que atenta a vida ou que aniquila o sujeito, nem de buscar uma verdade que é ausente e exterior ao sujeito, senão que, trata-se de equipar o sujeito de prepará-lo para estar plenamente capaz. É uma atividade centralizada na própria ação do sujeito, no seu exercício sobre si mesmo. Uma prática cujo eixo centralizador é o sujeito mesmo, ou seja, o objetivo, a meta, os instrumentos, a finalidade gira em torno de si mesmo.

Salvar-se é uma atividade que se desdobra ao longo de toda a vida e cujo único operador é o próprio sujeito. E se, finalmente, a atividade de “salvar-se” conduz a algum efeito terminal que é sua meta, que é sua finalidade, esse efeito consiste em que, por essa salvação, nos tornamos inacessíveis aos infortúnios, às perturbações, a tudo que pode ser induzido na alma pelos acidentes, pelos acontecimentos exteriores, etc. [...] A salvação é portanto uma atividade, atividade permanente do sujeito sobre si mesmo, que encontra sua recompensa em certa relação consigo ao tornar-se inacessível às perturbações exteriores e ao encontrar em si mesmo uma satisfação que de nada mais necessita senão dele próprio. (FOUCAULT, 2010, p. 166-167)

Trata-se aqui, mais uma vez de uma mudança de concepção, para Platão é preciso salvar-se para salvar a cidade, para governar bem os outros, nesse caso, salva-se a si mesmo em função dos outros que ajudam com que o sujeito se salve. A salvação dos outros, dentro dessa prática concebida na noção helenístico-romana, a salvação dos outros é mero benefício agregado, não uma necessidade.

Conforme mencionado, o cuidado de si na tradição platônica objetiva a cidade, já para a concepção epicurista o cuidado de si está fundamentada na amizade útil, ou seja, o cuidado de si deve conduzir à vida feliz na medida em que produz a reciprocidade da amizade que é sempre assentada pelo princípio da utilidade, pelo menos inicialmente.

Esse movimento observável na cultura do cuidado de si dentro da filosofia helenístico-romana, que direciona o olhar do sujeito conduzindo-o a si mesmo, nos aproxima de outra noção igualmente importante nas práticas do cuidado de si, a noção de conversão.

Mais uma vez, faz-se necessário “purificar” esse conceito da herança cristã que permeia nossas categorias de pensamento. A conversão aqui é entendida não como mudança do sujeito. Trata-se do aspecto filosófico de volta a si mesmo, não para objetivar um bem transcendente, pelo contrário, é um exercício de total reconhecimento de si como parte

integrante da realidade imanente. É um reconhecimento da participação do eu a tudo que diz respeito ao mundo, as coisas, as relações e de como o eu opera e realiza as próprias transformações que dependem dele.

Nesse processo de conversão filosófica alguns elementos são importantes. Primeiro, o entendimento de voltar o olhar para si mesmo. Não se trata de um movimento de autoconhecimento, antes de tudo significa desviar-se das distrações e focar em sua meta.

[...] É preciso concentrar-se em si mesmo. Não se trata de decifrar-se. Exercício de concentração do sujeito, exercício pelo qual ele reconduz toda a atividade e toda a atenção para a tensão que o encaminha à sua meta, não se trata, absolutamente, de descerrar o sujeito como um campo de conhecimentos, realizando sua exegese e sua decifração. (FOUCAULT, 2010, p. 199)

Conforme evidenciamos, no recorte acima, é antes de tudo um exercício de objetivação da meta, em torno do qual o sujeito se coloca no centro de sua atenção, desviando seu olhar de tudo quanto pode lhe distrair de seu objetivo principal na trajetória de si em direção a si mesmo.

Outro elemento presente nas escolas filosóficas e pertinentes à cultura do cuidado de si tem relação entre sujeito e verdade, ou se quisermos, sujeito e discurso verdadeiro que está ligado ao conhecimento. Assim como na tradição socrática o conhecimento dos homens sobressai ao conhecimento das coisas, algumas escolas filosóficas os cínicos, epicuristas e estoicos, também valorizam o conhecimento de si. Entre os cínicos há uma clara valorização dos conhecimentos úteis, em detrimento dos conhecimentos inúteis, ou seja, os conhecimentos que preparam o homem para existência e os conhecimentos que são meros conhecimentos de causas, relacionados à natureza, conhecimentos puramente ornamentais, pois em nada agregam o modo de ser do sujeito.

Para os epicuristas o saber se divide em *Paidéia* (cultura geral do homem grego livre), que é um conhecimento desnecessário de repertório cultural, de acúmulo de conhecimento por ostentação e o saber necessário da *physiología* que equipa e prepara o homem para o que virá a enfrentar em sua existência.

[...] A *physiología* dota o indivíduo de uma ousadia, de uma coragem, de uma espécie de intrepidez que lhe permite afrontar não apenas as múltiplas crenças que se pretendeu impingir-lhe, como igualmente os perigos da vida e a autoridade dos que lhe pretendem determinar sua lei. Ausência de medo, ousadia, uma espécie de insubmissão, fogosidade se quisermos: é isso que a *physiología* atribuiu aos indivíduos que a aprenderem. (FOUCAULT, 2010, p.214-215)

Conhecer as coisas do mundo implica em modificar o sujeito em si mesmo, transformando-o e preparando-o para enfrentar as adversidades.

Entre os estóicos, alguns princípios são necessários à tarefa essencial do conhecimento que deve levar ao domínio de si, ocupar-se com o domínio mais próximo é ocupar-se consigo. Foucault (2010, p. 237), sintetiza em três princípios: Primeiro, é importante vencer os vícios: é o princípio do domínio de si. Segundo, é importante ser firme e sereno na adversidade e na má fortuna. Terceiro, trata-se de lutar contra o prazer. Esses três princípios devem conduzir o homem ao princípio de ser conduzido à felicidade, o bem último que é o próprio espírito para que enfim, possa ser livre para partir (pronto para morrer). Resumidamente, podemos sistematizar que o conhecimento da natureza deve levar o homem a ser livre por direito de natureza que é fugir da servidão a si.

O movimento do conhecimento de si que se faz aqui, é, no entanto, distinto da proposta platônica. “Trata-se de uma visão do alto sobre si, e não de um olhar ascendente para algo diferente do mundo que estamos.” (FOUCAULT, 2010, p.253).

Na análise feita a partir de textos de Marco Aurélio, nesse processo de conhecimento do sujeito observa-se certo estranhamento diante do mundo, percebendo-se ali, sente se estranho em si mesmo e busca conhecer de forma infinitesimal os mínimos detalhes de cada coisa. Define três *parastémata* (verdades fundamentais e princípios fundadores de conduta): “... definição do bem para o sujeito; definição de liberdade para o sujeito; definição de real para o sujeito.” (FOUCAULT, 2010, p.261). Desses pilares desdobra-se um programa de exercícios para alcançá-los que se resumem em ver e nomear as coisas que se apresentam ao espírito, a fim de encontrar sua verdadeira natureza e verdadeira destinação. Para que esse exame analítico? Sintetiza Foucault (2010, p.266) “Esse exame analítico (que apreende a coisa em estado nu, em sua totalidade, em suas partes) assegurará à alma a grandeza para a qual ela deve tender desde que permita *elénskhein*, isto é, pôr à prova a coisa.” Há de certa forma aproximação entre o que propõe Sêneca e Marco Aurélio, um olhar de cima para baixo, porém o primeiro faz esse movimento do topo do mundo, enquanto o segundo, esse olhar está no nível próprio da existência humana.

Não apenas do ponto de vista do conhecimento esse processo de conversão a si foi proposto, mas também com práticas operatórias que tornassem esse exercício de si sobre si se concretizasse, portanto ascese, mas não carregado do sentido de submeter o sujeito à lei, mas no sentido de estabelecer um elo entre sujeito e verdade. A constituição de um princípio de verdade ligado à destinação do sujeito a si mesmo, como fim último de si mesmo, não como ordenação da lei.

Sendo assim, para o pensamento e a cultura antiga, principalmente grego romano, há uma ‘espiritualidade do saber’. Trata-se de um movimento distinto daquele que se estabeleceu

dentro da filosofia Cristã de movimento de renúncia a si, pelo contrário, é uma ascese que orienta o sujeito para a apropriação e constituição de si mesmo.

Não cabe também pensar em renúncia parcial ou total, mas exatamente o oposto é preciso equipar-se de algo, de adquirir algum elemento que proteja o sujeito para que ele chegue ao seu objetivo. Uma preparação que equipa (*paraskéue*) o sujeito para os acontecimentos da vida. Essa preparação conduz o sujeito do discurso verdadeiro à princípios de conduta verdadeiros, resumidamente conduzem o sujeito do logos ao ethos. “...a ascese da prática de si na época helenística e romana tem essencialmente por sentido por sentido e função assegurar o que chamarei de subjetivação do discurso verdadeiro.” (FOUCAULT, 2010, p. 296).

Tal processo se define em três bases fundamentais dessa subjetivação: a escuta; a leitura e a escrita, e por último, a palavra. Os gregos consideram que a audição é o mais *patheitikós* (passivo) dos sentidos, visto que, não se pode não ouvir. Quaisquer um dos outros sentidos pressupõem a liberdade do sujeito de não querer experimentá-lo, no entanto, à audição, tal escolha é impossível. O ouvido é também *logikós* (capacidade de receber o logos). Nessa percepção, o ouvido seria o único canal de acesso da alma à virtude. Porém, a passividade da audição também poderá conduzi-la ao erro e por isso é necessário buscar qualidade na escuta, uma arte da escuta, uma *tékhne* (ligada ao falar de modo útil).

Na prática de si essa aplicação se dá através do silêncio, uma educação para o silêncio, calar sempre que escutar. Foucault (2010, p.305) conclui, “... Portanto, primeira regra, se quisermos, na ascese da escuta, e a fim de melhor separar o lado *patheitikós* e perigoso da escuta de seu lado *logikós* e positivo: o silêncio.”

A segunda base trata-se da atitude ativa, ou seja, para uma escuta apropriada é preciso inclinar e mobilizar o corpo a essa escuta, distanciar das barreiras e inquietações que a dificultam, ao mesmo, tempo que uma atenção direcionada é necessária por parte do ouvinte. Além da mobilização física, na escuta filosófica é necessário um compromisso de manifestação da vontade que direcione a escuta de quem ouve.

A terceira base em harmonia com as anteriores trata da atenção, o discurso verdadeiro não prescinde da clareza e da beleza da forma, sendo assim, há que se ter atenção no como se diz. É preciso que o que se diz seja compreendido.

Além da escuta na prática de si, e conforme mencionado, o segundo aspecto importante nessa subjetivação está ligado à leitura/escrita. Aqui basicamente a leitura como meditação, ler pequenos trechos e poucos autores, que permitam uma *meleté* e *meditatio*, para

gregos e latinos, meditação como exercício de apropriação de um pensamento. A escrita, decorrente da leitura, é também extensão, um elemento do exercício de meditação.

A terceira base está ligada ao dizer verdadeiro do mestre, para a escuta verdadeira e subjetivação da verdade, é necessário que as palavras do mestre também estejam comprometidas com o dizer verdadeiro, para que se possa atingir seu objetivo. Sendo assim, o objetivo da ascese filosófica apresentada aqui tem a ver com os exercícios que tornam possíveis a constituição do sujeito de verdade.

O que podemos concluir de modo geral é que a preocupação, na era grega latina clássica a centralidade dos esforços consistiu em definir uma arte de viver, uma técnica da existência, centrado no princípio de ‘ocupar-se consigo mesmo’. Embora o conhecimento de si também esteja presente em boa parte das técnicas apresentadas, é o cuidado de si que perpassa todo o período de análise dos séculos I e II em questão.

Por conseguinte, não se deve constituir uma história contínua do *gnôthi seautôn* que teria postulado, implícito ou explícito, uma teoria geral e universal do sujeito, mas deve-se começar, a meu ver, por uma analítica das formas da reflexividade, na medida em que são elas que constituem o sujeito como tal. Começa-se, pois por uma analítica das formas da reflexividade, uma história das práticas que lhe servem de suporte, para que se possa dar sentido - sentido variável, histórico, jamais universal – ao velho princípio tradicional do “conhece-te a ti mesmo”. (FOUCAULT, 2010, p. 415)

2- Subjetivação Neoliberal, Subjetivação como Cuidado de Si x Trabalho docente.

Como pudemos observar a subjetivação da verdade, dentro do período analisado por Foucault, evidencia que essa construção é histórica e não universal. Levando em consideração essa constatação, podemos também enfrentar a subjetivação da lógica de mercado que desemboca no sujeito neoliberal.

Se de um lado temos um período onde à busca pela verdade e pela virtude orientam a construção de um equipamento que aproxima o sujeito de si mesmo, uma constituição do sujeito na construção de um *ethos*, de outro temos seu oposto, uma supervalorização do lucro e da concorrência que afasta e inviabiliza esse encontro. O que tem isso a ver com o trabalho docente?

Ora o trabalho docente está diretamente vinculado com o exercício formativo que se faz levando em consideração a constituição dos sujeitos, cabe também direcionar sua prática a propostas que melhor favoreçam a essencialidade de seu trabalho, sobre si e sobre os outros.

A racionalidade neoliberal é um exercício de interiorização de uma lógica de mercado, sem total compromisso com a verdade e compromisso com o bem comum, isso inclui também

o professor, como vítima desse projeto. A criação de uma armadilha que aprisiona o homem em si mesmo, na distorção da verdade sobre si mesmo, enquanto a subjetivação, como cuidado de si, permite o sujeito equipar-se para a arte do bem viver em um encontro com sua real essência, de modo que se constitua a partir da virtude. Qual modelo poderá nos ofertar condições de vida?

Quando pensamos na finalidade do trabalho docente estamos pensando em modelo de sociedade a ser construída, mas também propostas alternativas ao modelo neoliberal que cria não apenas o sujeito auto-empresendedor e consumidor, mas que a transforma o sujeito, ele mesmo em mercadoria. Sendo assim, o que cabe provocar aqui é qual caminho será mais viável para que em última instância se cumpra nosso objetivo.

Não é verdade que o sujeito mercado exista de forma inquebrável, que ele não possa ser superado, por isso, o trabalho docente, ainda que desesperançado, pode possibilitar o encontro primordial do cuidado de si analisado por Foucault, como a construção de uma *teckhné* que conduza a vida por outro caminho. Sempre haverá possibilidade de ferir os princípios de conduta impostos pela lógica de mercado evidenciando uma resistência ao imposto. O que digo com isso é que é possível inspirar, a partir de uma ética estética centrada no cuidado de si capaz de definir para si e para os outros uma contraconduta.

À subjetivação-sujeição constituída pela ultrassubjetivação, devemos opor uma subjetivação pelas contracondutas; à governabilidade neoliberal como maneira específica de conduzir a conduta dos outros, devemos opor, portanto, uma *dupla* recusa não menos específica: a recusa de se conduzir em relação aos outros como um empresa de si e a recusa de se conduzir em relação aos outros de acordo com a norma da concorrência. Nisso, essa dupla recusa não está ligada a uma “desobediência passiva”. Porque, se é verdade que a relação consigo da empresa de si determinada imediata e diretamente certo tipo de relação com os outros (a concorrência generalizada), inversamente a recusa de funcionar como uma empresa de si, que é distanciamento de si mesmo e recusa do total autoengajamento na corrida ao bom desempenho, na prática só pode valer se forem estabelecidas, com relação aos outros, relações de cooperação, compartilhamento e comunhão. [...] Longe de valer por si mesma, independente de qualquer articulação com a política a subjetivação individual está ligada no mais profundo de si mesma à subjetivação coletiva. *Pura estetização da ética é, nesse sentido, pura e simples renúncia a uma verdadeira atitude ética.*

O trabalho docente como contraconduta também poderá superar os dispositivos de controle, precarização, esvaziamento. Com a criação de ações fundamentadas nas práticas vivenciadas a partir do cuidado de si que se exteriorizam em organizações de práticas comuns. Sendo contraventores de pequenas ações que desautorizem as relações centradas no lucro e na concorrência, com proposições de vivências do estético, principalmente a arte, em

contraposição às exigências de produção que frequentemente buscam se impor ao seu trabalho.

A contraconduta no trabalho docente pode exercer uma experiência semelhante a do coro *na tragédia grega*. “O coro na tragédia grega, o símbolo de toda a massa dionisiacamente excitada... a única “realidade” é o coro, que gera a visão e dela fala com todo simbolismo do som, da dança e da palavra.” (NIETZSCHE, 2020, p. 53), pois é a experiência ética estética por excelência de atores espectadores e espectadores atores.

O conflito entre conhecimento e prática, confundidos em muitos momentos nas análises anteriores, entre conhecimento de si e cuidado de si, parece também se apresentar ao trabalho docente, principalmente quando falamos de uma educação direcionada pela razão neoliberal.

O trabalho docente estaria centrado na sua execução ou na sua construção formativa? Diante de uma razão que prioriza a eficiência pelo menor custo, propor uma formação centrada nas experiências construídas ao longo do processo com os outros fatores e sujeitos envolvidos torna-se cada vez mais desafiador. No entanto, as práticas que predominaram durante toda a tradição filosófica predominaram técnicas e exercícios que conduziam à liberdade do sujeito mediada e orientada principalmente pelo cuidado e na maioria, se não todas às vezes, o conhecimento de si em última instância aparecia orientado para aquisição de uma prática.

Uma das formas de contraconduta e de resistência pode residir também aí, na negação de se sujeitar à formação puramente tecnicista e “eficiente” a qual os professores estão expostos. Em substituição a isso, podem-se articular conversas sobre experiências e desafios enfrentados, rodas de conversa e até momentos de lazer, aproximações que permitam que os docentes possam se ajudar mutuamente a construir sua identidade.

Conforme mencionamos no cuidado de si não verificamos uma ascese de renúncia, ao contrário, propõe-se práticas para aquisição de um equipamento que permita ao sujeito se preparar para as adversidades encontradas ao longo da existência. Práticas que ora permitem direcionar o olhar para fora em vistas de voltar-se novamente a si mesmo. Também no exercício do trabalho docente esse movimento é necessário. Poder equipar-se de estratégias que não anulem a individualidade, a percepção da possibilidade de criar e de superar as realidades educacionais previamente estabelecidas. Não há modelo a ser seguido, não há um professor padrão, o qual todos devem e precisam configurar-se.

A constante precarização que é parte estratégica da governabilidade empresarial nas esferas públicas executada pelas atividades da proposta neoliberal busca transferir

responsabilidades, inclusive de investimentos, aos que atuam na educação pública, colocando-os como co-participantes. Por isso, faz-se necessário desconstruir o imaginário que criou-se em torno do trabalho docente, do professor por vocação, do amor à profissão independente das condições. Herança de uma cultura cristianizada que também sacraliza a atividade do ensino. Semelhante às práticas do cuidado de si a respeito de conceituar com clareza, o discurso verdadeiro precisa ser entendido com clareza, dessa forma os docentes poderão reorientar para verdadeira essência seu trabalho.

Ao orientar seu trabalho a partir de uma subjetivação da verdade, encontro pleno do encontro de si consigo mesmo, será capaz de atingir a arte do bem viver, o encontro com aquilo que é essencialmente plenitude de natureza e experiência capaz de fruir em arte trágica o sentido da existência, oposição de forças em conflito que criam e recriam. Nesse sentido, uma superação da má culpa, do ressentimento e do niilismo é plenamente possível a uma educação que permita refazer o caminho a partir da subjetivação.

3- Considerações Finais

Assim como a subjetivação do sujeito pelas técnicas do cuidado de si transcorreram de formas múltiplas e plurais na tradição filosófica durante os séculos da era clássica Grega e Romana e não se definiram como práticas de caráter universal. Entendemos que o processo de subjetivação iniciado pela razão neoliberal também não assegura critérios de universalidade, podendo a qualquer tempo ser descontinuado através das anticondutas.

Diante das inúmeras situações as quais são expostas o trabalho docente, muitas delas ditadas pela racionalidade da razão neoliberal que busca fundar o homem duplamente útil como empresa de si mesmo e consumidor, encontramos inspirações da tradição filosófica para buscar meios de emancipação que voltem o olhar do sujeito sobre ele mesmo, buscando aquilo que o realiza em sua plenitude. Sendo assim, qualquer bagagem que escape a essa decisão livre de escolha do sujeito docente pode e deve ser rejeitada.

As técnicas e práticas de ascese propostas pelos movimentos filosóficos analisados buscam sempre a clareza daquilo que se pode conceituar, por isso, para que hajam práticas conscientes os docentes devem sempre interrogar a institucionalidade hermética que muitas vezes trazem retrocessos com roupagem de avanços.

O sujeito docente, integrado e imerso ao contexto de convencimento do sujeito de consumo e de mercado, proposto pelo neoliberalismo atual, acaba por ser absorvido pela crença de que o modelo de sujeito ideal, de professor ideal, faz parte de uma entidade ontológica universal, cuja padronização seja impossível de reverter. A consciência da historicidade do sujeito permite refutar essa falácia, conforme já dito.

As contracondutas são formas de resistir e transgredir. A partir da experiência estética os sujeitos podem encontrar meios de transgredir a realidade, assim é a arte, e ela é um possível caminho de refundar a realidade. A transmutação do modelo racional de mercado pela razão do comum, das experiências de colaboração, das vivências ético e estéticas, podem quebrar a lógica de concorrência e lucro, um retorno àqueles que fundamentaram a civilização ocidental como os gregos, podem nos possibilitar reescrever a história do trabalho docente.

REFERÊNCIAS:

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. 3ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia**. 1º ed. São Paulo: Companhia de bolso, 2020.

ROBERTO, Machado. **Zaratustra, tragédia Nietzscheana**. 4º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SILVA, Vagner da. **A educação pulsional de Nietzsche**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3º ed.; 1º reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.