

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

José Ricardo Batista

Participação Social em Educação e Dominação: uma análise
sobre o campo e as implicações do trabalho *parrésico*.

SÃO CARLOS
2021

JOSÉ RICARDO BATISTA

Participação Social em Educação e Dominação: uma análise
sobre o campo e as implicações do trabalho *parrésico*.

Texto apresentado como requisito para defesa de Doutorado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva

Orientado: José Ricardo Batista

SÃO CARLOS
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato José Ricardo Batista, realizada em 21/05/2021

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva (UFSCar)

Prof. Dra. Paula Ramos de Oliveira (UNESP)

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes (UFSCar)

Prof. Dr. Fausto José da Fonseca Zamboni (UNIOESTE)

Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes (UNESP)

RESUMO

A trama discursiva sobre a participação democrática no âmbito educacional exige repensar conceitos dogmáticos como democracia, por exemplo. Este trabalho parte, portanto, do pressuposto de que a atividade política tende de assumir um papel relevante na vida das pessoas, especialmente com a introdução de modelos da democracia participativa. Dessa forma, busca-se investigar como se tem desenvolvido os mecanismos de participação social em políticas públicas educacionais, visando compreender as tramas discursivas que ressignificam e estabelecem regimes de verdades sobre a concepção de democracia e participação, valendo-se de dados obtidos através de documentos oficiais e legislações, entre outros, além de tratar do trabalho parrésico como possibilidade para a atualidade, sob a ótica de resistência ao estado governamentalizado. Com fundamento teórico em Michel Foucault, buscou-se compreender a dinâmica estabelecida pela governamentalidade que se utiliza das instituições, bem como das estruturas próprias estruturas do Estado Democrático para constituir um grupo homogêneo que reforçam e ampliam seu Poder. Nessa perspectiva, a *parresía* consiste numa ruptura dessa ordem, propondo a repensar nas construções de experiências éticas que ultrapassem todos os acoessamentos dos dispositivos normalizadores. Destarte, são avaliadas algumas implicações da análise foucaultiana para repensar os dilemas da teorização educacional e o papel do professor e dos profissionais da educação como intelectuais que atuam na instituição específica de formação de sujeitos para esse modo específico de racionalidade desenvolvida na atualidade. A consciência e essa prática sobre si situada na antiguidade, implica uma virtude, uma qualidade e um dever que no campo político e educacional se revelam como uma técnica de direção individual. Por essa razão, este trabalho perscrutou documentos oficiais e alguns referenciais bibliográficos para compreender como acontece essa passagem entre a discussão intelectual e a formação de um conjunto de leis, projetos, pareceres, teses e propostas pedagógicas/legislativas com o escopo de unificar o pensamento e que proporciona o aprimoramento da governamentalidade. A liberdade é princípio fundamental da Democracia e, por essa razão, qualquer forma de limitação, coibição e enfraquecimento devem ser repelidos por qualquer pessoa. A centralização na esfera estatal representa uma grave ameaça à liberdade. Todavia, na realidade brasileira, podemos observar uma tendência à centralização, o que facilita a implementação do totalitarismo e, só o fortalecimento do indivíduo possibilita enfrentar tal realidade.

Palavras-Chaves: Educação; parresía; governamentalidade; democracia.

ABSTRACT

The discourse about the democracy participation in education asks educators, for instance. This paper on the assumption that the policies actives take on important in all human life, especially, from the participative democracy model. Therefore, we seek to investigate how the mechanisms of social participation in educational public policies have been developed, purposing to understand the resignifies and establish regimes of truths grounded by the speeches. We used dice from official documents, laws among others. In addition to treating parrhesic work as a possibility for the present day, from the perspective of resistance to the governmentalized state. Besed on a theoretical basis in Michel Foucault, we sought to understand the dynamics established by the governmentality that uses institutions, as well as the structures proper to the Democratic State to constitute a homogeneous group that reinforce and expand its Power. One of the sides, which is the parrhesic represent the rupture of that order. It suggesting think that we have ethical experiences that overcome all harassment of normalizing devices. The, we rake up some implications of Foucault's analysis are evaluated to rethink the dilemmas of educational theorization and the role of teachers and education professionals as intellectuals to specific rationality developed today. Consciousness and this practice originated by the antiquity, implies a virtue, a quality and a duty that in the political and educational show as a technique of your own direction. Because of that, this paper examined official documents and some bibliographic references to understand how this transition takes place between intellectual discussion and the formation of a set of laws, projects, opinions, theses and pedagogical / legislative proposals with the scope of unifying thought and that provides the improvement of governmentality. Freedom is a fundamental principle of democracy. For that reason, any form of limitation, restraint and weakening must be repelled by anyone. The centralization at the state level represents a serious threat to freedom. In our reality, we can note a strong centralization. This can make easy the implementation of totalitarianism. Only the strengthening of the individual as an autonomous being can represent a way of resisting governmentality. In the end, we'd like to talk about the role of education in this scheme that we will try to situate in this characteristic game of modernity.

Keywords: education; parrhesia; governmentality; democracy.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CACS-FUNDEB	O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
CF	Constituição Federal
EUA	Estados Unidos da América
GDP	Gross Domestic Product
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ou Económico
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USD	United States Dollar

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, por nunca medirem esforços para que eu pudesse chegar até aqui. Pessoas simples e humildes que não tiveram a possibilidade de estudar, mas me educaram visando a honestidade, o valor do trabalho, a honra e o amor. Meus pais são meus modelos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, que fez com que meus objetivos fossem alcançados, durante todos os meus anos de estudos. Através dos estudos fui agraciado com a Vossa presença.

Aos meus pais, que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho. Meus pais são os únicos que realmente vivenciaram meus medos, angústias e lágrimas. Eles nunca me deixaram desistir.

Ao meu querido professor-orientador, pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional ao longo do curso. Um grande homem que soube honrar sua função e, ultrapassar os limites formais dela, dando a mão para que não desistisse e conseguisse finalizar o trabalho com muito orgulho.

Às pessoas com quem convivi ao longo desses anos de curso, que me incentivaram e que certamente tiveram impacto na minha formação acadêmica. De certa forma, todos estão representados nesta tese.

Por fim, queria agradecer aos integrantes da banca pelas excelentes contribuições.

*Cada época é salva por um pequeno punhado de homens
que têm a coragem de não serem atuais
(G. K. Chesterton).*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. O GOVERNO DAS OPINIÕES: a produção da verdade	21
1.1. A ciência da governamentalidade	21
1.1.1. A que se destina a multidão?	55
1.2. A problemática a partir da população e da instituição escolar: a teoria da governamentalidade.....	66
1.3. A constituição de uma nova mentalidade.....	77
2. PARRESÍA	96
2.1. A parresía e a Educação.....	97
2.2. O conceito de parresía desenvolvido por Michel Foucault	110
2.2.1. Situando o estudo	114
2.3. O problema da governamentalidade analisado em torno da noção de parresía e do exercício do poder pelo discurso verdadeiro.....	125
2.4. Modo misto da parresía.....	131
2.5. Educação e parresía: um problema atual.....	139
2.6. A concepção atual de educação: crítica ao sistema educacional.	160
2.6.1. A problemática da igualdade	161
2.6.2. Questão técnica	172
2.6.3. Questão econômica: as habilidades e os especialistas	175
2.7. O currículo.....	179
2.8. O papel do mestre.....	183
3. O PENSAMENTO COLETIVO GANHA A OPINIÃO PÚBLICA	189
3.1. 1. Qual é a finalidade da escola no Estado governamentalizado?	191
3.1.2 A educação do poder para o poder: o pensamento homogêneo	198
3.1.3 A importância dos documentos oficiais na constituição do pensamento homogêneo	209
3.1.4 A relação entre democracia, parresía e governamentalidade: por que a parresía é essencial à democracia?.....	220
3.2 Como se encontra o professor nessa trama?	230
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	234
5 REFERENCIAS	244

INTRODUÇÃO

A consciência, segundo Lavelle (2014), é uma pequena chama invisível e que tremeluz. Para o filósofo, a consciência não tem a função de iluminar-nos, pois ela é a própria luz que decresce à nossa existência e cede e se apaga quando nossa existência cessa. Ela é uma “transição entre a vida do corpo e a vida do espírito” (LAVELLE, 2014, p. 21). Essa consciência que é o próprio eu só se realiza e se expressa aos olhos dos outros pelas nossas ações e falas; ela é objeto da memória. O filósofo afirma que esse ser não nos é dado, mas trata-se de um ser que não para de dar a si mesmo, algo que toma forma onde existe a semente de todos os vícios e, por isso, é preciso complacência. Dessa forma, é necessário empregar certa força para dar ao eu outro rumo e transformá-lo.

A educação desse eu que se forma sem cessar, que brilha ou ofusca segundo nossas ações é um trabalho, uma prática cotidiana em que as virtudes atuarão como motores na condução do indivíduo ético. Ainda, Lavelle afirma que “a consciência é um mundo íntimo e fechado descoberto por nós numa espécie de tremor [...] à medida que cresce nosso ser invisível, nosso amor-próprio cresce também” (LAVELLE, 2014, p. 25). Vejamos a lição do filósofo a respeito:

O ser que se olha como a um objeto se lança no universo para tornar-se o espectador de si próprio; mas então já está acima desse ser que ele olha. O ser que conheço em mim já não sou eu assim que o conheço: já é outro. Assim, a consciência é um ato pelo qual eu me torno superior a mim mesmo [...]. Mas, ao abrir diante de nós o infinito, a consciência nos mostra a miséria de todas as nossas aquisições. Para que serviria a consciência se ela encerrasse o eu em seu próprio cerco? No entanto, ao revelá-la, ela nos convida incessantemente a superá-la. E é por ser desinteressada que ela nos livra de nosso apego a nós mesmos e, por conseguinte, de nossos limites (LAVELLE, 2014, p. 27).

Há aqui um princípio unificador deste trabalho e que Foucault nos revela ao trazer a figura do parresiasta como aquele que acessou além do conhecimento de si, obteve essa ascendência primeiramente sobre si, conseguiu “separar” de si mesmo para ver-se e, neste sentido, buscará desenvolver no outro. Esse abrir que Lavelle se refere, trata-se da capacidade do homem de conhecer todas as coisas desde que não se encerre no seu próprio eu. A potência da vontade de aprimorar-se está essencialmente ligada à prática educacional no sentido de obter ferramentas eficazes para que o indivíduo busque controlar seus desejos e se libertar.

A consciência serviria à ciência como morada da evidência. O filósofo Husserl buscou enfrentar o problema do psicologismo que tomou conta da ciência moderna em razão da perda do sentido de veracidade propondo um retorno à noção primária da evidência (conhecimento correto). “O problema de que se está tratando é saber o que é a consciência e quais são os diferentes modos pelos quais as evidências podem ser apresentadas a ela” (CARVALHO, 2020, p. 73). A consciência é apresentada como o lugar onde aparece a evidência e que não pode ser entendida no sentido meramente psicológico estudada pelos métodos aceitos na psicologia como o de observação e experimentação e o método de introspecção, pois o estudo psicológico de produção da evidência não tem por fim o objeto da evidência, mas o modo de produção da evidência na mente. Já a ciência busca o contrário, ou seja, o objeto da evidência. Por essa razão, a ciência faz uso da lógica para provar que existe a possibilidade do conhecimento verdadeiro independentemente do seu modo de produção psicológico. “A veracidade e a falsidade têm de ser passíveis de definição, e os seus critérios têm de ser passíveis de estabelecimento independentemente de quaisquer considerações de ordem psicológica” (CARVALHO, 2020, p. 75).

O primeiro desafio desta pesquisa foi compreender como alguns elementos essenciais da nossa cultura foram modificados, manipulados e ordenados para atender aos objetivos da governamentalidade. O primeiro, foi a ciência que na modernidade funda-se na ordem psicológica ao invés da lógica. A crença que os métodos científicos afastariam a subjetividade, como se fosse possível não haver interferência humana no campo científico, colocou a ciência num lugar que caberia à religião. Esse culto à ciência afastou a problemática da consciência. Aliás, muitos pensadores modernos acreditam que a consciência é algo produzido, como uma mesa.

À medida que a preocupação da ciência moderna está centrada na experiência, no acontecimento concreto, a preocupação científica das causas desaparece. A ciência só se interessa pelas conexões causais, pois se sua preocupação fosse pelo acontecer concreto se trataria de mera repetição da experiência e de nada serviria. Aí está um dos grandes problemas da atualidade: a incapacidade do indivíduo tem de ultrapassar o plano da experiência concreta e se colocar no plano abstrato, de distinguir o necessário do fortuito.

Se não consigo me desligar do acontecimento concreto, não consigo perceber quais são as ligações necessárias e quais são as fortuitas.

Terei uma imagem do mundo caótica, segunda a qual qualquer coisa pode acontecer a qualquer momento por qualquer causa. Isso é, evidentemente, um sinal de muita fragilidade intelectual. É um impressionismo. O indivíduo está tão impressionado pelo acontecimento concreto, que só consegue ver uma amálgama de causas e efeitos misturados e, não consegue ver que por trás existem algumas conexões necessárias e outras fortuitas. Portanto, daquele acontecimento em particular ele não tira nenhuma conclusão que seja aplicável a outro acontecimento (CARVALHO, 2020, p. 81).

Posto dessa forma, o objeto de uma investigação científica é conhecer determinados fenômenos de maneira inequívoca e estabelecer entre eles um nexo de evidência. A primeira tentativa da governamentalidade foi de compactar e fracionar o campo de investigação de modo que o homem tivesse acesso apenas a uma parte e que ele fosse essencialmente técnico em razão do rigor metodológico, cuja capacidade à totalidade fosse diminuída ou impensada, pois o homem moderno é motivado a ter suas vontades expressas. Importante frisar que o resultado da experiência científica deve expressar seus desejos. Na verdade, o que ele procura na sua investigação científica é a justificativa dos seus desejos. O homem tem capacidade de conhecer o objeto, mas para isso precisa analisar o que ele mesmo projetou sobre esse objeto para, aos poucos, ir depurando sua compreensão e fazer com que o mesmo apareça por inteiro e distinto dele. Carvalho (2020) afirma que esse processo é mais de autoconhecimento do que de conhecimento do objeto propriamente. “Você abdica de qualquer juízo sobre o objeto, a fim de ver nele somente aquilo que ele mesmo propõe. Você se cala e o deixa falar” (CARVALHO, 2020, p. 353).

O segundo e mais importante trata-se da verdade. Sob o ponto de vista da inteligência, percebemos que o ser humano tem uma tendência natural em ir ao encontro da realidade, do ser e procurar conhecê-la na sua estrutura mais íntima, ou seja, de buscar a verdade das coisas para compreender a realidade. Esse desejo sobre a verdade é encontrado desde a origem da humanidade. Então o que seria a verdade?

O professor Joel Gracioso (2020) nos ensina que na medida em que o pensamento filosófico se desenvolveu, ajudou na compreensão da realidade e na busca pela verdade. Por exemplo, na filosofia Grega se discutiam a problemática do conhecimento da verdade, visto em Sócrates (conhece-te a ti mesmo); Platão e Aristóteles, por sua vez, se preocuparam com o conhecimento. Para ambos só existe

conhecimento verdadeiro (ciência) daquilo que é universal, imutável e necessário, não há ciência da coisa individual porque ela está submetida ao tempo e ao espaço e, portanto, está sujeita a variações e mudanças. A questão é como vou ter o conhecimento preciso, exato, se se nosso conhecimento for fundamentado naquilo que é individual e particular (mutável)? Portanto, temos que atingir o universal – mesmo que o conhecimento humano comece com a percepção individual – a ciência não está baseada no particular e sim num universal que encontramos por intermédio do individual. A concepção de verdade a partir desse contexto grego está relacionada com aquilo que é universal, necessário e imutável. Esse modo de pensar terá continuidade no mundo medieval até chegar no mundo moderno.

No mundo antigo surge o questionamento sobre a verdade ou a possibilidade de o homem conhecer a verdade: os cétricos – aqueles que diziam que o ser humano não pode afirmar ou negar nada, ou seja, se baseavam na mera suposição das coisas, se fundamentavam pelo senso comum e pelas meras impressões superficiais. Os homens não tinham como objetivo atingir uma certeza absoluta das coisas, viviam pelas aparências. De qualquer forma, o que caracteriza essa corrente de pensamento é a dúvida e desconfiança da verdade; na capacidade do ser humano de atingir a verdade (REALE, 2015).

Por fim, na Modernidade teremos o relativismo: a verdade existe, mas não é uma coisa universal, necessária e imutável. Emerge a ideia de que não há uma verdade universal, pois, cada povo tem sua perspectiva sobre as coisas, ou seja, a verdade é relativa.

Atualmente, desponta o indiferentismo que não tem interesse sobre a verdade, como se ela não tivesse valor para nossa realidade. O indiferente despreza e não quer dialogar. Daí surge a problemática da dialética.

No primeiro capítulo, abordamos a problemática em torno dessas questões que surgem como problema propriamente na modernidade. Aparecem como objetos da governamentalidade na medida em que se preocupa em gerir os sujeitos e formar a opinião pública que é o coração da governamentalidade. Veremos como é importante compreender a governamentalidade e, ainda, sua relação com a educação. Discorreremos nosso trabalho a partir da seguinte pergunta: **a educação proporciona o aperfeiçoamento das práticas democráticas ou há aparente diversidade que favorece a governamentalidade?** Antes de prosseguir com os dois

assuntos acima destacados, é importante esclarecer que a diversidade da pergunta se refere ao posicionamento de ideias e concepções próprios da democracia.

Qual é a relação verdade, dialética e democracia com a pergunta?

A verdade é adequação entre o real (as coisas que existem em si mesmas independente do que achamos sobre elas) e a inteligência (potência de nossa alma para buscar a verdade sobre as coisas). O objeto real que conhecemos não é uma invenção da inteligência. Por isso, a inteligência se adequa à coisa e buscará conhecê-la como ela é. Então, precisamos compreender como o ser humano conhece as coisas.

Segundo Gracioso (2020) o ser humano começa pelos sentidos (capta a coisa individual). Todavia, o conhecimento não se reduz aos nossos sentidos, ele tem uma dimensão intelectual que o organizará através da simples apreensão, do juízo e do raciocínio. Simples apreensão se refere ao nosso intelecto que descobre o que a coisa é sem emitir nenhum juízo sobre ela, apreende sua essência e o termo final é a elaboração do conceito (processo de abstração). Quando o indivíduo tem esse processo de abstração, ou seja, tira-se as qualidades individuais e particulares, o que teremos é o universal, que se reporta à ideia de **conceito**. O ser humano conhece utilizando-se da dimensão sensível e da intelectual. O intelecto age sobre a coisa e é capaz de distinguir o particular do universal até atingir o conceito, se adequando ao real. Mas o real se adequa ao intelecto porque tem que ter similitude com a coisa, a inteligência é espiritual e por isso deve corresponder à coisa em si, desse modo, o que se diz tem total relação com o referente. Em que ato da inteligência reside a verdade?

No juízo, na segunda operação da inteligência, ou seja, não basta ter o conceito (ideia universal), mas quando de fato, se analisa a coisa e se pode emitir um juízo do que é verdadeiro ou falso. A verdade é um ato da inteligência que reside no julgamento.

Encontramos a relação entre verdade, dialética e democracia. A democracia permite o livre falar, caracterizada pela liberdade de se expressar permitindo, dessa forma, estabelecer uma relação dialética como método de investigação para a busca da verdade. Na medida em a democracia permite a pluralidade de ideias, passa, portanto, a ser um problema da governamentalidade, pois a homogeneidade é fator determinante para seu sucesso, assim como se dá no rebanho. A governamentalidade

consegue produzir e gerir a opinião pública sem estabelecer um regime de verdade? Vemos aí como há uma tecnologia muito bem elaborada pela governamentalidade na gestão da opinião pública, desde a criação da multidão até a produção de uma mentalidade servil. Eis o papel crucial da educação.

A governamentalidade caracteriza o Estado Moderno. Vemos despontar sua forte relação com a democracia, mas aí surge outro problema: a democracia da governamentalidade tem como objetivo a burocratização do pensamento. E, para tanto, a educação precisa produzir essa mentalidade, ou seja, fazer com que os sujeitos acreditem que os aspectos burocráticos garantirão o Estado Democrático. É exatamente isso que buscamos destacar nos capítulos seguintes. A governamentalidade encampa a democracia de forma que a participação dos sujeitos nas instituições são aspectos de um pensamento burocratizado.

O objetivo geral deste trabalho é **analisar as condições da produção de discursos acerca da participação democrática a partir de documentos oficiais e na legislação no âmbito de um Estado governamentalizado**. E por que analisar tais documentos? Porque eles representam a etapa final do processo de governamentalização. Foucault afirma que a governamentalidade faz uso das leis, mas muito mais de táticas e técnicas específicas para gerir a população. A lei é expressão de uma mentalidade que se tornou dominante. A lei passa a ter um sentido totalmente diferente: ela estabelece o que pode ser pensado, ou melhor, a censura. A partir daí, a governamentalidade, que fez uso do Estado e suas instituições, passa a gerir a democracia por meio de leis, sob o argumento da Vontade Geral. Vontade esta que veremos é resultado da ação sobre a vontade e o pensamento da população.

No segundo capítulo, o objetivo é reencontrar a concepção de educação e sua relação com o trabalho parrésico. A parresía aparece neste trabalho relacionada ao conhecimento de si, como também do cuidado de si na relação entre subjetividade e verdade. A parresía é ética que depende da formação do indivíduo para exercê-la. A parresía é inseparável da verdade, da formação e da coragem. Ela aparece, portanto, neste trabalho como resistência à governamentalidade. Não se trata de solução para esse problema, não oferecemos soluções gerais. Cada indivíduo é responsável pela sua própria elevação e pela conquista da liberdade. A liberdade não nos é dada.

A parresía não é apenas a ética da palavra, pois está intrinsecamente relacionada com o cuidado da própria alma, no conhecimento e na capacidade de

distinguir o falso do verdadeiro e, nesse sentido, é totalmente contrária à ideia de homogeneização desenvolvida pela governamentalidade. No centro da formação desse indivíduo parrésico está, portanto, a educação para a autonomia.

A concepção de educação desenvolvida é aquela que tem como objetivo o indivíduo autônomo. Se parresía é ética, se há estrita relação com a verdade, a educação se propõe a formar indivíduos autônomos que busquem a sabedoria capaz de distinguir o bem e o mal, o verdadeiro do falso; o indivíduo que saiba conduzir-se como se deve e seja capaz de governar a cidade com sabedoria.

A busca histórica da educação serviu como possibilidade de análise do papel da educação na vida dos indivíduos na atualidade. Não se trata de analisar o passado com os olhos do presente e nem usar o passado como alternativa para aplicabilidade no presente, mas de possibilitar uma reflexão do porquê a governamentalidade vem modificando elementos essenciais que caracterizaram o ocidente. Portanto, buscamos discutir, de modo ainda que sucinto, a tradição educacional atacada por décadas de revisionismo histórico e, principalmente, sua instrumentalização.

Reafirmamos a importância da Educação e da Parresía como um problema da atualidade que está dominado pelo tecnicismo, atende a propósitos do mercado, bem como faz uso das instituições escolares para o fortalecimento e propagação da mentalidade servil à governamentalidade. Ainda neste capítulo, verificamos o domínio do Estado sobre a educação do indivíduo com aporte de intelectuais que se propuseram a referendar o princípio da igualdade como solução, cujo resultado é percebido pela destruição dos reais objetivos da educação e da própria instituição escolar que passou a albergar um caráter burocrático e assistencialista.

A burocratização da educação é fato. A educação tem objetivo explícito de preparação do indivíduo para o trabalho e todos os seus fundamentos são centrados na moderna ciência. Aí encontramos um dos maiores problemas: toda a tradição educacional é substituída por modernas teorias pedagógicas. Além do problema metodológico trazido pelo socioconstrutivismo, por exemplo, vimos que a moralidade se tornou sinônimo de repressão e a implementação do moderno pensamento democrático foi radicalizado pelo princípio da igualdade. “O predomínio absoluto do presente sobre o passado é adotado como um dogma indiscutível, e a perspectiva contrária é afastada como se fosse impossível” (CARVALHO, 2020, p. 375). Dessa

forma, observa-se ataque aos cânones, a reestruturação do currículo e, por conseguinte, a decadência cultural e intelectual.

A partir disso, verificamos a importância da crença no relativismo. Na modernidade, tudo está circunscrito e determinado por circunstâncias históricas. Essa afirmação é o centro desse pensamento que analisa tudo com os olhos do presente. Os sujeitos que propagam essa ideia são os mesmos que manifestam uma crença absoluta na democracia. Aí está outro problema: se tudo é relativo, não seria coerente que se analisasse a democracia relativamente? A democracia relativizada não poderia levar em consideração a possibilidade de uma ditadura?

Dessa forma, a educação moderna está em consonância com os objetivos da governamentalidade no sentido de produzir uma mentalidade que, por sua vez, constitui e propaga uma certa opinião. Isto dá ensejo, portanto, ao processo de silenciamento das ideias contrárias através do mecanismo denominado espiral do silêncio, segundo nos ensina Noelle-Neumann.

O ideal da educação que é a formação do indivíduo intelectualmente autônomo e virtuoso passa, na governamentalidade, ser a formação de 'bons cidadãos'. É por essa razão, que no capítulo segundo, dedicamos a discutir o papel do mestre como um parresiasta e a pedagogia que se baseia no exemplo como início do processo pedagógico, ou seja, uma pedagogia centrada na autoridade do professor e num currículo coeso que privilegie o aperfeiçoamento intelectual do aluno para a conquista da sua autonomia. A liberdade é o objetivo da educação e está em perfeita consonância com a ideia de democracia em concreto.

Assim, este trabalho procurou **compreender como se deu o processo de dispersão das práticas parrésicas no Estado governamentalizado**, uma vez que elas são contrárias ao projeto democrático governamentalizado moderno. Qual é esse projeto?

O projeto democrático em si é a crença de que os benefícios de uma vida civilizada ocidental devem ser, de maneira mais ou menos incondicional, disponibilizados para todo mundo, sem excluir, no limite, a população do planeta inteiro. A base democrática desse projeto é que o *demos* efetivamente quer esse projeto. A conjunção do projeto com sua base teórica cria um imperativo moral que se julga sobrepujar as deliberações morais dos indivíduos [...]. Essa atitude moraliza dramaticamente a política e politiza a vida moral (MINOUGUE, 2019, p. 34).

Verificamos, portanto, que o projeto democrático governamentalizado vai de encontro com o projeto de educação que visa a formação moral dos alunos inspirada em ditos de sábios e educadores, cuja finalidade era inculcar no espírito virtudes da justiça, da coragem, da prudência e da temperança. O que a governamentalidade pretende é politizar tudo e, em especial, a vida moral.

Portanto, um dos objetivos deste trabalho é **buscar compreender as razões de certos discursos emergirem e desaparecerem dessa trama discursiva em função das relações de poder que estabelecem as posições-sujeito**. Também é objetivo **analisar os discursos sobre a concepção democrática de educação que surgem como solução aos problemas da política educacional na atualidade**.

Ensina Minougue (2019) que a democracia é central nesse esquema, pois cedo ou tarde ela é utilizada para explicar, justificar e tornar coerente o modo como as coisas caminham. A democracia governamentalizada aparece como solução aos problemas e por isso deve ser aplicada igualmente a todos. Daí vê-se surgir o processo de homogeneização. Por essa razão, é imprescindível **entender a tecnologia do poder que estabelece a relação entre educação e participação democrática na perspectiva da governamentalidade proposta por Michel Foucault**. A governamentalidade, portanto, é a viga mestra deste trabalho e, por isso, apontamos algumas de suas tecnologias empregadas desde a formação do Estado Moderno cujo objetivo é a constituição de um sujeito útil. A parresía é inimiga da governamentalidade, uma vez que, ela é contrária à produção da mentalidade servil exatamente por incentivar a autonomia e a busca pela verdade no nível individual. Já a mentalidade para a governamentalidade visa produzir um discurso que se propõe reforçar as suas estruturas. A parresía quebra esse ciclo porque a verdade é o fundamento do discurso e da prática parrésica.

No último capítulo, buscamos apontar essa tecnologia discursiva que pretende compor a realidade com seu jogo de forças e seu regime de verdade. Neste capítulo, situamos a escola e seu papel na governamentalidade na atualidade. Verificamos que para a governamentalidade realmente gerir a opinião pública e formar uma mentalidade servil foi preciso homogeneizar o pensamento, burocratizar a educação e estabelecer uma gama de leis, teorias e materiais pedagógicos para esse fim. Por essa razão, buscamos **examinar os documentos oficiais aplicados ao**

campo educacional que visam desvendar o fortalecimento ou a homogeneização do pensamento.

As grandes questões que aparecem são: qual é a finalidade da escola no Estado governamentalizado? A educação está garantindo o aperfeiçoamento das práticas democráticas (concretas) ou verificamos a homogeneização que favorece à governamentalidade?

Por essa razão, destacamos no último capítulo documentos produzidos pelo MEC e pelos legisladores para salientar o discurso dominante. Como podemos perceber, a governamentalidade faz uso das leis e/ou documentos oficiais, mas como resultado de uma longa marcha de manipulação, pois o objetivo da governamentalidade não é a conquista do poder para impor uma hegemonia, muito pelo contrário, é conquistar a hegemonia para se obter o poder absoluto.

A lei deve ser objeto de crítica. Ao tomar essa postura diante das leis, estamos enfrentando um problema do positivismo que é a cicuta da liberdade, fundamento da democracia. A liberdade para que todos possam pensar, ser e agir. A liberdade sempre foi a preocupação desse trabalho. Temos a noção exata que seu fim representa um processo de desumanização do homem.

A educação visa a formação do homem livre, segundo Paulo Freire (2006).

é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugué (GADOTTI, 2006, p. 45).

Mas qual é o caminho que estamos tomando? Nós, “intelectuais” temos o dever de dialogar sobre esse problema central que ocupa todos os campos da vida e defender a pluralidade como ideal democrático.

1. O GOVERNO DAS OPINIÕES: a produção da verdade

Nesta introdução, buscar-se-á demonstrar a importância de situar historicamente o desenvolvimento de certa racionalidade a partir da necessidade de gerir o indivíduo. Com base no conceito de governamentalidade desenvolvido por Michel Foucault procuramos esclarecer que a mudança de mentalidade só foi possível porque houve necessidade de se criar o sujeito da verdade tendo a ciência moderna como a grande propulsora, ou seja, não seria possível a formação de uma sociedade servil sem as táticas e técnicas de governo. Desse modo, traçamos ainda, sumariamente, a governamentalidade, visando a entender o papel das instituições na produção e na gestão da opinião.

1.1. A ciência da governamentalidade

A substituição de ideias baseadas em uma ordem transcendente para outra cujos fundamentos apoiam-se em um caráter racional teve consequências inimagináveis na história da humanidade. Grosso modo, se o filósofo vai procurar conhecer as causas em geral, sem, contudo, ter conhecimento completo de cada coisa em si, em que a preocupação é o bem-estar e a comodidade da vida, a ciência terá estritamente o objetivo de conhecer sem se confundir com um fim utilitário. Na modernidade, a ciência passa a substituir os fins pelos meios, dando origem a um fanatismo, pois o homem se torna cego para o próprio conceito de finalidade.

Weaver (2016, p. 72) traz uma lição interessante a respeito do cientista moderno:

O conhecedor moderno pode ser comparado a um bêbado que, à medida que perde o senso de equilíbrio, esforça-se para não cair concentrando-se firmemente em certos detalhes. Desse modo, ele dá uma mostra de positividade e arbitrariedade. Enquanto tudo ao seu redor dá voltas, ele se aferra a qualquer coisa que possa ser abarcada por sua percepção limitada. O cientista, do mesmo modo, não mais se apoiando na realidade orgânica, aferra-se com mais firmeza nos fatos que ele mesmo descobre, acreditando que a salvação está naquilo que pode ser verificado objetivamente (WEAVER, 2016, p. 72).

Para Nunes (2020, p. 45), “o objetivo da ciência verdadeira, portanto, são as Ideias, as formas inteligíveis e eternas dominadas em conjunto pela suprema Ideia do bem”. Enquanto a preocupação do filósofo (aquele que busca a verdade) é a sabedoria (conhecimento das coisas eternas), da ciência, é o conhecimento racional

das coisas temporais, mas sempre refletindo sobre os meios. Segundo Weaver (2016), a divisão do trabalho e a especialização impossibilitam compreender as implicações éticas de seu ofício, e quando isso fica subordinado à burocracia política moderna, possibilita o surgimento de “monstros”, como, por exemplo, a bomba atômica. “O Estado não apenas emascula seus cidadãos, mas também os transforma em criminosos”, portanto, há de se notar a necessidade de estar a filosofia atrelada à ciência (WEAVER, 2016, p. 78).

Dessa forma, a ciência, em sua origem, estava ligada ao conhecimento, ao debate, à argumentação, ou seja, ao florescimento humano. Ela sempre representou uma forma de nos autorrealizarmos como humanos, mas gradativamente passa a fundamentar a governamentalidade como veremos.

A ciência tem na dialética seu modo de realizar, são inseparáveis, mas que gradativamente seguiram caminhos diferentes, a exemplo do que podemos encontrar desde discussões entre dialética e conservadorismo teológico no início do século XII. Esse problema entre fé e ciência ocupou lugar de destaque na vida escolar, cujo resultado se fez presente na modernidade, ou melhor, deu o aporte para que a teologia fosse colocada como secundária em face do Poder racional da ciência. Conforme Nunes (2020) o despertar da razão do homem medieval buscou cindir a razão da fé e autonomia da filosofia como “saber racional, distinto da ciência sagrada e das artes liberais” (NUNES, 2020, p. 205), que desde o fim do Império Romano do Ocidente até o período carolíngio fora dissolvida e absorvida pela rotina escolar das artes liberais.

Nunes (2020) salienta que no início do século XII, especificamente na figura de Abelardo, há um combate contra os “cavaleiros da dialética” em oposição ao conservadorismo teológico representado por São Bernardo. O despertar da razão do homem medieval buscou cindir a razão da fé e autonomia da filosofia como “saber racional, distinto da ciência sagrada e das artes liberais” (NUNES, 2020, p. 205), que desde o fim do Império Romano do Ocidente até o período carolíngio fora dissolvida e absorvida pela rotina escolar das artes liberais. Em vista disso, passa-se por um período em que a filosofia se confunde com religiosidade. No campo educacional o ideal pedagógico passou a ser estritamente eclesiástico, cuja dialética teve um papel instrumental.

O ponto crucial apontado por Nunes (2020) é que no século XII se inaugurou a distinção completa entre filosofia e teologia, e, sobretudo, o espírito do homem

começou nesse século com a tomada de consciência de suas “potencialidades naturais no plano dos estudos e esboçar o exercício de seus Poderes, independentemente do controle eclesiástico” (NUNES, 2020, p. 213). A consequência dessa mentalidade fez-se sentir em várias áreas e principalmente no campo educacional: a valorização do saber racional e a revalorização da vida profana. O Renascimento foi um período de renovação da cultura e de grandes transformações sociais em que se “entrelaçavam vários elementos: a sabedoria grega, organização romana, a força germânica, a imaginação céltica e a graça evangélica”, além do fascínio da dialética. (NUNES, 2020, p. 223).

Realmente, a Igreja procurou civilizar o homem feroz e suavizar os costumes violentos do guerreiro. Nunes (2020) aponta que nesse período floresceram obras exaltando o ideal e a educação do cavaleiro, como, por exemplo, “O livro da ordem da cavalaria”, de Raimundo Lúlio. Foi a partir do século XII que começou a emergir lentamente a percepção da necessidade da separação entre Estado e Igreja, “ou seja, a concepção do Estado autônomo em sua esfera particular, em um regime em que reconheça sua autossuficiência, que, séculos mais tarde, a própria Igreja haveria de sancionar como sua doutrina” (NUNES, 2020, p. 217). Destarte, a cultura é usada para mudar a mentalidade do homem bárbaro.

No Renascimento houve um desvio do olhar dos homens que trocaram a contemplação de Deus pelas das coisas humanas, a crença no Céu pela exclusiva fixação das belezas da natureza; a mediação dos mistérios cristãos pelo estudo dos fenômenos, e o doce e sereno enlevo das realidades espirituais pelo gozo fementido e único dos prazeres carnis (NUNES, 2018, p. 15).

A educação refletiu essa mudança de olhar e sofreu as consequências dos problemas sociais, a exemplo da peste negra. De acordo com Nunes (2018), no século XIV a peste negra afetou todos os campos sociais, mas as mais afetadas foram as cidades e as comunidades eclesiásticas. Já nesse período havia uma grande oferta de educação, direitos dos estudantes e participação crescente da universidade nos negócios políticos. Contudo, a decadência das universidades e das deficiências dos mestres se acentuavam. Daí é possível afirmar que o Renascimento humanístico, por sua vez, esteve ligado mais à propagação de livros devido à invenção da imprensa do que aos esforços acadêmicos. Isso estimulou um novo tipo de saber (literário e erudito) e uma nova pedagogia, com sua concepção do homem.

Já no início da Idade Moderna a educação passou por profundas modificações em contraste à educação medieval. Se antes centrava na formação religiosa e intelectual, passa a ter um objetivo mais profissionalizante. Com o tempo, a educação passou a ser organizada de uma forma muito próxima à que temos atualmente: ensino médio ou cursos secundários e universidades, como escolas superiores. Mas há de se acentuar, ainda, a proximidade com a filosofia e as virtudes.

O Renascimento alterou de modo crescente seu método de estudo para produzir um bem-sucedido homem do mundo, embora não o tivesse deixado sem a filosofia e as virtudes, pois aquele ainda era – por herança, ao menos – um mundo ideativo e, portanto, estava suficientemente próximo das concepções transcendentais para perceber os efeitos desumanizadores da especialização (WEAVER, 2016, p. 19).

Enfim, já no século XVII, o fervor renascentista começa a dar ensejo a novas ideias dentro de um quadro utópico. Tomas More, com sua obra “Utopia”, e Tomás Campanella, em “Cidade do Sol”, passam a difundir a descrição de mundos ou sociedades perfeitas, “como se o homem pudesse nesta vida organizar a sociedade perfeita apenas por meio da razão” (NUNES, 2018, p. 104). As ideias de *More* ganham cada vez mais destaque, e veremos nos séculos seguintes uma espécie de preparo para os ideais revolucionários do Iluminismo. No que compete à educação, veremos:

Os utopianos desconhecem o Cristianismo mas professam a religião natural, e admitem doutrinas demonstráveis racionalmente, tal como a imortalidade da alma [...]. Quase no fim da sua obra Tomás More esclarece que compete aos sacerdotes a educação da infância e da juventude, e os abnegados mestres tanto se aplicam ao ensino das boas letras quanto à educação moral e recomendação das virtudes, e procuram instilar no ânimo dos educandos os bons princípios, úteis para a conservação do Estado, desde a mais tenra infância (NUNES, 2018, p. 106).

A ideia de que a escola deve servir ao Estado já é perceptível para a construção de um ideal coletivista e útil à governamentalidade. Para More, o problema está na estrutura social organizada hierarquicamente e na “desigual distribuição do dinheiro e da propriedade privada que capacita poucos a dominar todos os demais” (SKINNER, 2017, p. 278). A necessidade de educar as crianças para a vida honesta e para o ideal de virtude sofre impacto das ideias políticas desenvolvidas desde o século XVI por Niccolò Machiavelli, ou seja, a educação para uma *vita civile* observada até nos dias atuais – a formação para a cidadania. A mentalidade desenvolvida a partir do século XII propiciou precisamente a separação da virtude da política e a obsessão

científica, causando forte impacto no modo de pensar do Ocidente antevisto. O marxismo do século XX segue na esteira da promessa revolucionária do Renascimento, potencializando-a mediante a submissão da natureza à história.

O ataque à civilização ocidental não é algo novo, mas que a partir da década de 1960 tomou proporções devastadoras tendo como objetivo a libertação e a justiça social. Os movimentos revolucionários após a Segunda Guerra foram cruciais para cooptar os jovens a fim de promover os ideais das causas, substituindo as armas pela cultura: “mude os livros, não a propriedade dos meios de produção, e você muda o mundo” (BLOOM, 1991, p. 31). O objetivo é a conquista da hegemonia de forma que o Poder seja absoluto e incontestável, ou seja, é posto fora do alcance da discussão e da crítica. O problema é que os jovens daquela época cooptados por essas ideias são os que “dirigem” a educação de hoje, conforme advoga Scruton (2018) temos:

Os alunos dos anos 1960 e 1970, oriundos das mais diferentes classes sociais, educados inapropriadamente, fragilizados por sua ignorância da história e da cultura de seus ancestrais, estavam ávidos por doutrinação. E a doutrina tinha de conformar-se às duas necessidades que os agitavam: ela tinha que prometer, em um só e mesmo gesto, a liberação individual e a justiça social para as massas (SCRUTON, 2014, p. 22).

O objetivo das ideias revolucionárias era desconstruir elementos fundamentais da sociedade ocidental. A liberação e a desconstrução de instituições como a família a Igreja e a cultura por meio da utilização de leis visavam a reorganizar a sociedade desigual e elevar o princípio da igualdade como nunca fora presenciado na história. Deu-se, então, paulatinamente, a ciência da governamentalidade¹. É válido destacar que a utilização desse termo expressa o conjunto de táticas e técnicas de uma nova ordem, cujo objetivo não é mais o Estado, mas, sim, o indivíduo a ser “moldado” segundo a produção de desejos e a constituição da opinião pública. Eis a governamentalidade.

A fundação daquilo que conhecemos como governo das opiniões está no desenvolvimento dos pensamentos a partir do século XVII, como vimos na obra de More. Trata-se de um conjunto de ideias de que o ser humano evolui historicamente. De acordo com a ideia de uma evolução histórica, tudo o que é histórico, como o

¹ Por governamentalidade eu entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculo e táticas que permitem exercer essa forma bastante específica e complexa de Poder, que tem como alvo a população, como forma principal de saber a economia e a política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.

conhecimento, a natureza e a sociedade, evolui igualmente - essa matriz é a origem do pensamento que é o centro de teorias modernas; trata-se da reificação do postulado histórico. Dessa forma, se o pensamento é a reificação da história e dos atores envolvidos, chegaremos ao estágio final, à perfeição, uma sociedade perfeita, cujos pilares são a ficção científica do interesse único e a ciência. Consoante Arendt (2017, p. 53), tanto Marx como os economistas liberais introduziram uma espécie de “ficção comunista”, ou seja, “supor a existência de um único interesse da sociedade como um todo, que com ‘uma mão invisível’ guia o comportamento dos homens e produz a harmonia de seus interesses conflitantes”.

Portanto, pensamento é uma “roupagem” de ideias. É uma farsa de superestrutura (cultural) para justificar interesses. Pensamento é, fundamentalmente, um erro de princípios (realidades não demonstráveis). Além do mais, identificar como erro de princípios não basta, pois ela precisa de uma classe de pessoas interessadas na permanência desse erro, ou seja, trata-se de um grupo ou indivíduo que tenham interesse pessoal de que aquilo seja verdade. Essa classe, que muitas vezes não tem condições de trabalhar para si mesma precisa, ainda, de outro grupo ou indivíduo que propague seus próprios interesses: são os denominados ativistas. E, por fim, o pensamento só consegue permanecer e se propagar se não tivermos pessoas qualificadas suficientemente para desmascarar os erros de princípios. Portanto, para que haja o sucesso nesse processo, é necessária uma educação ineficiente (que impossibilite definitivamente o contraditório) ou comprometida com a formação do sujeito útil.

O pensamento está a serviço de interesses escusos e escondida atrás de uma roupagem, e para enfrentá-la é essencial que o sujeito tenha uma educação que o liberte da condução eterna do professor, da mídia *etc.* É preciso conhecimento para desmascarar os erros de princípios, é preciso estudar filosofia (buscar a verdade). O que vimos a partir da Revolução Francesa é o florescimento dos pensamentos cuja base é a promessa de uma sociedade perfeita e feliz e uma educação cada vez mais comprometida com esses ideais.

De acordo com esse modo de pensar, surge uma filosofia da história que se transfigura em um pensamento a partir da ideia de que a sociedade também será reificada e incorporará formas genuínas de vida na busca de levar o indivíduo à

verdadeira felicidade e plenitude. Assim, os indivíduos se esforçam para atingir essa plenitude ainda que seja fugaz no interior de nossa consciência.

Esse local de plenitude aparece como condicionante e como reificante; trata-se do estágio final, de modo que nosso pensamento e relações são atribuições desse local de plenitude expressa pelos pensamentos. O resultado disso é a criação de um horizonte artificial em que as ações humanas são incompatíveis com a realidade, não são ações pautadas pelo juízo de responsabilidade. O desaparecimento do juízo de responsabilidade não tem a menor importância, pois o que interessa é o local de plenitude. A plenitude vai substituindo o interior da nossa consciência e os fundamentos de nossas ações ganham novos aditivos, que, por sua vez, substituem a realidade.

Pieper (2014) destaca que esse modo de pensar situa o homem no mundo do trabalho, ou seja, o mundo cotidiano do trabalho dominado pelo objetivo de realização da “utilidade comum”.

O processo de trabalho é o processo da realização da “utilidade comum”. Tal conceito não deve ser igualado ao de *bonum commune*: a “utilidade comum” é uma parte essencial do *bonum commune* pertence, por exemplo (como diz Tomás de Aquino), o fato de existir pessoas que se entregam à vida inútil da contemplação; pertence ao fato de que se pratique a filosofia – na medida em que, justamente, não se pode dizer que meditação, contemplação, filosofia sirvam à “utilidade comum” (PIEPER, 2014, p. 8).

Para Pieper (2014), atualmente o *bonum commune* e “utilidade comum” confundem-se, ou seja, o mundo do trabalho começa a se tornar, ou ameaça se tornar, mais exclusivamente nosso mundo em geral, ganha a totalidade, abarca toda a existência humana. Se filosofar é transcender e ultrapassar o mundo do trabalho, necessitamos compreender que não faz parte da essência do ato de filosofar a utilidade, mas ser, por princípio, incomensurável com ele. Hoje em dia a filosofia ganha cada vez mais o caráter do estranho, do mero luxo intelectual e que não deve ser levada a sério. O grande problema apresentado por Pieper é o domínio do mundo do trabalho sobre o pensamento e a existência de uma “pseudofilosofia cuja característica é justamente esta: nela o mundo do trabalho igualmente não é ultrapassado” (PIEPER, 2014, p. 14).

O mundo do trabalho que o filósofo avança para ultrapassá-lo pertence ao homem. De que espécie é o mundo do homem? O mundo do homem é o vegetal, é o

animal, ou seja, corpóreo, mas é também espiritual. Segundo Pieper (2014, p. 35), “a alma espiritual informa de tal maneira todos os demais âmbitos” por meio do espírito. Isso significa que o homem percebe além daquilo que lhe é apresentado cotidianamente por meio da filosofia.

Filosofia significa justamente isto: experimentar que o meio ambiente próximo, determinado pelos fins vitais imediatos, pode ser abalado, mais, deve ser abalado reiteradamente por meio do chamado inquietante do ‘mundo’, da realidade total que espelha as eternas essências das coisas. Filosofar significa (havíamos indagado: para onde vai o ato filosófico ao ultrapassar o mundo do trabalho?): ultrapassar o meio restrito do mundo do trabalho na direção do *vis-à-vis de l’univers*. Trata-se de um passo que conduz à amplidão das estrelas, que não são um teto sobre a nossa cabeça (PIEPER, 2014, p. 36).

Exatamente por isso Pieper (2014) distancia a filosofia da utilidade e afirma que o ponto de partida do filosofar é a **admiração**. Já a filosofia moderna não parte da admiração, mas da **dúvida**. “É preciso duvidar de tudo, abandonar todos os pressupostos a fim de possuí-los novamente, gerados então pelo conceito” (HEGEL apud PIEPER, 2014, p. 44).

A verdadeira figura, em que a verdade existe, só pode ser o seu sistema científico. Colaborar para que a filosofia se aproxime da forma da ciência - da meta em que deixe de chamar-se *amor ao saber* para ser *saber efetivo* - é isto o que me proponho. Reside na natureza do saber a necessidade interior de que seja ciência, e somente a exposição da própria filosofia será uma explicação satisfatória a respeito. Porém a necessidade *exterior* é idêntica à necessidade *interior* - desde que concebida de modo universal e prescindindo da contingência da pessoa e das motivações individuais - e consiste na figura sob a qual uma época representa o ser aí de seus momentos. Portanto a única justificação verdadeira das tentativas, que visam esse fim, seria mostrar que chegou o tempo de elevar a filosofia à condição de ciência (HEGEL, 1992, p. 23).

Não parece ser próprio do pensamento moderno colocar a filosofia como ciência que propicia o efetivo saber. O caráter técnico do pensamento moderno e a utilização para determinados fins foram amplamente discutidos por vários pensadores, como Adorno, Russell *etc.* A verdade científica - diferente da concepção aristotélica como “procura de uma explicação ou de uma causa” - é uma estratégia da governamentalidade, como veremos.

Essa mudança conceitual da filosofia contradiz o conceito originário de filosofia expressa pelo amor à sabedoria e, ainda, a separa do caráter teológico, da fé e da tradição; agora o homem pode dominar Deus. Sábio é aquele que conhece a

causa suprema: “a causa suprema da totalidade das coisas, isso significa conhecer em absoluto o de onde e o para quê, a origem e o fim, o princípio constitutivo e a estrutura, o sentido e a ordenação articulada da realidade, o mundo de maneira total e no fundamento último” (PIEPER, 2014, p. 53). Justamente Aristóteles vê na filosofia, na metafísica, a possibilidade de conhecer a causa última colocando um limite, uma vez que, ao adquirir a sabedoria divina, o homem deixa de ser homem.

Para o pensamento moderno, a única capaz de compreender essa totalidade é a ciência. Arendt (2017) assinala que o pensamento moderno promoveu a inversão entre contemplação e ação de tal modo que o saber se atrelou a questões práticas. Para a filósofa, o que está por trás dessa inversão resultou na mudança da mentalidade: o conhecimento e a verdade “só podiam ser atingidos mediante ‘ação’, e não pela contemplação” (ARENDR, 2017, p. 359).

A mudança da mentalidade foi tão importante para a governamentalidade como a formação dos Estados. O que está em jogo? Primeiramente a verdade passa a ser produzida cientificamente, e, dessa forma, a verdade de hoje pode não ser a de amanhã. Segundo, como a certeza do conhecimento só pode ser atingida por aquilo que o homem faz, ele deveria ser matematizável e testado. Para Arendt (2017), a verdade científica e a verdade filosófica se separam, uma vez que, para a ciência, a verdade não precisa ser eterna.

Notemos que no século XVII a contemplação no sentido original de visão de verdade foi abolida, pois o pensamento passa a ter sentido diferente de contemplação. Como afirma Arendt (2017), “o pensamento como maneira mais direta e importante de chegar à contemplação da verdade”, como diálogo interior (*eme emautō*) que não tem qualquer manifestação externa, mas constitui por si um estado ativo, passa a ser servo do agir na modernidade. “A contemplação mesma tornou-se completamente sem sentido” (ARENDR, 2017, p. 362-3). Em suma, a filósofa afirma que “não foi no pensamento da Idade Média, mas no da era moderna, que a filosofia passou a segundo ou a terceiro plano” (ARENDR, 2017, p. 364), o que corroborou para o surgimento de teorias fundadas no senso prático, na superficialidade do agir e que favorecem a tal da fluidez. O homem é a razão de todas as coisas, tudo é produzido pelo homem e tudo deve ser constantemente “atualizado”.

Strauss (2016) afirma que para Espinosa a ciência moderna “torna o universo inteiramente claro e distinto, uma unidade inteiramente matematizável” (STRAUSS,

2016, p. 293). Há uma ampla discussão no que tange ao afastamento da filosofia moderna da revelação ou fé. Embora este trabalho não tenha como objetivo abordar os pormenores dessa discussão, a substituição dessa “teologia” por uma “teologia natural” é a base do livre-pensamento moderno.

O importante para este trabalho é exatamente a compreensão da passagem da filosofia como busca do conhecimento na qual “a própria incerteza de todas as soluções, a própria ignorância a respeito das coisas mais importantes, torna a busca do conhecimento a coisa mais importante” (STRAUSS, 2016, p. 283) para uma filosofia ou ciência que são “a única atividade intelectual que pode, com sucesso, reivindicar ser a perfeição do entendimento humano” (STRAUSS, 2016, p. 284). A filosofia clássica está baseada na crença injustificada de que o todo é inteligível e o homem enquanto homem tem alguma percepção desse todo. Já a ciência moderna passa para a recusa da existência do processo em busca do saber.

De modo sucinto, Strauss (2016) aponta para dois elementos importantes sobre a mudança dos paradigmas da civilização ocidental. Segundo o autor, a civilização ocidental tem duas raízes: a bíblica e a filosofia grega. Para o filósofo, o racionalismo moderno rejeitou a teologia bíblica a fim de substituí-la por outras coisas como o dandismo, o panteísmo e o ateísmo. O problema é que a moralidade bíblica permaneceu. “Ainda se acreditava que a bondade consistia em algo como justiça, benevolência, amor ou caridade” (STRAUSS, 2014, p. 253). Nesse sentido, o racionalismo moderno buscou acreditar que essa moralidade é mais eficaz se distanciada da teologia bíblica. Strauss afirma que o momento crucial desse pensamento se deu com Nietzsche, que estabeleceu uma forte crítica à moralidade bíblica por estar associada à fé bíblica. Para Strauss, essa separação é impossível, pois, “se a fé bíblica se vai, a moralidade da Bíblia deve ir também, e uma moralidade radicalmente diferente deve ser aceita”. Nietzsche propõe a substituição dessa moralidade pela “vontade de Poder”.

A desvalorização dos valores de Nietzsche, segundo Arendt (2017, p.39), surge da incompatibilidade entre as “ideias tradicionais” utilizadas como unidades transcendentais “para identificar e medir pensamentos e ações humanas, e a sociedade moderna, que dissolvera todas essas normas em relacionamentos entre seus membros, estabelecendo-as como ‘valores funcionais’”. A filósofa chama-nos atenção para o fato de que esses valores são bens sociais que têm existência graças

às relações sociais e comerciais. Essa relativização acabou tornando as coisas que o homem produz e os padrões conforme os quais ele vive cambiáveis e passíveis de troca. O resultado é a relativização do bem

O “bem” perde seu caráter de ideia, padrão pelo qual o bem e o mal podem ser medidos e reconhecidos; torna-se um valor que pode ser trocado por outros valores, tais como eficiência ou Poder. O detentor de valores pode recusar-se a esta troca e se tornar um “idealista” que estima o valor do “bem” acima do valor da eficiência; isso, porém, em nada torna o “valor” do bem menos relativo (ARENDDT, 2017, p.39).

A outra raiz ocidental refere-se à filosofia grega. Havia a necessidade de se criar uma filosofia ou uma nova ciência, mas o resultado dessa revolução do século XVII acabou por dividir a filosofia da ciência. Esta, inquestionável; já aquela não obteve o sucesso esperado e, por essa razão, houve necessidade de separá-las entre filosofia e ciência. Segundo Strauss (2014, p. 254), a ciência ganhou *status* de mais alta em dignidade do que a filosofia e qualquer conhecimento que não fosse científico seria desqualificado. De acordo com esse modo de pensar, “a ciência é a perfeição do entendimento natural que o homem tem do mundo”. Ela “atinge seu clímax político nas revoluções do século XVIII e desenrola suas implicações, gerais após a Revolução Industrial do século XIX – e o mundo do século XX [...] deflagrado pela Primeira Guerra Mundial” (ARENDDT, 2017, p. 35).

Como consequência dessa cadeia de desenvolvimento científico, a noção de uma moralidade racional, a herança da filosofia grega, perdeu, para repetir o que já disse, completamente o seu lugar; todas as escolhas são, segundo essa linha de pensamento, em última instância não racionais ou irracionais (STRAUSS, 2014, p. 255).

Sem essa mudança de mentalidade seria impossível que a governamentalidade conseguisse introduzir, por exemplo, a ideia de que a verdade científica é inquestionável, a exemplo de Bertrand Russell. A criação de uma aristocracia formada pela alta cúpula de cientistas constitui a opinião pública. Ainda, o pensamento moderno tratou de destravar a barreira que os valores estabeleceram até então, substituindo-os pela noção de “história”.

O pensamento moderno pautado na experimentação para fins de conhecimento e sua valorização prepara o homem para produzir aquilo que ele deseja conhecer. Na visão de Arendt (2017, p. 367), houve a mudança do “por que” e do “o que” para o “como”, ou seja, os reais “objetos do conhecimento já não podem ser coisas ou movimentos eternos, mas processos, e que, portanto, o objeto da ciência já

não é a natureza ou universo, mas a história”. Resultado disso é que as ciências naturais se transformariam em disciplinas históricas.

Scruton (1982, p. 168), ao analisar Hegel, chega à conclusão de que toda a metafísica hegeliana sugere simultaneamente uma interpretação lógica em uma interpretação histórica. A consequência disso está relacionada com a noção de moralidade, que, por exemplo, inverte o conceito de direito. Se antes o direito é entendido como derivado em relação aos deveres e subserviente ao cumprimento dos deveres, passa nos termos modernos a estar em primeiro lugar e a encarar os deveres como secundários.

Nos tempos modernos encontramos a tendência a atribuir primeiro lugar aos direitos e encarar os deveres como secundários. Isto está relacionado ao fato de que, no período crucial do século XVII, quando a mudança tornou-se mais visível, o direito mais básico e fundamental foi entendido como coincidindo com uma paixão. As paixões são, assim, de certo modo, emancipadas, porque na noção tradicional a paixão está subordinada à ação, e a ação significa virtude. Os pensadores revolucionários pensam que a própria virtude passa, então, a ser entendida como paixão. Isso levou à liberdade da virtude (STRAUSS, 2014, p. 258).

A mudança da noção de moralidade que inverte os valores para o paradigma científico facilitou o desenvolvimento da governamentalidade. A ciência é a única capaz de dizer a verdade, de estabelecer o bem ou mal e é usada na constituição e manipulação da opinião pública.

Desde o ascenso da Ciência moderna, cujo espírito é expresso na filosofia cartesiana da dúvida e da desconfiança, o quadro conceitual da tradição tem estado inseguro. A dicotomia entre contemplação e ação, bem como a hierarquia tradicional que determinava ser a verdade em última instância percebida apenas no ver mudo e inativo, não pôde ser sustentada quando a Ciência se tornou ativa e fez para conhecer (ARENDETT, 2017, p. 43).

Marx, por exemplo, afirma que a natureza física é a única realidade e o pensamento não passa de sua projeção. Baseado nesse materialismo, ele propõe uma doutrina de luta de classes que serve de meio para a transformação da sociedade e da história. Tem-se a partir daí a relativização de certos conceitos e da verdade como uma imposição da classe intelectual, cuja função principal é transformar o mundo.

Uma vez que essa doutrina filosófica só aprecia as teorias conforme o critério de práxis revolucionária, e já que os padrões da verdade prática dependem das sentenças autoritárias dos mentores e exegetas dessa filosofia, tal como Marx, Engels, Lênin e Stálin ou, ainda, dos

dirigentes do Partido que se assenhorou do Poder, temos que a verdade será sempre a afirmação imposta pelos tais oráculos orientadores do pensamento a respeito da ação revolucionária e da marcha dos acontecimentos. Nesse caso, a verdade nunca é procurada ou encontrada através da investigação pessoal, mas é dita pelos mestres infalíveis do Partido (NUNES, 2019, p.108).

Essa doutrina preconiza a derrubada da ordem social tradicional e a instauração da ditadura do proletariado. Em função desse ideal e desse programa, seria verdadeiro e bom tudo que correspondesse para um determinado fim. A partir de então, buscou-se dissolver e desorganizar noções sobre as quais o Ocidente se estabeleceu para um cientificismo pautado na dúvida eliminada pela produção de utilidades mundanas. De acordo com Nunes (2019, p. 207), o homem contemporâneo “toma facilmente conhecimento de muitas coisas, recebe inúmeras informações sem adquirir o conhecimento das coisas por meio do pensamento”.

Na avaliação de Arendt (2017), o resultado foi o desaparecimento da confiança em que as coisas aparecem como realmente são; verdade enquanto revelação tornou-se duvidosa e, com ela, a fé em Deus. “A prioridade da razão sobre o agir e da prescrição mental de regras sobre as ações dos homens ter sido perdida na transformação de todo o mundo pela Revolução Industrial”, uma transformação que pareceu provar que o homem prescreve suas regras à razão e aos valores cuja validade é determinada pela sociedade e é cambiável segundo necessidades funcionais (ARENDR, 2017, p. 44).

A consequência mais visível, segundo Arendt (2017, p. 77), ocasionada por essa mentalidade é a convicção de que “na época moderna o homem onde quer que vá encontra a si mesmo”. A ideia de que o homem como a medida de todas as coisas é potencializada, ou seja, o mundo só é segundo aquilo que o homem pode conhecer pelos seus sentidos. Para Arendt (2017), Hobbes, por exemplo, busca romper com a filosofia tradicional, cuja tarefa principal consistia na investigação das causas primeiras de todas as coisas que existem e passa a acreditar que o fim último é um produto de um processo de fabricação.

O rompimento com a contemplação foi consumado não com a promoção do homem fabricante à posição antes ocupada pelo homem contemplativo, mas a introdução do conceito de processo na atividade de produção. Comparada a isso, a nova e surpreendente ordem hierárquica dentro da *vita activa*, na qual, a fabricação passou a ocupar o lugar antes cabia à ação política, é de somenos importância (ARENDR, 2017, p. 373).

A filósofa chama atenção para a inversão da racionalidade expressa pela filosofia moderna, no sentido de que as relações de produção são essenciais para a compreensão do mundo. Contrariamente, Arendt acredita que o rompimento com a ordem estabelecida por Platão não levou o homem a pensar a origem de sua alienação. Ela acredita que a vida ativa é a atividade mais nobre e que se faz na pluralidade pela qual o homem compreende sua condição humana e isso não se resume ao mundo do trabalho – não é o trabalho a atividade humana superior. Para Arendt (2017), a filosofia de Hobbes orienta-se em conformidade às exigências da esfera política e, nesse sentido, houve uma tentativa de desvencilhá-la da metafísica para uma filosofia da política.

O mundo do trabalho, que é fragmentado, apresenta o problema da impossibilidade do acesso à totalidade. Muito embora todos nós tenhamos uma experiência fragmentada, a diferença se dá justamente entre a fragmentação unida pelos pensamentos e a possibilidade da totalidade da experiência. Nesta há uma postura filosófica, ao passo que aquela, ao se fechar em um sistema, procura se defender daquilo que mostra sua fragilidade, aquilo que não compõe a sua linguagem, o que Eric Veigel vai chamar de “proibição de perguntar”. Ou seja, certas coisas dentro de um pensamento não podem ser perguntadas, exploradas, são assuntos proibidos. Na modernidade, há uma tendência de os homens que vivem da contemplação começarem a se voltar à ação e à transformação do mundo. Portanto, para que aquela atividade que antes tinha *status* de busca da verdade se mantenha, quando o homem não está efetivamente buscando isso (mas a ação, a transformação da realidade social), para isso, ele embarca em um projeto. E tudo aquilo que contradiz esse projeto acaba sendo silenciado explicitamente ou veladamente. Dessa forma, perde-se essa abertura à totalidade do real.

Afirmar que o ser humano tem essa abertura à totalidade² não quer dizer que o ser humano é capaz de ser onisciente, só Deus é capaz, mas há a possibilidade de uma transcendência – não no sentido espiritual propriamente dito, mas no que diz

² Conhecer a causa suprema da totalidade das coisas, isso significa conhecer em absoluto o de onde e o para quê, a origem e o fim, o princípio constitutivo e a estrutura, o sentido e a ordenação articulada da realidade, o mundo de maneira total e no fundamento último. Esse conhecer, porém, no sentido de saber compreensivo, só pode ser atribuído ao espírito absoluto, a Deus. Só Deus compreende o mundo a partir de um ponto, isto é, a partir de si mesmo como sua causa unitária e última. Sábio é aquele que conhece a causa suprema: nesse sentido, só Deus deve ser chamado de sábio (PIEPER, 2014, p. 53).

respeito à transposição da materialidade. Berti (2013) aponta para a necessidade de transcendermos o mundo da experiência e compreendermos que, mesmo após a filosofia desembarcar em uma metafísica, ainda assim há de se reconhecer que não é possível explicar tudo, que não se impõem estruturas fixas e imutáveis, que não se pretende saber o absoluto.

Uma coisa é olhar o todo, ser capaz de estabelecer uma relação com todo tipo de existência e compreender as relações que as partes são capazes de efetuar, outra é olhar somente a parte ou o aspecto. Ter essa visão total não quer dizer que o ser humano é capaz de conhecer todas as coisas ao mesmo tempo de maneira plena e perfeita, mas compreender que tudo é cognoscível. Portanto, a filosofia procura ir à raiz porque permite entrar na realidade, na estrutura íntima das coisas, o que elas são de fato em si mesmo, contemplá-las – volta-se para a essência. Assim, segundo Berti (2013), o espírito apreende a totalidade da coisa porque ele é capaz de acessar a essência da coisa, ou seja, não fica restrito à mera exterioridade da coisa.

O mundo humano é a realidade total porque o ser humano vive em meio à e em face da totalidade das coisas existentes justamente porque é espírito. É enquanto espírito que ele vive no meio à e em face da totalidade das coisas. O homem é espírito finito: a essência das coisas e a totalidade das coisas não são dadas a nós de maneira perfeita, plena, mas processual. Por isso, o ser humano está sempre buscando conhecer mais, por mais que tenha adquirido determinados conhecimentos.

Não é somente por meio da “totalidade das coisas”, mas simultaneamente por meio da “essência das coisas” que o mundo associado ao espírito se constitui. Por isso é que o animal é limitado em um meio recortado, pois a essência das coisas se mantém oculta para eles. E somente porque o espírito é capaz de alcançar a essência das coisas é-lhe dado aprender a sua totalidade (PIEPER, 2014, p. 33).

Parece que o homem é uma unidade profunda; se por um lado ele busca conhecer essas essências, por outro lado, por ser espírito finito, tem ciência de que é uma busca constante. Isso mostra que o ser humano carrega em si toda a dimensão do vegetal, do animal e do espiritual. Ele vive, portanto, não só em face do mundo total das essências, por mais que deseje; ele não vive só para isso. Dessa forma, o campo de relação do ser humano é um entrelaçamento entre o meio ambiente e o mundo, ou seja, quando nós pensamos no campo de relações da vida humana, precisamos pensar o entrelaçamento do mundo e o meio ambiente porque o ser humano é espírito, mas não só, ele precisa do cotidiano e das necessidades que a

realidade apresenta. Para ultrapassar o mundo do trabalho, é preciso olhar para a totalidade do mundo em contraposição à fragmentação do pensamento moderno, que, ao analisar a realidade a partir das relações materiais, perde a noção da totalidade. “O homem necessita adaptar-se ao ‘meio ambiente’ e, ao mesmo tempo, estar orientado para o ‘mundo’, para a totalidade do ser; isso é próprio da essência do ato filosófico transcender o ‘meio ambiente’ e penetrar no ‘mundo’ (PIEPER, 2014, p. 39).

É justamente o espiritual que mostra a especificidade do ser humano – o espiritual informa a presença da realidade humana (vegetal e animal). Logo, até no ato de comer é diferente, porque, enquanto espírito, tudo no ser humano acaba sendo espiritualizado. Assim, quando falamos do humano, pressupomos o espiritual, e conhecer é ir além do invólucro da adequação do cotidiano à totalidade das coisas existentes, pressupõe o espírito. Se se quer conhecer além (transcender) da adequação cotidiana do mundo do trabalho, é preciso cultivar essa espiritualidade/faculdade por intermédio da atividade filosófica. Para que esse conhecer mais profundo aconteça dessa prática, é preciso ser capaz de realizar toda uma reflexão sistemática, metodológica e autônoma em relação a determinados problemas que se apresentam na existência.

Consoante Pieper (2014), a filosofia é justamente essa reflexão sobre determinados problemas: há um modo filosófico de pensar e é por intermédio dele que podemos transcender esse jeito de vislumbrar a totalidade da existência e ter um olhar mais profundo e verdadeiro. Por essa razão, o ato de filosofar é crucial ao ser humano, pois é por meio dele que percebemos e, também, tentamos apresentar alguma resposta aos problemas cotidianos, possibilitando ultrapassar a materialidade.

O filosofar começa “a partir de baixo”, com o questionamento das coisas encontradas na experiência cotidiana, que abrem ao buscador profundezas sempre novas e admiráveis. Ao contrário, pertence à essência da tradição “desde sempre” o fato de anteceder à experiência e à sua penetração pelo pensamento, de modo que o “resultado” não é adquirido “a partir de baixo”, mas oferecido, pré-dado, revelado desde sempre (PIEPER, 2014, p. 58).

A realidade apresenta uma certa unidade que facilita compreendermos seus elementos constitutivos como um todo. Contudo, parece que a mentalidade moderna acabou reduzindo a realidade de modo a que o mundo se apresente em várias facetas e dimensões sem que haja unicidade, ou seja, a percepção do mundo dá-se segundo e conforme um modo particular (interpreto o mundo segundo interesses, e não como ele é). Com isso, a própria atividade filosófica acaba, na modernidade, reduzindo-se

a resultado da mera razão. Enquanto resultado só da razão, a filosofia não deve sofrer influência externa. A razão é suficiente para interpretar e organizar o mundo na produção do conhecimento.

De modo geral, o pensamento moderno não visa a explicar o mundo, mas expressa o estado interior do sujeito, o que, por sua vez, obriga-nos a descobrir qual é a realidade dos fatos. A ciência moderna busca transpor todas as discussões para um terreno neutro, tudo passa a ser resolvido mediante observações e medições. O resultado é bastante limitado e passa a ser uma trama discursiva. Então, devemos nos perguntar qual é a experiência real? Observa-se que a filosofia ou ciência moderna é um universo discursivo elaborado em cima de uma experiência real encoberta pelo pensador, que tem o desejo de guiar ou simplesmente não consegue fazer a correspondência entre a verdade e suas teorias. Essa determinada filosofia é utilizada para ter domínio da natureza, fazer revolução, reformar costumes, potencializar o Poder do Estado, manter e expandir o governo.

A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e trabalho espiritual. A partir deste momento, a consciência pode realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da *práxis* existente, representar algo sem representar algo real – a partir de então, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral *etc.* ‘puras’ (MARX; ENGELS, 2007, p. 35-36).

Para Marx, cada classe tem seu pensamento, que poderá ser considerada falsa ou verdadeira conforme ela corresponda ou não ao estado presente do jogo entre as forças produtivas – da estrutura de produção -, de modo que a palavra pensamento pode significar “ideias” e, por outro lado, pode significar a “descrição objetiva da realidade de acordo com o momento”. Assim, o mesmo pensamento, em certo momento, pode ser falsa, mas em outra parte da história pode ser uma descrição objetiva da realidade. Qualquer coisa que o homem produza estará ligado a determinado tempo e dentro de um quadro social específico. É evidente que o que ele pense terá certas analogias com a estrutura da sociedade e o jogo de forças históricas que atuam naquele momento. Porém, o fato de certas ideias terem analogias com o conflito social não quer dizer que elas simplesmente o reflitam e que a validade dessas ideias estará diretamente condicionada a fatores ideológicos.

O que se tem a partir dessas teorias, dessas matrizes teóricas, é um modo de pensar peculiar (a mente dos indivíduos é moldada pela cultura de seu tempo) que

atinge as narrativas sociais e, conseqüentemente, sofre o processo de ideologização deslocada das explicações causais fundadas em narrativas fictícias. Como resultado desse processo, temos a substituição da realidade pelos pensamentos que comprometem o horizonte de consciência e as atuações concretas dos seres humanos na história. O resultado é a perda da noção de realidade, o que, conseqüentemente, facilita o governo dos outros. Incapaz de distinguir o real do discurso, o sujeito depende de alguém ou de um grupo para guiá-lo e dizer qual a moral a ser seguida; aí está a mente servil, estratégia bem-sucedida da governamentalidade. A ironia é que quanto mais permitirmos que o governo determine nossa ordem moral, mais precisaremos que nos digam como agir e como pensar.

Veremos adiante que esse *modus operandis*, característico da modernidade, é essencial para o processo de subjetivação como estratégia da governamentalidade – a constituição de uma população para dela extrair a razão de sua existência.

Partimos da seguinte afirmação: o Estado Moderno é caracterizado pela arte de governar, cujo desbloqueio se deu em razão do problema da população. Senellart (1995, p. 7) situa a “explosão da arte de governar” por volta dos séculos XV e XVI decorrente da crise do modelo pastoral. O tipo de governo decorrente foi aquele que precisou pensar o gerenciamento dos indivíduos que compõem a população, rompendo o modelo anterior pautado na soberania real para um modelo que “retira” sua força da própria população.

Para tanto, faremos uso de vários textos importantes de autores que descrevem pontos de vista acerca da formação do objeto a ser governado, tais como Burckhardt (2012), autor do século XVIII, sob o título “O Estado como obra de arte”; Foucault (2008 a), com “Segurança, território e População”; Jouvenel (1998), em “O Poder”; Thoreau (2012), em “A desobediência civil”; Maquiavel (2016), com o clássico “O príncipe”; Michel Senellart (2006), que escreveu “As artes de governar”, e Lawrence H. Keely (2011), autor de “A guerra antes da civilização: o mito do bom selvagem”.

Primeiramente, é importante frisar que não se pretende fazer uma teoria geral do Estado, tampouco esmiuçar os elementos constitutivos do Estado, uma vez que já há vasto estudo realizado por diversos autores, como Jouvenel (1998), que aborda o aspecto histórico do nascimento e crescimento natural do governo, Foucault (2008 a), que faz genealogia da governamentalidade (que será a viga mestra desse capítulo),

e Burckhardt (2012), que, ao fazer análise dos Estados totalitários da Idade Média, aponta que, em determinado momento, houve a ruptura do modelo feudal e a expansão de um modelo centrado na figura do rei e nas características do Estado Moderno.

A população, conforme Foucault, vai aparecer como um problema de governo muito antes da constituição dos Estados modernos. Aliás, governar não pressupõe a existência do Estado. Foucault (2008 a) situa as práticas governamentais por volta do século XVI no desenvolvimento mercantilista e estabelecimento de estratégias de circulação: de pessoas, de alimentos e de regulamentos. Nesses termos, a primeira vez que se pôde pensar o governo que planeja e calcula em vista da diminuição ou estocagem de cereais; comportamento plenamente concreto do *homo economicus*. Essa economia integra a produção, o mercado mundial, e engloba comportamentos econômicos da população (produtores e consumidores). O filósofo destaca que a população é parte integrante de uma economia, como objeto desse modelo de governo até então inédito.

Evidente que o indivíduo até então é simplesmente instrumento ou condição para formação, obtenção de algo maior, em nível da população. A população como sujeito coletivo é pensamento dos modernos; ele é estranho ao pensamento jurídico e político dos séculos precedentes e agora passa a ser, ao mesmo tempo, sujeito e objeto do governo.

A população não se confunde com a noção de povo, este é parte daquela, mas aparece não em oposição, de modo que Foucault (2008 a) interpreta absolutamente diferente da concepção jurídica estabelecida por Rousseau; digamos, como um todo que aceita as regras, o contrato social, ao passo que, para Foucault, o povo é aquele que se recusa a fazer parte da gestão da população. Já Rousseau entende que o indivíduo que não aceita o contrato social coloca-se em oposição às leis – ou por entendê-las injustas ou por simplesmente violá-las – e é classificado como delinquente. Burckhardt (2012, p. 7-8) usa o termo “súdito” para designar os indivíduos “amontoados e controláveis”, “massa abúlica”, em clara relação a “população” e em oposição ao termo “povo”.

O fundamento filosófico-jurídico-econômico na teoria do contrato não prevê a noção de “não população”: ou estamos diante de sociedade ou de delinquente. Entretanto, Foucault sugere que o povo, como resistência à regulação da população,

é importante, pois os dispositivos disciplinares vão agir sobre o povo, ao passo que as técnicas e táticas dar-se-ão sobre a população. De qualquer modo, a obrigação da vida em comum revela o aspecto tirânico da sociedade.

Outro ponto a ser destacado e que será objeto de discussão *a posteriori* diz respeito ao governo da população e à utilização de termos como: bem comum, interesse público, vontade geral, participação, democracia, justiça social, entre outros, com o objetivo de obter o máximo da obediência desses indivíduos. Além disso, a população serve como princípio fundante do Estado, concepção explorada por Jovenel (1998) ao justificar a teoria da soberania ligada à origem, o que o filósofo denominou “soberania popular”.

Como podemos observar, na modernidade desenvolveu-se uma gama de técnicas e teorias para dar maior sustentação à justificativa da existência de um ente organizador e necessário à população. A crença na necessidade desse “ser”, como podemos ver na lição de Hobbes, está construída sob o pilar da segurança; Jovenel coloca sob o aspecto irracional, na esperança de seu benefício, e Foucault faz a ligação dos dois: tanto é segurança como é crença desenvolvida pelo espírito do cristianismo a partir da concepção do Poder pastoral.

A crença como justificativa da existência de um governo levou Thoreau a escrever, em 1849, o texto “A desobediência civil”, expondo sua visão libertária e crítica a respeito dessa “irracionalidade” criada pelos homens. Para ele, o governo é “apenas o modo que o povo escolheu para executar sua vontade, está igualmente sujeito ao abuso e à perversão antes que o povo possa agir por meio dele” (THOREAU, 2012, p. 7). O que Thoreau afirma sobre o uso do governo, por poucos ou por muitos numericamente, está relacionado exclusivamente ao proveito próprio. A servidão do homem ao governo decorre da necessidade de ter tão somente a ideia de governo, da impossibilidade da existência de outra relação que não seja Estado-sociedade ou senhor-servo. Todavia, Senellart (2006) demonstra que nem sempre foi assim: existiu governo sem Estado, como por exemplo, o modelo alemão, ou seja, “o governo precedeu o Estado” (SENELLART, 2006, p. 23). Aliás, a partir do século XV, a concepção de Estado como “o Poder de um homem ou de um grupo no comando da cidade” ganha força (SENELLART, 2006, p. 226). O autor prossegue e revela que, nessa acepção, o *Stato* está inserido na concepção da arte de dominar e se contrapõe “ao conceito humanista de política, definida como arte da cidade. *Stato* designa, a

seguir, muito frequentemente, o domínio – território e população – sobre o qual se exerce a dominação” (SEHELLART, 2006, p. 226-7). Senellart afirma que, até o século XVI, confundia-se o governo com a figura do Estado; “em Maquiavel, são na maioria das vezes intercambiáveis e designam o Poder efetivo do príncipe. Reinar é governar, e vice-versa” (SEHELLART, 2006, p. 40). Já a partir do século XVII, as duas noções são separadas e compreendidas da forma atual.

Como podemos constatar, nos séculos XVIII e XIX vários pensadores questionaram a constituição do Estado Moderno, mas o que nos salta aos olhos é o esforço que muitos fazem para entender a dinâmica da obediência como unidade e aumento do governo. Essa é uma das teses elaboradas neste capítulo: o aumento do governo fundado em uma convicção que desabilita intelectualmente os indivíduos por estar ligado à crença, propriamente dita, de um tipo de governo que passa pela irracionalidade, faz uso de conceitos presentes desenvolvidos na modernidade e os utiliza nessa dinâmica da governamentalização, como, por exemplo, o conceito de democracia, como este é concebido e ressignificado conforme se estabelece um tipo de governo, bem como determinados objetivos que constituirão a razão de Estado. O filósofo Jean Bodin nos ajuda a entender o pensamento sintetizado por Maquiavel, no qual governar é fazer com que os súditos não tenham condições de prejudicar os governantes, trata a virtude como utopia e preocupa-se com as questões técnicas. Cabe frisar que Maquiavel está inscrito em um pensamento que circulava em seu tempo, ele não estabeleceu uma nova concepção de Estado, apenas teve a capacidade de “unificar” o pensamento de um período da história (SEHELLART, 2006, p. 20). Em consonância com Senellart está Skinner (1996), ao afirmar que Maquiavel sofreu influência da evolução do republicanismo tardio dos escritos dos humanistas cívicos de Florença, como Salutati, Bruni e Poggio. Já Arnold Clapmar, por sua vez, procura recusar Maquiavel resgatando a teoria dos arcanos: da concepção mística a uma concepção técnica, muito embora Bodin e Clapmar “concebam” o absolutismo no século XVII centrado no segredo, segundo o modelo francês ou apoiado sobre a especialização de um saber estatal, a exemplo do modelo alemão. A crença ou os saberes colaborarão na construção de um certo discurso ideológico.

Eis o grande desafio: tentar entender como os indivíduos enunciam certos discursos, cujos fundamentos são incoerentes, irracionais e assentados na crença da necessidade do governo como responsável pela gestão das lutas ou, ainda, entender

como esse tipo de governo opera na produção dos conflitos como estratégia de seu fortalecimento. Disso, podemos concluir que esse modelo, aparentemente, tem fundamento na soberania popular (democracia – está próximo ao que víamos nos governos totalitários do século XV)³. Essa ampliação do governo é o princípio da razão do Estado atual, que faz uso das revoluções culturais, e não mais armadas, como parte de um ciclo natural do Estado Moderno, haja vista que as revoltas conduzem à soberania de partidos políticos comprometidos com um certo pensamento em vez de buscarem a unidade social pela paz e o bem-estar da multidão.

Para compreensão dessa dinâmica, há necessidade de retomar aspectos históricos nos quais a arte de governar indivíduos sustenta a ampliação da obediência e desenvolve técnicas e táticas de gerenciamento da população, explícitos em nossa realidade. O texto fundamental para entender esse processo está contido no curso ministrado em 1978 por Michel Foucault intitulado “Segurança, Território e População”. Dedicar-nos-emos um pouco à análise dele com a finalidade de demonstrar como as revoltas e a instrumentalização da religião foram responsáveis por todo domínio de um pensamento moderno e, posteriormente, encapadas em um projeto de dominação que se estabelece do indivíduo para ele mesmo.

Na medida que desenvolve o mercantilismo, o governo ocupa-se com o cálculo econômico de gerenciamento. Governar vai ser essencialmente governar o povo. Foucault (2008 a, p. 363) afirma que Bacon traduz o pensamento dessa época, no qual o objeto de governo firma-se em dois elementos: a economia e a gestão da opinião. Arendt (2016, p. 20) esclarece a importância da gestão da opinião na conservação e centralização do Poder. Segundo a filósofa, todo governo assenta-se sobre a opinião, resultado da irracionalidade. Trata-se de um modo de compreender o mundo contrário à verdade, sobre o qual a opinião agirá censurando ou reconhecendo o real.

A intervenção cada vez maior do governo na economia em razão da centralização do Poder só aconteceria com o enfraquecimento da nobreza. Para tanto, foi necessária a formação de um *corpus* de leis, de conhecimentos e técnicas de gerenciamento das necessidades. O governo da opinião tem como objetivo fortalecer

³ A experiência histórica mostra que o governo de vários degenera mais frequentemente em tirania do que o governo de um só, pois quando a discórdia surge no seio de um governo coletivo, acontece com frequência de um só elevar-se acima dos outros e usurpar para si a dominação da multidão. Quase todos os governos coletivos terminaram em tirania, como se vê claramente na república romana (SENELLART, 2006, p. 187).

essa centralização do Poder que surge na passagem do Poder pastoral⁴ para a governamentalidade. Tem-se aí o desenvolvimento de mecanismos, táticas e técnicas para conduzir o homem.

O trabalho de Foucault foi explicar que essa passagem do Poder pastoral para a política dos homens - que utilizou toda a mecânica do cristianismo - na condução da mentalidade operou na formação da constituição da razão de Estado por volta do século XII. Sem essa “novidade” no gerenciamento da população, não se Poderia falar em governamentalidade, mas práticas “clássicas” de Poder, como o uso da violência física.

Desse modo, discutiremos sobre o governo da opinião que é constitutivo da razão de Estado e trata de um problema que podemos chamar de público. Essa diferenciação entre público e privado foi significativa para a governamentalidade, a receptibilidade das relações de ordem privada na esfera pública, a assunção pelo governo de relações que eram de ordem familiar até a produção de uma consciência pública.

Qual foi a mudança essencial entre o público e o privado que favoreceu a gestão da opinião? Podemos dizer que foi a retração dos espaços públicos e privados na modernidade. Arendt (2017) estabelece que a retração do espaço público e do espaço privado favoreceu o surgimento da sociedade de massa. A modernidade, segundo a filósofa, trouxe os assuntos privados para ocupar espaços que antes eram de cunho público. Com a retração do espaço público e do privado, surge a denominada sociedade de massa, cuja preocupação é estritamente de caráter funcional. O social é uma esfera de convivência impessoal baseada na satisfação das necessidades, caracterizada pelo pouco contato interpessoal e pela pouca relação dialógica. O que se verá sobressair disso é a mera busca da satisfação e manutenção econômica.

A sociedade de massa refere-se a um número enorme de pessoas, ou seja, a multidão. Veremos mais adiante que a multidão, conceito não contratual, caracterizada pela indeterminação, é elemento essencial para o Estado governamentalizado. A multidão, onde existe anonimato, impessoalidade, falta de

⁴ O governo pastoral está ligado à capacidade de conduzir, pela fala, um grupo contado de indivíduos rumo a um objetivo necessário (SENELLART, 2006, p. 179).

relações efetivas e é dominada pelo animal labor, não se ocupa com os assuntos da cidade.

A sociedade de massa aparece como evento a partir da Revolução Industrial no século XIX e invade o século XX. Arendt (2017) identificou que, na atualidade, a sociedade de massa é atualizada e massificada. A partir daí, a razão de Estado passa a ser a gestão dessa sociedade de massa, o que Michel Foucault denominou de “biopolítica”⁵.

Biopolítica é, portanto, a gestão econômica das vidas. O social é o espaço da biopolítica onde as vidas são gerenciadas, mas não a vida qualificada, e sim a vida como a de qualquer animal, relacionada à sobrevivência. A partir de então, vimos surgir as ciências que colaboram com a biopolítica, como a estatística, a medicina e a própria economia. Importante destacar que nesse contexto não há tempo para assuntos privados ou públicos como a tradição apontava; tudo é colocado nos termos sociais e a vida do homem é ocupada cada vez mais com o mundo do trabalho - não há mais tempo para pensar. O tempo passa a ser estratégia da governamentalidade também. O que gera a forma de divisão do tempo na biopolítica? Gera o cansaço, o conformismo, a perda da credibilidade na política, a indiferença e a passividade. O tempo de discussão da política é encampado pelas necessidades fisiológicas tão somente.

Portanto, Arendt (2017) destaca que a biopolítica procurou transformar o homem em instrumento para produção e consumo. O que se desenvolveu a partir daí é uma razão instrumental que não permite ao homem pensar na sua condição como humano. A governamentalidade encontra facilidade na gestão dessa multidão, pois normalmente o indivíduo ocupa seu tempo com questões relacionadas à sua sobrevivência, o que facilita para um pequeno grupo que dispõe de tempo para elaborar narrativas e ideias que afetarão ou produzirão certa opinião que ganhará, gradativamente, força à medida que adentra na multidão.

Segundo o pensamento de Arendt (2017), o modelo que surge busca organizar e instrumentalizar a opinião. Sua reflexão acerca do caráter público do

⁵ O termo “biopolítica” designa a maneira pela qual o Poder tende a se transformar, entre o fim do século XVIII e começo do século XIX, a fim de governar não somente os indivíduos por meio de um certo número de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população: a biopolítica – por meio dos bioPoderes locais – se ocupará, portanto, da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade *etc.*, na medida em que elas se tornaram preocupações políticas (REVEL, 2005, p. 26).

pensamento possibilita cogitar que existe um antagonismo entre verdade e opinião, marcada pelo discurso retórico, por meio do qual o demagogo persuade a multidão; já aquela é própria do diálogo, que é o discurso adequado à verdade filosófica. A filósofa ainda constata que o pensamento racional (aceito como verdade na atualidade) só é possível se puder estar no âmbito público em que pensamos em comunhão com outrem, pois, do contrário, o homem é privado de sua liberdade de pensar. O uso público por meio do diálogo é que permite aos indivíduos elaborarem um trabalho sobre si – a autonomia é o resultado. Portanto, a governamentalidade procura interferir exatamente na produção dessa opinião, que, por sua vez, é questão central de qualquer governo.

O cerne dessa discussão está contido na obra de Étienne de La Boétie, que defende que, como o governo não tem condições de impor a sua vontade sobre a totalidade da população, utiliza-se de táticas e técnicas para encontrar cooperação voluntária dentro dessa massa. Há várias razões apontadas pelo autor que levam os sujeitos à servidão, mas focaremos na primeira razão: “os homens servem voluntariamente é porque nascem servos e são educados como tais” (LA BOÉTIE, 2009, p. 53). Assim como Hoppe (2014), acreditamos que a democracia acelera o processo de servidão voluntária por meio de suas instituições, como a escola, por exemplo.

É importante pontuar que o presente trabalho não se debruçou sobre o melhor tipo de governo ou o regime de governo que não esteja voltado à servidão. Talvez esse tema seja objeto de um outro estudo mais detalhado sobre os melhores tipos de regimes que diminuam a servidão. É um debate bastante sério, haja vista que Platão e Aristóteles, por exemplo, acreditavam que a monarquia seria o melhor tipo de governo. Ou ainda, devemos considerar a tese anarquista da sociedade sem governo? Todavia, essa tese tem uma preocupação de analisar a realidade atual, sem projetar perspectivas a partir de hipóteses. Segundo a Constituição Federal de 1988, o Brasil é um Estado democrático e, por isso, tecemos mais críticas. Por ora, ficaremos com a definição de Minogue (2019, p. 45), de que “a democracia é a forma de governo que responde àquilo que seus súditos aprovam, ou que podem ser convencidos a aprovar”. A ideia de governo da opinião funda-se na necessidade de criar, distribuir, incentivar e validar a opinião pública. Misses, La Boétie, Hoppe, Hume, Arendt *etc.*

discutiram acerca da razão de Estado na modernidade passar a ser a gestão da opinião pública.

La Boétie (2009) afirma que a massa se afunda facilmente em submissão exatamente porque é estúpida. Como o governo obtém esse tipo de população? Certamente avançando sobre a cultura. A decadência intelectual, a quebra de tradições, a espetacularização do grotesco, do feio, do efêmero, atendem aos desejos de uma população que gradativamente se distancia do bem, do belo e do verdadeiro, pilares da educação e da cultura. Para La Boétie (2004, p. 56), “o teatro, os jogos, as farsas, os espetáculos, os gladiadores, os animais ferozes, as medalhas, os quadros e outras drogas semelhantes eram para os povos antigos isca da servidão, o preço de sua liberdade, os instrumentos da tirania”. Atualmente, se nada disso surtir efeito, temos as drogas para amansar a população.

Assim, a própria obrigatoriedade da educação revela um lado tirânico, pois ela determina que ninguém escape do processo de subjetivação, ou melhor, capacitará os indivíduos a servir. Além disso, a educação evita que o sujeito pare de colaborar com o governo e passe a acreditar, por exemplo, em ideias como bem comum, democracia, igualdade *etc.*

Hoppe (2014, p. 128) afirma que é preciso evitar que a massa cesse de colaborar com o governo impedindo “a exposição, a dessantificação e a ridicularização constantes, incansáveis e implacáveis dele e dos seus representantes como fraudes e imposturas morais e econômicas”. A incapacidade de estabelecer uma crítica, exatamente por deficiência intelectual, é objetivo da governamentalidade. La Boétie evidencia a necessidade de se constituir um povo estúpido, objeto deste capítulo: o governo da opinião não seria tão eficiente se nossa educação tivesse como objetivo indivíduos autônomos, eis o papel crucial da educação liberal - educação no sentido de libertar o homem da servidão voluntária.

Cabe-nos destacar o trabalho de Elisabeth Noelle-Neumann (2017) sobre a importância da gestão da opinião pública por meio de uma estratégia denominada “espiral do silêncio”. No capítulo intitulado “O governo se baseia na opinião: David Hume e James Madison”, apontam para o peso da opinião pública como razão de Estado. A socióloga recorre às afirmações de David Hume para constatar que “o Poder da concentração de opiniões semelhantes, mantidas por indivíduos, produz um consenso que constitui a base real de qualquer governo” (NOELLE-NEUMANN, 2017,

p. 113). A alegação de Hume traz a fórmula da democracia atual: “poucos governam a muitos e isso depende dos homens submeterem seus próprios sentimentos e paixões aos seus governantes, ou seja, os governantes só possuem a opinião para dar sustento ao seu governo. ”

Evidentemente, Hume transita pelo universo geral de Locke, para quem a relação entre o indivíduo e o público se situa em um lugar específico. No entanto, seu foco sobre essa relação é essencialmente diferente. A sua ideia de público se assemelha à que Habermas atribuiu aos gregos (Habermas, 1962, 15): “A verdade brilha à luz pública e todos a podem ver. Quando cidadãos se relacionam entre si, as coisas extrapolam a conversa e ganham forma. Quando essas mesmas pessoas discutem entre si, os melhores se distinguem e encontram seu próprio ser, a imortalidade conferida pela fama. Mas todos se esforçam para sobressair. As virtudes catalogadas por Aristóteles são demonstradas, uma a uma, em público, e é em público que se as reconhece (HABERMAS, 1962, p. 15-16).

A relevância da opinião pública para o governo levou Madison a verificar a fragilidade da democracia, além de atribuir importância à necessidade numérica para sua efetividade. Primeiramente, do ponto de vista do governo, a gestão da opinião é fundamental, mas a percepção numérica que o indivíduo tem de compartilhar da mesma ideia é que dá validade a essa estratégia.

Embora possa ser verdade que todos os governos se baseiam na opinião, diz Madison, em 1788, não é menos verdadeiro que o Poder da opinião sobre cada indivíduo e sua influência prática sobre a sua conduta, depende, em grande parte, do número de pessoas que ele acredita compartilhar da mesma opinião (NOELLE-NEUMANN, 2017, p. 116).

Segundo a análise de Noelle-Neumann (2017), Hume trata o tema do individual e do público de forma que o público é entendido como um campo de batalha em que se pode perder a reputação; já para Madison, estar do lado vitorioso só é possível se se realizar no espaço público. Tiramos da afirmação de Madison a necessidade constante de se formar a maioria – gerir os conflitos para a constituição da maioria visível, pois a impressão de “quando vigora a ordem e a estabilidade, a maioria das pessoas não contesta a opinião pública se ela não parece violar os valores vigentes; sequer alguém cairá em um redemoinho de silêncio” (NOELLE-NEUMANN, 2017, p. 117).

A mentalidade revolucionária, própria de nossa época, possibilita que a sociedade experimente sempre novas sensações, ou seja, “os governos vão sendo abandonados do outrora seguro suporte da opinião até serem finalmente

abandonados” (NOELLE-NEUMANN, 2017, p. 118). Os indivíduos que perdem certa segurança vão aderindo a novas pautas da moda. Ela afirma que Descartes sabia da importância dos períodos revolucionários para a “espiral do silêncio” como processo alimentador da nova opinião pública. Ele era ciente da necessidade de incrementar a fama, a exemplo do pedido de adesão a suas ideias em público, na esperança de que o apoio dos sábios facilitaria a aceitação de suas teorias (formação do clima de opinião).

Scruton (2018, p. 21) reconhece que a realidade é modificada por meio das palavras. “Era possível criar uma cultura proletária apenas inventando a palavra *proletkult*”. Era possível causar o fim da economia livre simplesmente enunciando a ‘crise do capitalismo’. Essa técnica, bastante utilizada, opera na formação da opinião ou produção do desejo, conforme alguns autores preferem. O autor esclarece que a produção discursiva influencia absurdamente a mentalidade dos indivíduos, constituindo saberes, moldando comportamentos e “produzindo a realidade”, ou seja, o discurso apresenta uma lógica de compreensão do mundo do que seria verdadeiro, ou melhor, “os discursos não desvelam a realidade, mas a criam” (ZAMBONI, 2016, p. 171). Arendt (2016) propõe pensar que é próprio da política o debate, a constituição de um discurso, ou seja, esse caráter persuasivo, pois a verdade em si é coercitiva, passiva e, portanto, fora da política. Tem-se aí uma relação crucial que será objeto de nossa análise: a Educação tornou-se precisamente política em contraposição à sua verdadeira essência, desvinculada do conhecimento e dos valores ocidentais. As instituições estão preocupadas em “constituir” o novo homem (o homem de hoje), pois isso é essencial à governamentalidade no sentido de que nela se produz o sujeito cuja opinião é produzida juntamente com ele.

Foucault (2014 a, p. 8) demonstra a mesma preocupação com o discurso ao afirmar que “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus Poderes e perigos, dominar”. O filósofo explicita que o discurso não é algo neutro, há interdições. Mas o mais importante é observar o deslocamento da verdade como ato ritualizado, eficaz e justo de enunciação para o próprio enunciado. A necessidade de gerir a opinião é o jogo que estabelece pelo discurso novas formas na vontade de verdade.

Arendt (2016) procura diferenciar verdade racional de verdade fatural. Esta compartilha do mesmo princípio da opinião na medida em que depende de interpretação, já a verdade racional, própria do discurso filosófico, pertence a um campo diverso, tem natureza coercitiva e não persuasiva. Desse modo, opinião e verdade fatural pertencem ao campo da política, que estabelece critérios de intervenção discursiva a fim de atender ao interesse pessoal ou de grupo. Segundo Arendt (2016, p. 174), “a liberdade de opinião é uma farsa”, pois ela depende da verdade fatural para se estabelecer e esta se forma por meio de relatos, depoimentos, documentos, monumentos *etc.*, facilmente manipulados. Todavia, verdade fatural não é mera opinião, aquela é estabelecida também por meio de disputas no mesmo nível e, geralmente, chega-se a conclusões por meio de uma maioria que pode ou não apresentar falsos testemunhos. Pierre Bourdieu (1984) está em consonância com Arendt ao afirmar que a opinião pública é um instrumento de ação política cuja função consiste em impor a ilusão da existência do consenso como elemento indispensável em uma democracia.

Opinião pública é um artefato puro e simples cuja função é dissimular que o estado da opinião em um dado momento do tempo é um sistema de forças, de tensões e que não há nada mais adequado para representar o estado da opinião do que uma percentagem (BOURDIEU, 1984, p. 3).

A crítica de Bourdieu (1984) está diretamente associada à ideia da constituição da maioria, em uma concepção da democracia como um mero dado numérico. Para o sociólogo, a opinião pública não existe simplesmente pelo fato de haver opiniões constituídas, mobilizadas em torno de um sistema de interesses. “O que digo é apenas que a opinião pública na acepção que é implicitamente admitida pelos que fazem pesquisas de opinião ou utilizam seus resultados, esta opinião não existe” (BOURDIEU, 1984, p. 12).

Arendt (2016) evidencia que o pensamento moderno recusa-se a levar a sério o âmbito dos negócios humanos, bem como nenhuma filosofia moderna conseguiu conectar-se devidamente com a impiedosa faturalidade, ou seja, a verdade fatural deixa de ser autoevidente e, por essa razão, passa a ser tratada como uma simples opinião. Todavia, a verdade fatural, diferentemente da verdade racional, prova-se por meio de registros, documentos e monumentos que podem ser falsificados. Quando há disputa, a solução dá-se por meio de uma maioria que também não garante a autenticidade,

haja vista a possibilidade de serem falsas testemunhas, aliás, o sentimento de pertencer a uma maioria pode encorajar o falso testemunho.

Isso posto, Arendt acredita que “na medida em que a verdade fatural se expõe à hostilidade dos defensores de opiniões, ela é pelo menos tão vulnerável como a verdade filosófica racional” (ARENDR, 2016, p. 178). A verdade tem em si uma força coercitiva, tem caráter despótico, portanto, é odiada por tiranos, que temem a competição da força coercitiva. Na medida em que a verdade fatural ganha o domínio público, passa a ser inimiga da política e, a partir daí, necessita sofrer os mesmos processos da verdade filosófica a fim de transformá-la em opinião. Por isso, a filósofa considera a mentira organizada uma arma contra a verdade, sendo a falsidade própria da verdade fatural, ou seja, a evidência coercitiva da verdade pode competir com a persuasão inerente à opinião.

[...] vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, é claro como o sistema dos livros, da edição das bibliotecas, como as sociedades de sábios outros, os laboratórios hoje (FOUCAULT, 2014 a, p. 16-7).

No trecho destacado observa-se que a vontade da verdade tem apoio e distribuição institucional, visa exercer um Poder coercitivo sobre outros discursos (literatura, economia, moral, penal *etc.*). Em contrapartida, o discurso verdadeiro não pode reconhecer a vontade de verdade, esta deve agir de forma “doce e insidiosamente universal para que não a reconheçamos como tecnologia de interdição” (FOUCAULT, 2014 a, p.19). Foucault não acredita na existência da verdade, mas no jogo, na “verdade do Poder”. Aliás, para ele, a única verdade que existe é o Poder e tudo vai operar a partir desse ponto de vista: as relações de Poder que visam produzir uma verdade.

Portanto, “todo esse trabalho com a opinião do público que vai ser um dos aspectos da política da verdade na razão do Estado” visa a impor uma crença, uma verdade, como faziam os soberanos, por meio de um processo que acontecia de fora para dentro do sujeito. Agora, muito pelo contrário, o público é o sujeito-objeto de um tipo de saber em que o Estado opera para que o próprio sujeito enuncie como sua verdade, ou seja, de dentro para fora (FOUCAULT, 2008 a, p. 367).

Destaca-se a importância de se compreender essa trama de acontecimentos que deram ensejo a um modo de pensar característico de nossa época. A mudança

da política estatal refletiu a mudança do soberano, também. Se antes o soberano era alguém que conhecia muito bem as leis e os costumes, agora é alguém essencialmente sábio e prudente. Ser sábio requer conhecer as leis positivas, naturais e de Deus, além de aspectos históricos, modelos de virtude, os elementos que constituem o Estado e possibilitarão mantê-lo, gerir as e dispor das coisas, ou melhor, dirigir a população, pois não se governa um Estado, um território ou uma estrutura política, mas o homem e sua coletividade. Foucault procura distanciar-se da concepção maquiaveliana estritamente jurídica ligada ao território, uma vez que sua preocupação principal está pautada em como o príncipe pode melhor conservar seu Estado, fazendo da virtude algo a ser apresentado quando outras ferramentas não forem bem-sucedidas. Então, o fundamento teórico de Foucault é La Perrière, ao afirmar que o governo se relaciona não ao território, mas ao complexo constituído pelos homens e coisas.

São os homens, mas em suas relações, em seus vínculos, em suas imbricações com essas coisas que são as riquezas, os recursos, os meios de subsistência, o território, é claro, em suas fronteiras, com suas qualidades, seu clima, sua sequidão, sua fecundidade (FOUCAULT, 2008 a, p. 128).

A governamentalidade aparece para Michel Foucault como uma questão do governo, relacionada à segurança e à população. Trata-se de um momento específico no qual a população passa ser o objetivo final do governo, e não mais a força da soberania. A ideia defendida por Foucault é interessante porque o governante agora passa a agir não mais com o intuito de manter a soberania, reforçar e proteger o principado, mas o de gerir essa população para dela extrair uma obediência útil. Esse governo da população é diferente do governo da alma, da família e das crianças, a exemplo do governo patriarcal.

Foucault (2008 a) entende que governar um Estado estava mais voltado para a questão econômica (nível familiar) do que propriamente política (como do Império) e, nesse caso, o que se objetivava com essa nova maneira de governar era ampliar o governo da família – tomou o modelo privado de governo. Esse modelo apoiou-se e apoia-se em técnicas aplicadas sobre a população. Disso decorre que o governante deve ter determinados saberes para melhor gerir. O soberano também precisa ser prudente, isto é, “saber em que medida, em que momento e em que circunstâncias era efetivamente necessário aplicar essa sabedoria” (FOUCAULT, 2008 a, p. 364).

A força desse modelo de gestão da opinião possui relação com a população porque foi pensado para ela, é composto de elementos humanos que ela forneceu e existe na sociedade cujo objetivo é a constituição de uma vontade dita geral ou vontade da sociedade; como preferem alguns autores, essa mesma sociedade é fonte desse Poder. É sobre a constituição de uma nova mentalidade que os pensamentos vão se desenvolver. Por isso, a participação social como solução é tratar com superficialidade, uma vez que, o problema não está na maior ou menor participação do indivíduo, mas a própria mentalidade. Assim, a governamentalidade se utiliza da sociedade para constituir um desejo, o seu desejo propriamente (o sujeito que participa é produzido por esse “Poder”). É aí que está o objetivo final dessa forma de exercício de Poder, a autodominação criada por uma “consciência comum”.

O problema da gestão da opinião está intimamente ligado à verdade, à produção de desejo e, portanto, à produção de uma consciência comum. É por essa razão que Foucault refuta Marx, que atribui à tomada de consciência a liberdade. Para o primeiro, há equívoco no pensamento de Marx, uma vez que a consciência é uma produção, assim como o sujeito, com seus desejos e verdades. A arte de governar, portanto, implica uma certa produção de verdade diferente do pastorado – a verdade era ensinada para depois o sujeito descobrir em si mesmo uma verdade. Por esse motivo, na governamentalidade foucaultiana a verdade é mecanismo de Poder. Todavia, entendemos que a verdade é a única forma de o sujeito resistir à governamentalidade. Adotamos ideia contrária à de Foucault em relação à verdade, como veremos adiante. Para Foucault (2014 c, p. 67), o Poder “não pode ser exercido se a verdade não for manifestada”. O governo da alma (pastoral) para o governo dos homens faz-se com e pela produção da verdade, que se dá na forma da subjetividade. Nesse sentido, Foucault reduz a verdade ao jogo de Poder.

Consequentemente, na governamentalidade, o exercício de Poder não requer apenas atos de obediência e de submissão, mas atos de verdades nos quais os sujeitos são, ao mesmo tempo, agentes ativos e passivos desse procedimento de manifestação de verdade.

Não é o objetivo deste trabalho desenvolver uma discussão acerca da verdade, mesmo porque acreditamos que a verdade não representa um problema. Diferentemente de Michel Foucault, que aponta para a verdade como mecanismo de Poder, acreditamos no seu caráter operativo, portanto, “a noção de verdade é um

conceito intelectual” decorrente da tríade do próprio ser, a coisa e a realidade (NUNES, 2019, p. 170).

Foucault não define o que é verdade, mas ele fala de regime de verdade, que é diferente de “aceitação de um pensamento único”. Regime de verdade vem a ser mecanismo de Poder, ao passo que pensamento, assim como mencionado anteriormente, trata-se da produção de um horizonte de plenitude em que se reifica a interpretação da realidade. Foucault define regime de verdade como:

Um regime definido pela obrigação em que se acham os indivíduos de estabelecer, por si mesmos, uma relação de conhecimento permanente, a obrigação em que se acham de descobrir no fundo de si segredos que lhes escapam, enfim, a obrigação em que estão de manifestar essas verdades secretas e individuais por atos que têm efeitos, efeitos específicos bem além dos efeitos de conhecimento, efeitos libertadores (FOUCAULT, 2014 c, p. 77).

Não obstante, o filósofo deixa claro que não estamos diante de uma verdadeira obrigação de verdade, pois a verdade se basta a si mesma, a sua força coercitiva está no próprio verdadeiro, é ela que faz a lei. O que ele nos revela é a força coercitiva do não verdadeiro, ou seja, “a noção de regime de verdade pode ser mantida quando se trata de outra coisa que não a verdade” (FOUCAULT, 2014 c, p. 87). Convém destacar que Foucault aponta para a existência de uma verdade que em si carrega toda força coercitiva, inquestionável pelo simples fato de o verdadeiro revelar sua força pela enunciação da verdade. Há verdade, embora ele fale de verdades. Não estamos tratando da mesma coisa. A primeira é expressão do verdadeiro, enquanto a segunda é o não verdadeiro.

É o modo como o não verdadeiro é aceito que, ao nosso ver, é objeto de interesse de Foucault. Ao fazer um longo estudo sobre direção, o filósofo busca afastá-la da concepção jurídica ou política de condução, exatamente porque é muito mais efetiva essa tecnologia “emprestada” do cristianismo, pois é sabido que a condução é verificada em várias civilizações, mesmo as não ocidentais, tais como hindu, chinesa, japonesa, entre outras.

Essa produção de verdade opera na modernidade por meio da ciência e deixa de ser um problema tipicamente da filosofia. O Estado abarca para si a ciência em termos de razão de Estado, afastando-a, portanto, do campo filosófico, haja vista que “o resultado que nos eleva acima do plano das coisas sensíveis, dos cálculos e operações das ciências particulares e da tecnologia, e que nos livra da sujeição” deve ser evitado a fim de que se possa estabelecer a governamentalidade. O governo

busca o monopólio do discurso científico para poder dizer o que é verdade, sobre os homens, sobre a população, sobre o que acontece dentro de seu território. A ciência é mecanismo essencial à governamentalidade.

A ciência política moderna é um produto ou sintoma da crise do mundo ocidental moderno, ela é uma estratégia a serviço da governamentalidade. É um fenômeno de massa, isso quer dizer que está “intimamente ligado ao fato de ela ter seus altos e baixos e de ser controlada por um punhado de formadores de opinião” (STRAUSS, 2016, p. 13).

Por conseguinte, a ciência é uma tática que possibilitou a inserção da nova ciência política. Essa “nova ciência política não aceita a consciência natural como conhecimento genuíno, apenas o científico”. Daí que toda percepção das coisas políticas que não recebe a auréola científica é marginalizada. (STRAUSS, 2016, p. 140).

A governamentalidade revela uma face extremamente interessante, pois ela opera mudanças políticas e sociais por meio das pessoas, e não a partir delas. Scruton (2018) sustenta que a trama discursiva na produção de abstrações transforma os indivíduos em corporificações dos “ismos”, trata-se de um mundo sem ação, mas não sem movimento.

Nesse modelo da governamentalidade, a paz resultante da unidade social é sempre algo que advém de lutas e não está fundado na virtude social, conforme dispõe São Tomás de Aquino.

Ora, a *civitas* — a comunidade política, o Estado — que concebe Tomás tem um fim moral, que é uma espécie de causa final, de tal modo que o homem não apenas viva, mas viva bem. Dessa sorte, entende-se o que Tomás afirma, ao comentar a Política, de Aristóteles: “*quod homines non solum vivant, sed quod bene vivant.*” o bem comum que norteia a sua existência: tem por fim a realização do bem comum, pois, sem ele, não haveria plena realização humana e, tampouco, garantia da paz social (ROHLING, 2014, p. 6).

Objetivamos compreender essa mentalidade - as relações no Estado governamentalizado - e como ela fundou certas práticas desenvolvidas por volta do século XII, no qual o sujeito é integrante dessa nova ordem, mas abstraído da relação virtude (*areté*) e felicidade (*eudaimonia*). Essa relação denominada por Sócrates como “soberania da virtude”, segundo a qual as escolhas devem ser determinadas pela adesão à virtude, é objetivamente enfraquecida pela concepção moderna, tendo Maquiavel como figura importante na disseminação desse ideal, no sentido da procura

pelo domínio, a ruptura política com a moral e a utilização das instituições - concepção realista do Estado culminando com o desenvolvimento de tecnologia violenta, já que o príncipe de Maquiavel não dirige. Essa nova concepção de sociedade tem como característica o desaparecimento do sujeito detentor do Poder e proclama a governamentalidade, a ramificação e a capilarização do Poder nas relações cotidianas que devem ser geridas por esse governo. Por essa razão, passamos a designar essa forma de governo como uma arte que vai desde a produção dos corpos à opinião pública.

Senellart (2006) faz a divisão didática sobre as artes de governar, busca identificar a passagem da visibilidade da pessoa do príncipe (ser visto) à necessidade de ver tudo. Essa ruptura da arte de governar é que obrigou a se desenvolverem tecnologias segundo normas temporais, em contraponto às normas espirituais. A arte do príncipe propõe uma ordenação previsível da fortuna. “Recolocando em uma concepção global do Estado como instrumento de disciplina, ela se vê reduzida a um papel secundário e estritamente codificado”. É então que a figura do príncipe ou do governante *a posteriori* começa a se apagar por trás dos mecanismos complexos do Poder (SEHELLART, 2006, p. 246).

1.1.1. A que se destina a multidão?

A opinião governa o mundo. A solução básica para os problemas do mundo é mudar como os seres humanos pensam um a respeito do outro. (MINOGUE)

A multidão é o elemento central da governamentalidade. É justamente a multidão que cede seu Poder para outrem (Estado) de forma a não serem contestadas as ações que se formarão em seu nome. Portanto, na modernidade, a multidão passa a se chamar Estado, segundo Hobbes, tendo na homogeneidade de interesse, de pensamento e de cultura o caminho para sua permanência e ampliação. Essa direção da multidão para determinados fins precisa ser cada vez menos violenta. O governo da multidão utiliza-se cada vez menos de violência, faz pouco uso de leis para coagir os que não pensam como o “coletivo”. Para isso, o mecanismo mais eficaz é a desaprovação pública, ou seja, a sensação de solidão e impotência são mais eficazes do que a imposição coercitiva. “Nos países em que existem instituições democráticas organizadas, como nos EUA, somente existe uma autoridade, um fator de força e de êxito, sem nada por trás – essa autoridade é a opinião pública” (NOELLE-NEUMANN,

2017, p. 130). As leis são instrumentos importantes, representam hoje a etapa final da gestão da opinião, mas não devem aparentar ser algo impositivo. O que temos hoje é toda uma ciência em torno da produção e gestão da opinião muito mais eficaz, tendo as leis como afirmação estatal resultante desse processo. Esse modo específico de gerir a população será bem-sucedido enquanto o governo obtiver o maior número de informações sobre os indivíduos. “Hoje, vivemos numa ‘sociedade de vigilância’” (MINOGUE, 2019, p. 31).

A arte de governar só foi possível com o desbloqueio da população. O que isso quer dizer? Quer dizer que o modelo anterior já não “funcionava” para uma mentalidade que se desenvolvia e, portanto, o governo dos reis, que era mero auxiliar da manutenção da ordem e da disciplina dos corpos, haveria de ser repensado como aquele que exerce o Poder de múltiplas formas. Disso decorre nossa afirmação de que as tecnologias disponíveis conduziram primeiramente para a mudança e constituição do Estado e, posteriormente, para as relações na modernidade. É por isso que Foucault afirma que o problema da soberania não desapareceu, mas foi agravado.

De acordo com Senellart (2006), governo não é a mesma coisa que dominação. Ele também não se limita ao exercício da soberania, ou seja, quando usamos governo, estamos nos referindo a uma finalidade, à utilização de táticas e técnicas a um objetivo que se dá inclusive sobre a população. Ou seja, enquanto “o Estado consiste na posse da soberania, o Governo, ao contrário, consiste no aparato por meio do qual esse Poder é exercido” (ABBAGNANO, 2007, p. 487). O desbloqueio da arte de governar só foi possível quando o fim passou a ser também a população – até então de pouca importância. E foi a partir das práticas governamentais que se pôde pensar no Estado, pois “o governo precedeu o Estado” (SENELLART, 2006, p. 23).

O governo não se confunde com a dominação. Não é evidente, com efeito, que o Poder tenha por finalidade somente perpetuar a si mesmo, ou, para dizer de outro modo, se em toda parte há Poder e enfrentam-se apetites de força, não é no nível da simples concorrência das paixões que convém situar a noção de governo. Este último relaciona-se a um fim, ou a uma pluralidade de fins, exterior a ele mesmo, ao contrário da dominação, que não tem outro objetivo senão reforçar-se indefinidamente. Prática tautológica do Poder que se opõe à necessidade teleológica governamental (SENELLART, 2006, p.19).

A análise de Senellart (2006) sobre a constituição do Estado requer pensar primeiramente na separação entre governo político e o *regimen*. Para ele, o Estado não surgiu aos poucos da atividade governamental e do processo crescente de institucionalização, mas da diversidade dos modos de exercício desse *regimen*, ou seja, fez-se necessário pensar o uno a partir do múltiplo, seu caráter de dispersão.

Senellart (2006) aponta que o termo *regimen* é de difícil conceituação, pois envolve formas diversas de ação, virtudes específicas e qualificação estatutária. O conceito de *regimen* abordado por Senellart é muito próximo do conceito de governamentalidade desenvolvido por Michel Foucault. Para Senellart, *regimen* significa:

Ação de dirigir e de proteger a cidade, mas também de conduzir os homens controlando-os, corrigindo-os, reprimindo-os, orientando-os; virtude ou vigilância, ponderação, controle de si; deveres e privilégios ligados à magistratura (SENELLART, 2006, p. 26).

Esse modo específico e múltiplo de governar incidia diretamente na vontade do homem na medida em que ela é agente de sua libertação. Deve-se dirigir a alma por meio da persuasão. Parece que a ideia do Poder pastoral defendida por Foucault faz sentido quando esse *regimen* busca conhecer os segredos do homem e emprega uma pedagogia para conduzi-lo à perfeição. Essa ideia passa, então, a incorporar as preocupações do Estado. Nesse sentido, a Igreja, não podendo exercer um Poder coercitivo, acabou aos poucos adaptando-se às regras éticas do governo. Senellart (2006) alerta para o fato de que, por volta do século XIII, Gil de Roma procura adaptar a política de Aristóteles à estrutura da sociedade cristã. O *regimen* passa a ser ofício real, ou seja, reinar é governar. Gradativamente o rei vai modificando suas práticas, e a função da realeza passa a ser diretiva, orientada para o bem comum. A partir daí o modelo de governo privado passa a ser observado pelo rei, isto é, governa o reino da mesma maneira que seus próprios desejos, a mulher, seus filhos, “trata-se, em cada nível, de conduzir uma multidão para o fim virtuoso que lhe corresponde” (SENELLART, 2006, p. 31).

O governo da multidão não poderia ser confundido com a condução de uma comunidade qualquer. Ele depende de uma arte específica que se baseia no conhecimento das condições de existência do Estado (SENELLART, 2006, p. 181). Ainda sobre o tema, Senellart (2006, p. 42) utiliza-se de Hobbes para esclarecer que “o governo não é mais a razão de ser do Poder público nem a forma mesma de sua

manifestação”. O autor contrapõe-se a Michel Foucault ao afirmar que a autonomização da arte de governar por volta do século XVII não se deu com a ruptura da teoria jurídica da soberania, mas antes, quando ela pôde ser separada dos fins éticos do *regimen*. De acordo com Senellart, o governo deixa de ser fator de aperfeiçoamento moral dos homens e passa a ser sede de luta permanente pela dominação. Assim, a soberania passa ser o fim último e objeto de disputa das rivalidades de Poder, o que causa uma redefinição das finalidades governamentais que não está associada ao bem comum, mas à necessidade do Estado (desenvolver ao máximo seus recursos materiais e humanos). E a partir disso, o antigo governo das almas e dos corpos é substituído pelo governo das coisas salientado por Michel Foucault.

Michel Foucault (2008), em seu curso sobre segurança, território e população, demonstra que a arte de governar propriamente dita, aquela planejada, que faz uso de táticas e técnicas, deu-se na passagem do feudalismo para a constituição dos Estados, por volta do século XVI. Para Foucault, o Estado é fundamental para as práticas governamentais. Já Senellart (2006) desenvolveu estudos na perspectiva de que governar independe da existência de Estado, ou seja, parte da diferenciação entre *regnum* e *regimen*⁶, ao passo que Foucault está preocupado com o *regnum* e faz uso de Maquiavel para desenvolver sua “teoria de dominação”.

Procuraremos compreender a mudança dessa mentalidade, o *regimen*, ou mais específico, o momento em que a arte de governar teve como fim a população (governo da opinião) para o *regnum* moderno, caracterizado pelo uso das estruturas do Estado. Para analisar sob essa perspectiva, apoiamo-nos no texto de Michel Senellart (2006) que traça a gênese da noção medieval de *regimen* e busca diferenciar governo, dominação e exercício da soberania. Autores como Quentin Skinner, Kantorowicz e Leo Strauss, e o próprio Maquiavel, colaboram para compreender,

⁶ A partir do século XII, sob a dupla pressão do desenvolvimento das grandes monarquias e do movimento intelectual suscitado pela redescoberta de Aristóteles, o *regimen* se confunde com o *regnum*. Relativa autonomização do político em relação ao espiritual, se quiserem. Equilíbrio precário, mais exatamente, no interior de um mundo harmonioso e hierarquizado, entre a naturalidade do *regnum* e a finalidade do *regimen*. Bastará que se rompa essa harmonia, na aurora do Renascimento, para que o *regimen*, separado de uma ordem dos fins, se enrole de certo modo em torno de *regnum*, fazendo da força, entregue a si mesma, o princípio de um crescimento indefinido da força. Esse momento em que o *regimen* se liberta de todo horizonte teológico e adota como fim, em uma espécie de dobra circular sobre si, a condição de seu exercício – o Poder -, marca a passagem da arte medieval de governar à tecnologia moderna do governo, que “O príncipe”, de Maquiavel, ilustra com brilho (SENELLART, 2006, p. 42).

precisamente, a noção de governo como tática e técnica⁷ que incidem sobre o indivíduo para constituição da multidão, da qual se retirará a justificativa para a sua existência. A problemática analisada por Senellart gira em torno de como se constituiu o Estado Moderno a partir de regras que a princípio não foram feitas para ele.

Adiante abordaremos a noção de Estado buscando entender a problemática desenvolvida inicialmente por Foucault e depois por Senellart sob a ótica do *regimen*, ou seja, em decorrência da separação do governo político do *regimen* eclesiástico. Essa separação de Estado e Igreja, que se deu por volta do século XV, diferenciou-se dos modelos anteriores em razão da inversão do modo como o governo era visto. Se antes ele era visível, um modelo a ser seguido, passou a ver, a utilizar de todas as técnicas para gerir os indivíduos.

Primeiramente, a concepção de governo de Maquiavel não está inserida na governamentalidade. Enquanto o príncipe se pauta na soberania, o governo da multidão-indivíduo está relacionado a uma arte.

A preocupação de Maquiavel era dominar: organizar, conduzir e manobrar para permanecer o mais forte possível no Poder. Para o filósofo, governar era fazer com que os súditos não tivessem condições de prejudicar seus governantes e sequer pensassem nisso. Para tanto, dever-se-ia fazer uso de táticas e técnicas que impossibilitassem qualquer resistência por parte dos súditos e ofertar-lhes um certo bem estar no qual não desejassem outras condições (destacamos aqui a ressignificação do bem comum e o interesse público). Ambos não visam à população, melhoria de suas condições físicas e materiais, tampouco o governo busca propiciar o desenvolvimento de homens virtuosos para agir na cidade, mas nessa perspectiva o governo diz respeito ao conjunto dos meios que permitam ao príncipe proteger-se de seus súditos. Tem-se aí a ideia do governo como dominação. Governo não é idêntico a dominação e muito menos deve ser limitado ao exercício da soberania, mas esse príncipe maquiaveliano não dirige, mas domina com o objetivo de manter seu território; pautado na força e na permanência. Esse modo maquiaveliano é bem diferente do proposto por Santo Agostinho, no qual governar é conduzir a um fim,

⁷ Em Clausewitz, a tática é teoricamente o meio da estratégia, e a estratégia, o meio da política. A tática (arte de conduzir uma batalha) atualiza a estratégia (arte de conceber as manobras necessárias para a preparação da batalha). Por sua vez, a estratégia atualiza a política; ela usa a vitória, conquistada pela tática, como meio a serviço de um fim político (VINOLO, 2011, p. 53).

proporcionando o bem-estar da população, a unidade na paz e a formação de homens virtuosos⁸ (AGOSTINHO apud SENELLART p. 43-4, 2006).

Segundo Senellart, o governo, necessariamente, fez uso da estrutura religiosa ou vice-versa para expandir seu conhecimento sobre o indivíduo e sobre a multidão. A junção na figura do príncipe como representante de Deus com a do homem que administra uma população foi crucial para o sucesso dessa mentalidade. O governante é aquele que serve de espelho para os homens que conduz. Segundo Senellart (2006), antes do século XII, o príncipe governava homens, mas, com a formação das monarquias territoriais, ele passa a governar um *regnum*, ou seja, não se trata apenas de governar o corpo de servos, mas um corpo político. Em razão disso, houve a disseminação da literatura denominada “espelhos de príncipes”. No entanto, Senellart (2006) afirma que, por volta da metade do século XVI, o livro do Estado substitui o manual do príncipe. A passagem de uma racionalidade dirigida para uma calculada foi efetuada primeiramente no campo da economia, antes da prática política.

Ganha destaque nessa mudança de mentalidade a ideia de que o príncipe não deveria reconhecer suas fraquezas para crescer na virtude, muito pelo contrário, trata-se de conhecer suas forças para aumentar a dominação. “Governar não é tanto submeter os desejos dos indivíduos quanto controlar forças coletivas (recursos, população, armas, aliados)”, mas obter o conhecimento dos homens e conhecer o conjunto para dirigir o Estado. Nesse sentido, a arte de governar deslocou-se da prudência do príncipe para a ciência visando ao “bom governo”. Assim, a preocupação não era mais o governo associado aos valores do *regimen*. A necessária visibilidade do príncipe como modelo é substituída gradativamente pelo mistério do Estado (*arcana imperii*). Segundo Senellart (2006, p. 63), “a ciência das coisas da qual dependia a vida dos Estados, dispensa o príncipe virtuoso e o príncipe hábil”.

O caráter místico na ciência da governamentalidade foi, também, essencial para sua efetivação e ampliação. Quando houve a separação entre Poder temporal e espiritual é que o Estado necessitou utilizar de táticas para suprir esse Poder espiritual. Tem-se aí a crescente institucionalização ligada à centralização do

⁸ A paz de toda coisa é a tranquilidade que a ordem oferece, e a ordem não é senão uma disposição das coisas semelhantes e dessemelhantes que atribui a cada uma o lugar que lhe cabe (AGOSTINHO apud SENELLART 2006, p. 43-4).

comando, o fortalecimento do aparelho administrativo e militar, a homogeneização jurídica e intelectual.

O *regimen* é separado do Estado e este institui a sua ciência política para estudar e resolver os fenômenos decorrentes de suas ações. É o que veremos, por exemplo, em Kantorowicz (1998) e outros autores quando discutem a problemática do governo da opinião, da condução da vontade, da produção do objeto de desejo, o papel da *virtù* e, por fim, a importância da constituição do povo (subjetivação). Tentaremos tratar desses assuntos no decorrer da tese sem tirar nosso foco da produção discursiva que constitui sujeitos da verdade para a governamentalidade. Percebemos que é próprio da governamentalidade a confusão de conceitos, ideias, ações, pois é uma tática de desconstrução da racionalidade, da linearidade do pensamento. Toda vez que discutimos sobre determinado conceito, faz-se necessário ter em mente o porquê de percorrermos caminhos longos para explicar determinadas táticas ou técnicas. Somos governamentalizados. E esse processo de desgovernamentalização não é óbvio nem fácil.

O racionalismo estatal que progressivamente se desprende das categorias eclesiais da comunidade de salvação não é o contrário da mística da realeza. Antes decorre dela, como o demonstrou brilhantemente Kantorowicz. Prometida ao destino que terá no pensamento absolutista, a nova doutrina do rei imagem de Deus, no século XIII, integra-se nesse momento numa metafísica unitária e continuísta que coloca o príncipe no centro de uma rede cerrada de correspondência entre terra e céu e o submete a deveres estritos (SEHELLART, 2006, p. 157).

Kantorowicz (1998) constata que a resignificação do conceito de corpo místico da Igreja foi estrategicamente absorvida pelos pensadores da teoria de Estado. Sem dúvida, o *corpus mysticum* penetra na esfera política dando sustentação ao que viria a se desenvolver a *posteriori*, ou seja, o absolutismo. Tanto Kantorowicz como Senellart apontam para as práticas governamentais, que tiveram como modelo o Sacro Império. A transferência das práticas eclesiais para políticas propriamente ditas dispôs aos governos outras tecnologias, tais como o modelo pastoral de condução.

O Estado tinha por tarefa combater o mal que fazia a cada homem um inimigo para si e para outrem. Para além do endurecimento que o pensamento agostiniano representa, o encontro, através da doutrina da concupiscência, da medicina das almas com a disciplina dos corpos constitui certamente sua contribuição mais inovadora na história do governo. É a partir dela que a Igreja, que opunha inicialmente o *regimen* à dominação, pôde pensar, em termos de violência

necessária, às condições de um *regimen* cristão. Primeira de todas: a transformação do rei guerreiro em ministro sacerdócio. Esta, no entanto, supõe uma outra etapa doutrinal que consiste na invenção, por Gregório o Grande, do conceito de *rector* (SEHELLART, 2006, p. 89).

Senellart (2006) esclarece que, ao dar significados diferentes ao modelo eclesiástico, reinar substitui o seu principal fundamento: a justiça. O que se pode observar é a substituição da justiça pelos critérios de eficácia. Por volta do século XVII, o governo não é mais a razão de ser do Poder público, mas sua função, que é distinta do aparelho solene da soberania. O autor ainda se contrapõe ao pensamento de Michel Foucault, que afirma que a nova arte de governar segundo a razão de Estado serviu de fortalecimento da soberania, ou melhor, a autonomização da arte de governar só se deu graças à ruptura com a teoria da soberania (ligada à ordem e à segurança).

A arte de governar encontra, no final do século XVI e início do século XVII, uma primeira forma de cristalização: ela se organiza em torno do tema de uma razão de Estado, entendida não no sentido pejorativo e negativo que lhe dão hoje (destruir princípios do direito, da equidade ou da humanidade pelo único interesse do Estado), mas de um sentido positivo pleno. O Estado se governa segundo as leis racionais que lhe são próprias, que não se deduzem das únicas leis racionais ou divinas, nem dos únicos preceitos de sabedoria e prudência. O Estado, tal como a natureza, tem sua própria racionalidade, mesmo se ela é de um tipo diferente. Inversamente, a arte de governar, em vez de ir buscar seus fundamentos nas regras transcendentais em um modelo cosmológico ou em um ideal filosófico e moral, deverá encontrar os princípios de sua racionalidade no que constitui a realidade específica do Estado [...] Mas se pode dizer logo que essa razão de Estado foi para o desenvolvimento da arte do governo uma espécie de entrave que durou até o final do século XVIII (FOUCAULT, 2015, p. 288-9).

A crítica de Foucault é alicerçada no fundamento de que o Estado é governado segundo sua própria racionalidade. Vejamos, Foucault tenta se contrapor à soberania, tenta pensar o governo fora do quadro jurídico da soberania ligada à ideia de que há em alguma parte um direito ou um direito ao qual todos os outros cedem (JOUVENEL, 1998, p. 49), mas reconhece que a arte de governar não cessou a soberania, muito pelo contrário, ele afirma que esse problema foi agravado. A arte de governar está fortemente vinculada à gestão da população, precisamente, gerir seu desejo. Entendemos que a mais brilhante das estratégias desenvolvidas é, exatamente, a criação da massa e a sua gestão para dela retirar o Poder que o soberano precisava. A multidão passa ser objeto do conhecimento e nela incidem diretamente as técnicas

de produção do desejo. A arte de governar, portanto, produziu⁹ a multidão para dela retirar a razão de governar: o Estado é o único que sabe o que a multidão quer, é o único capaz de agir em seu nome porque a criou.

A passagem de uma arte de governar para uma ciência política e a passagem de um regime dominado pelas estruturas de soberano a um regime dominado pelas técnicas do governo se fazem, no século XVIII, em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da economia política (FOUCAULT, 2015, p. 294).

Por ora, o que nos interessa é tentar situar o objetivo da arte de governar, procurando identificar, em meio a tantos conceitos, como massa, povo e multidão aquele que melhor se enquadre nesse esquema que propomos desenhar, ou seja, a gestão da opinião, quando passou a ser preocupação do governo e se tornou objeto da arte de governar – inserida em um campo da governamentalidade. A ideia de governo da população torna mais evidente o problema da fundamentação da soberania e da necessidade de desenvolver mecanismos para dar sustentação a essa racionalidade por meio da gestão do desejo – daí a governamentalidade (FOUCAULT, 2008 a, 296 -7).

Para gerir essa massa e para retirar dela o máximo de recurso, foi preciso “inventar” a população. É sobre a população que o governo aplicará determinadas técnicas de gestão do desejo para extrair obediência. Enquanto Foucault entende que a soberania serviu de fundamento à arte de governar, compactuamos com Senellart (2006), ou seja, foram as práticas governamentais que deram ensejo ao Estado como conhecemos, foram técnicas retiradas de diversos campos que corroboraram para o nascimento do Estado, e a população passou ser objeto desse governo quando houve a necessidade de separar a Igreja do Estado. A arte de governar organiza-se em torno da necessidade de gerir desejos.

Jouvenel (1998) vê apenas dois fundamentos que dão sustentação à teoria da soberania: um que retira um “Poder místico” de Deus e o outro, do povo. Disso decorre o desenvolvimento de importantes teorias sobre o Estado, com destaque para Hobbes e Rousseau, que, de algum modo, propõem a “transferência” do Poder popular/divino a um ente em prol do bem comum – entenda-se o bem comum ressignificado.

⁹ Toda vez que nos referimos às instituições, queremos deixar claro que elas são formadas por sujeitos que conduzem ou impõem certas vontades. Assim, como por exemplo, quando nos referimos à educação, à governamentalidade, à justiça etc.

Os resultados das práticas presentes no pré-Estado foram modelos seguidos por governantes quando da constituição dos Estados modernos. Embora Foucault entenda que o Estado se utilizou dessas práticas para dominar, não vislumbramos a possibilidade dessa criação em outra coisa senão a formação de um corpo de estratégias e técnicas suficientes que resultaram em sua existência. Hobbes e Rousseau vão buscar na teoria da soberania a fundamentação necessária para a ampliação desse Poder, desse modo único de gerir até então inédito, como o próprio Foucault afirma.

Gostaríamos de finalizar sobre a “criação” de uma população e sua finalidade segundo propõe Bertrand de Jouvenel (1998):

É com bastante inabilidade que os paladinos medievais do Poder conduzem seu raciocínio. Assim, Marsílio de Pádua afirmou que o "supremo legislador" é a "universalidade dos homens", para dizer a seguir que essa autoridade foi transferida ao povo romano; e ele conclui triunfalmente: "Enfim, se o povo romano transferiu a seu príncipe o Poder Legislativo, cumpre dizer que esse Poder pertence ao príncipe dos romanos", isto é, ao cliente de Marsílio, Luís da Baviera. O argumento expõe sua malícia com candura. Uma criança perceberia que a multidão só foi dotada de um Poder tão majestoso a fim de levá-lo por graus sucessivos a um déspota. Na continuação dos tempos, a mesma dialética saberá mostrar-se mais plausível (JOUVENEL, 1998, p. 56-7).

O pensamento desenvolvido por Marsílio de Pádua encontra-se em Hobbes em relação ao desenvolvimento da monarquia absolutista. Hobbes atribuirá o direito ilimitado do Poder à soberania popular, e não a Deus. A multidão cedeu seu Poder a outrem (Estado) de forma a não serem contestadas as ações que se firmarão em seu nome. Jouvenel usa a expressão “Deus terrestre” e afirma que “o homem ou a assembleia a que foram entregues sem restrições direitos individuais ilimitados passa a possuir um direito coletivo ilimitado” (JOUVENEL, 1998, p. 57).

[...] é preciso designar um homem ou uma assembleia de homens para representar a todos, considerando-se e reconhecendo-se cada membro da multidão como autor de todos os atos que aquele que representa sua pessoa praticar, em tudo o que se refere à paz e à segurança comuns, submetendo, assim, suas vontades à vontade do representante, e seus julgamentos a seu julgamento [...]. Dessa forma, a multidão assim unida numa só pessoa passa a chamar-se Estado (HOBBS, 2014, p. 141-2).

Ecoa a raiz coletivista que a modernidade usará para justificar a democracia popular. A alienação dos direitos individuais é feita irrestritamente. Todavia, essa mentalidade não se esqueceu do corpo original de Poder, muito pelo contrário, a ideia

de corpo fez surgir a necessidade de controle do soberano sobre o Poder. Daí a necessidade permanente de vigilância para constituir e organizar a multidão.

E por que organizar a multidão?

A ideia de organizar e obter o conhecimento dos indivíduos propiciou avanços significativos do Poder jamais imaginável. A característica difusa da multidão impossibilita reações individuais ou coletivas, pois esse membro do Poder passa a ser o Deus terrestre. Evidentemente, a soberania popular com a ideia de participação popular potencializou a vigilância e estimulou, por exemplo, a efetivação da “espiral do silêncio” como tática.

A gestão da opinião pública passa a ser o objetivo do Poder. Querendo aumentar ou dirigir a multidão, bastava silenciar ou produzir narrativas. Veremos, por exemplo, no campo educacional essas táticas funcionando brilhantemente por meio de seleção e exclusão de ideias, de pensadores e da introdução de legislações a fim de constituir uma homogeneização cultural necessária para esse modo específico de governar.

Até onde sabemos, Tocqueville foi o primeiro observador consciente do funcionamento da espiral do silêncio. Usou como exemplo a decadência da Igreja francesa diante da Revolução, e destacou, sempre que possível, o significado de falar ou calar em relação com a opinião pública. Além disso, o enfoque que deu à opinião pública se parece muito com o que vemos na atualidade, a partir dos métodos empíricos de observação. Percebeu, em seu centro, como vemos hoje, o fantasma do isolamento e a tendência ao silêncio. [...] Para Tocqueville, a opinião pública era, nos EUA, um fardo pesado, uma pressão coercitiva ou, nos termos de Rousseau, um jogo perante o qual o indivíduo de uma sociedade devia se submeter (NOELLE-NEUMANN, 2017, p. 130).

Portanto, a eficiência da governamentalidade em gerir a multidão não está no uso substancial de leis, mas na capacidade de penetrar as barreiras psicológicas dessa população por meio de técnicas sutis de mudanças comportamentais. Tais técnicas passam a ser implementadas por várias instituições, mas ganham força, realmente, quando a Educação passa a ser atividade exclusiva do Estado. Daí afirmamos que a escola não reproduz a sociedade, muito pelo contrário. É na escola que teremos as mais variadas técnicas de mudança comportamental que, gradativamente, ganham corpo e encampam as mais variadas relações sociais. A escola produz esse sujeito específico para a governamentalidade, ou seja, o sistema

educacional transforma-se “em um dos mais importantes veículos da revolução cultural” (BERNARDIN, 2013, p. 47).

O papel da Educação tende a manipulação psicológica das populações de maneira a propiciar profundas modificações das atitudes sociais em geral. Nesse sentido, analisaremos essa estreita relação entre escola e a direção racional da mente na produção do sujeito útil. Conforme ensina Minogue (2019), a escola tem a função de ensinar a vida moral e dar a racionalidade para sustentar essa “nova” mentalidade.

Por essa razão, a criança precisa ser cooptada pelo Estado o quanto antes. Essa ideia resultou em legislações que obrigam que a criança seja matriculada ainda bebê, objetivando romper um vínculo altamente danoso à governamentalidade.

1.2. A problemática a partir da população e da instituição escolar: a teoria da governamentalidade

Michel Foucault é um filósofo que organizou seu pensamento tendo como objetivo o indivíduo. Assim, todo o seu percurso teórico, em especial suas aulas, parte do indivíduo, das relações que estes estabelecem com o Poder, até o resgate das práticas da filosofia antiga. Muitos de seus críticos falam de fases, mudanças, amadurecimento ou não do seu pensamento. Nós acreditamos que há um fio condutor logicamente estabelecido: o indivíduo.

O conceito mais importante destacado na obra de Foucault para esse trabalho é a governamentalidade, pois consegue expressar as mudanças da mentalidade iniciadas por volta do século XII e que caracterizam a modernidade. Trata-se de conjunto de táticas e técnicas utilizadas por um determinado governo para incidir sobre os indivíduos e a massa que formam o Estado a fim de extrair deles o Poder necessário para sua permanência e expansão. A governamentalidade foi pensada a partir das peças que estavam dispostas, como, por exemplo, as leis e as instituições, a ciência, os mecanismos de controle, o Poder pastoral *etc.* Hoje, a governamentalidade é mais visível do que há séculos.

O Poder ou a governamentalidade, por meio de técnicas e táticas, criam um sujeito esperado, um sujeito governável, um sujeito útil. Quanto à utilidade foucaultiana, temos nossa desconfiança de que o filósofo não a tenha utilizado em termos econômicos apenas, mas, essencialmente, no sentido de uma utilidade que

favoreça, que propague, que dissemine uma verdade. Aí, a verdade é o foco central do governo da opinião.

Foucault (2014 c, p. 85) conceitua “regime de verdade” como “o que força os indivíduos a um certo número de atos de verdade”, ou mesmo relacionado à profissão de fé e, por regime de verdade, o autor designa:

O conjunto dos procedimentos e instituições pelos quais os indivíduos são comprometidos e forçados a realizar, em certas condições e com certos efeitos, atos bem definidos de verdade. Por que, afinal, não falar de obrigações de verdade como [se fala] das constrangências políticas ou das obrigações jurídicas? Obrigações de fazer isto, obrigações de dizer a verdade: não são elas, até certo ponto, do mesmo tipo ou, em todo caso, não é possível transferir as noções de regime político e de regime jurídico ao problema da verdade? Haveria obrigação de verdade que imporiam atos de crença, profissões de fé [ou] reconhecimentos das faltas com função purificadora (FOUCAULT, 2014 c, p. 86).

Foucault faz todo um percurso filosófico para tentar explicar o que é “regime de verdade”. Importante destacar que estamos tentando evocar a sua teoria para fazer a relação indivíduo, governo e verdade. Foucault entende que o que se extrai do indivíduo é o não verdadeiro; ou, se for verdadeiro, este é indiferente. Ele tem razão quando diz que a verdade não precisa ser extraída, não precisa ser demonstrada, a verdade tem força, “a verdade se basta a si mesma para fazer sua própria lei” (FOUCAULT, 2008, p. 87). O filósofo acredita na existência da verdade como produção, como resultado do jogo de Poder.

Então, o que Foucault quer dizer com “regime de verdade”? Para ele, “o regime de verdade” só existe quando o que se pretende extrair, o que se pretende inculcar no sujeito, ou produzir todo um discurso maciço, não se trata de verdade, pois o próprio verdadeiro não precisa de “regime de verdade”.

A população aparece quando o Poder necessita retirar força dos indivíduos. A população aparece como objetivo do “regime de verdade”. O Poder, o governo, os metacapitalistas, qualquer que seja a denominação, vão utilizar instrumentos para produzir o sujeito da verdade.

Em seu curso de 1978, Foucault introduz o conceito de governamentalidade exatamente para explicar a passagem de um regime dominado pelas estruturas de soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo, tendo a população como objetivo. Portanto, o que nos interessa é, em primeiro momento, entender esse Estado governamentalizado e, posteriormente, a constituição dessa população

governamentalizada por meio de instituições, como as universidades, a mídia, a cultura em geral, que teve início com o Iluminismo.

A governamentalidade do Estado e a governamentalização do sujeito inserem-se no campo das ideias da modernidade, na qual a liberdade é completamente dissolvida em vista de um resultado. Parece que a estrutura organizada estatal, ou melhor, a utilização das instituições não permite ou não fornece “modos de superação à governamentalidade”, uma vez que a população constituída pela dinâmica da governamentalidade compõe sua estrutura burocrática. A resistência está ligada à educação liberal propriamente dita, que não é e não pode se dar em uma instituição desse tipo. Veremos em momento adequado que a educação liberal se pauta na liberdade para a constituição da autonomia. Daí, ao tratarmos especificamente da escola, buscaremos situá-la nessa mecânica estabelecida pela governamentalidade. Assim, a escola como instituição de constituição de corpos e de opiniões úteis para certos fins sempre esteve no centro da problemática da governamentalidade.

A liberdade de escolha e a preocupação com a cidade (como medida o bem de todos na paz) consistem em formas de resistências e, por isso, destacamos a importância da produção da opinião nessa massa criada. Skinner (1996), ao trazer uma questão importante à manutenção dos ideais tradicionais das cidades-republicanas, expõe argumentos de Latini, que, por sua vez, utiliza-se das ideias de Aristóteles para dizer o seguinte: “se cada qual seguir sua vontade apenas individual, o governo das vidas humanas será destruído e totalmente dissolvido” (SKINNER, 1996, p. 65).

Ao introduzir a filosofia aristotélica como necessária para desvincular o Estado da Igreja em meados do século XIII, a preocupação com a gestão da massa precisou cada vez mais conhecê-la e governá-la em sua individualidade. Aristóteles afirma a necessidade do cuidado que devemos ter com o bem comum da cidade, como também com os indivíduos. Disso resultam, segundo Skinner (1996), as duas principais ideias do pensamento moderno:

O governo será eficiente sempre que suas instituições forem fortes, e corrupto sempre que seu maquinário não conseguir funcionar de maneira adequada (o grande expoente dessa concepção é Hume). A outra linha entende, ao contrário, que se os homens que controlam as instituições governamentais forem corruptos, as melhores instituições possíveis não terão como moldá-los ou refreá-los, enquanto, se forem eles virtuosos, a qualidade das instituições se tornará um tópico de

menor importância. Essa tradição, da qual Maquiavel e Montesquieu são os maiores representantes, proclama que não é tanto o maquinário de governo, mas o próprio espírito dos governantes, do povo e das leis o que mais precisa ser defendido (SKINNER, 1996, p. 66).

Para constituição do sujeito, o Poder estabelece técnicas que, muitas vezes, no caso educacional, resultam em leis sutis, que em princípio soam como respostas aos desejos da população. E que população é essa? É exatamente a população “criada” por ele mesmo, ou seja, a lei é na verdade o resultado burocrático totalitário do Poder, mas com roupagem popular. A população como o ente vago, inespecífico, genérico, homogêneo, é necessária para essa arte de governar e só por isso foi pensada, conforme desenvolvemos o pensamento no tópico anterior.

Foucault (2008 a, p. 166) procura estabelecer que essa população necessária à arte de governar deveria ser conduzida em nível individual. A arte de governar refere-se à capacidade de governar os homens cuja “ideia tem origem pré-cristã primeiro e no Ocidente cristão depois”. O filósofo refere-se ao Poder pastoral, que utiliza de técnicas capazes de adquirir a verdade do indivíduo, como se fosse possível extrair a verdade. Enfim, Foucault debate em torno do Poder pastoral e atribui a ele a condução da arte de governar indivíduos, estabelecendo como ponto crucial da subjetivação. Essa constituição de uma nova mentalidade atua no sujeito como um dever moral e, no Estado, como técnica que o filósofo atribui à Igreja Católica.

Sobre o Poder pastoral e sua relação com as práticas de governo, Senellart (2006) traça algumas considerações importantes. Primeiro, a Igreja instituiu a prática da confissão como resistência às práticas governamentais fundadas. A confissão estaria ligada à ideia de condução da alma em busca de um equilíbrio à irrupção das forças estatais. “A reação religiosa ao crescimento das monarquias guerreiras não foi somente um obstáculo à estatização, ela também favoreceu o progresso desta” (SENELLART, 2006, p. 129). O autor indica que o Estado como Poder público surgiu desse conflito entre o jogo brutal da dominação e as regras morais do *regimen*. Portanto, é complicado afirmar que o Poder pastoral tenha dado origem às práticas governamentais de imediato. Parece que o sucesso dessas práticas foi racionalizado pela governamentalidade.

O próprio Foucault (2008) não se encontra convencido de que protagonismo do Estado só pode ser compreendido a partir da governamentalidade. Ele atribuiu mais a uma espécie de lirismo do monstro frio que está diante de nós ou alguma coisa

reprodutora de relações. Por não acreditar em uma unidade, ele entendeu que olhar o Estado como algo capaz de produzir relações sem olhar o inverso é cair na visão reducionista do Estado de Hobbes. O que é relevante para nossa modernidade é que não há “estatização da sociedade, mas o que eu chamaria de governamentalização do Estado”, diz Foucault, e de indivíduos, ou seja, um Estado que nasceu em primeiro lugar a partir do modelo da pastoral cristã, depois apoiou-se no modelo diplomático-militar e, por fim, pautou-se na economia política. Trata-se do Estado em que seu governo objetiva muito mais sua população do que sua territorialidade – utiliza a instrumentalização do saber econômico –, população essa controlada pelos dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008 a, p. 145).

Foucault atribui importância ao saber econômico no Estado governamentalizado demasiadamente. Acreditamos que a economia é a mais efêmera das ciências. Estamos convencidos de que esse modelo governamental requer muito mais da cultura na constituição dessa massa, dos indivíduos governamentalizados, do que propriamente da economia. Há necessidade constante de retirar do corpo social o Poder, conforme mencionamos anteriormente e, como a economia não fornece comportamentos duradouros, não seria viável pautar-se nela mais do que na cultura. Assim, é fácil fazer a ligação com a Educação e qual seu papel na modernidade – constituição de sujeitos úteis.

A governamentalização não é a mesma coisa que governar, tampouco reinar. Também não está relacionada a comandar ou a fazer leis. O autor propõe entender a governamentalidade como algo que é externo ao governo, assim como fez com a noção de hospital psiquiátrico a partir da noção de higiene pública. Nessa lógica, partiríamos da compreensão de governamentalização naquilo que não lhe é peculiar. Seguindo o pensamento do filósofo, o que se busca é compreender a ordem psiquiátrica a partir de algo que articula com o global, como a higiene pública. A governamentalidade funda-se como algo externo e que se articula por meio de “conjuntos de técnicas variadas relativas à educação das crianças, à assistência aos pobres, à instituição do patronato operário” (FOUCAULT, 2008 a, p. 157). Esse caráter globalizante com que Foucault se preocupou, tendo foco em técnicas que, em princípio, têm origem em campos diversos de conhecimento, cinge para formar uma “tecnologia de Poder”, ou melhor, essas relações mais localizadas, esse passar por

trás de determinadas instituições para, afinal, compreender o global, o que caracteriza o Poder.

A governamentalização, portanto, não está restrita ao reinar ou ao dispor adequadamente das coisas, ela caracteriza essencialmente o Estado Moderno. Não temos como avaliar todo o medievo, não é a intenção deste trabalho aprofundar nas características dos governos medievais, mas, certamente, as mudanças que caracterizam o Estado Moderno com o fim do feudalismo e se potencializaram no aspecto cultural no Renascimento. Se Foucault procurava demonstrar que as instituições refletiam uma proposta de Estado, na nossa opinião, foi bastante eficaz, ou seja, do ponto de vista dos hospitais, é possível traçar uma disciplina geral do Estado e observar na escola o mesmo objetivo: na produção cultural, a mesma face do Estado (a que se pretende).

Foucault (2008 a), ao elaborar sua crítica aos hospitais, escolas, cadeias *etc.*, forneceu-nos o óbvio: é possível constituir uma economia geral de Poder

Será que, saindo dessas instituições locais, regionais, pontuais que são os hospitais, as prisões, as famílias, não somos simplesmente remetidos a outra instituição, de sorte que só sairíamos da análise institucional para sermos intimidados a entrar num outro tipo de análise institucional, ou num registro, ou num outro nível de análise institucional, precisamente aquele em que estaria em pauta o Estado? (FOUCAULT, 2008 a, p.159).

Ao descrever o seu curso de 1978, o filósofo responde a essa pergunta: ao interrogar os procedimentos gerais, procurou passar por trás das instituições para tentar descobrir uma economia geral de Poder, que para ele é do Estado. Seguindo passos de um genealogista, ele capta o que há de mais complexo no local e daí compreende a dinâmica mais geral, ou seja, captar os discursos locais para entender o geral. O que entendemos por Poder são práticas muito bem dirigidas, muito bem organizadas para determinados fins.

Coadunamos com Michel Foucault no sentido de que a governamentalidade é o que caracteriza o Estado, mas entendendo que ela faz uso de instituições, de técnicas que não foram pensadas para esse tipo de governo e que, ao mesmo tempo, permitiram o aumento dele, a sua efetivação para determinados fins. A pastoral não foi pensada para ser tecnologia de governo, mas o governo utilizou-se dela como tecnologia a serviço do seu “regime de verdade”. Percebamos que há uma certa circularidade: as tecnologias do Estado governamentalizado estão a serviço da produção do sujeito, não de qualquer sujeito, mas do sujeito da verdade; e, para o

sucesso desse empreendimento, os conceitos devem ter significados específicos, as instituições devem agir para determinado fim – que é a produção do sujeito (a própria noção de verdade deve ser relativizada, pois a verdade não é ferramenta de dominação, muito pelo contrário). Seguiremos com essa discussão mais adiante, embora o caráter secular da verdade esteja no cerne do bem comum (a paz, a unidade social que permite a sobrevivência e a virtude).

Foucault não está preocupado em explicar que a população surge na modernidade para atender objetivos predeterminados. Sua obra é repleta de exemplos disso. No entanto, ele tenta esclarecer a mecânica da governamentalidade sem se importar em fornecer instrumentos para recusa. Ele se dedicará com ela nos últimos escritos, quando se preocupa com o homem virtuoso. O homem virtuoso, por exemplo, é a preocupação inicial de São Tomás de Aquino, algo que Foucault só indiretamente aborda esta temática quando não vislumbra outro modo de resistir. E, ainda que seu objetivo fosse a constituição do indivíduo ético, seu projeto “estética da existência” parece ser demasiadamente preocupado com o desejo. Eis a importância da *parresía*¹⁰, que veremos posteriormente por meio da pesquisa foucaultiana. Todavia, nos distanciamos em razão da conclusão do filósofo fundamentada em uma espécie de dandismo.

Entendemos que Foucault passou grande parte do seu curso de 1978 explicando como a dinâmica pastoral para um governo perpetuou-se do século XIII ao XV. O que ressaltamos é o caráter individualizante que esse novo tipo de governo exigia. É salutar a diferenciação das técnicas da filosofia grega em relação à técnica baseada na pastoral. Não entender que se tratavam de coisas diferentes é cair no erro de utilizar um conceito que tem uma estrutura no seu tempo e espaço para explicar coisas diferentes. Embora isso seja uma técnica muito utilizada na governamentalidade, Foucault faz a diferenciação do Poder pastoral cristão em relação ao Poder pastoral da Antiguidade com o propósito de elucidar a importância do pastor para a condução do rebanho mais como dever com os súditos do que como condução da alma.

Para os antigos, o pastor é aquele que distribui o alimento, faz leis e é responsável pela cidade, porque dela depende virtuosamente; trata-se de uma ação

¹⁰ A *parresía*, aqui entendida como práticas éticas e morais (*ethica* e *mores*) nas quais o sujeito estabelece um vínculo entre a ação, o enunciar e a verdade.

subordinada à política. De acordo com Foucault (2008 a, p. 185), “ser bom pastor é não apenas ser o bom, mas principalmente o verdadeiro, o magistrado ideal”; há uma subordinação à verdade e ao bem para conduzir os indivíduos na *polis*. Isso não é a mesma coisa presente em São Tomás quando traz a noção de bem comum? Não é o caráter subsidiário à função política na *polis*? Não é essa a base da *polis*? Não é essa a diferença da multidão para uma sociedade?

Notemos que a ideia de bem governar remonta, no pensamento moderno, aos modelos estabelecidos ora por Hume ora por Maquiavel ou Montesquieu. Embora haja várias teorias a respeito do Estado, para nós ele é a expressão “de sua multidão”. A problemática fundamental nasce da questão prática de “como assegurar o bem comum” ou “como elevar homens virtuosos à liderança do povo” ou “onde se encontra a nobreza em meio à disputa de interesses que visam ao bem estar de uma população”.

A condução da filosofia antiga está calcada no princípio de que nem todos os homens são virtuosos o bastante para não agirem egoisticamente. “O verdadeiro pastor é justamente aquele que se dedica inteiramente ao seu rebanho e não pensa em si mesmo” (FOUCAULT, 2008 a, p. 187). Aí Foucault questiona se o pastor pode ter como modelo a filosofia antiga sobre pastor-rebanho. “Será que a política pode efetivamente corresponder a essa forma de relação pastor-rebanho? ”. Foucault responde a esse questionamento com um “não” circunstanciado, faz uma crítica a Delatte e não se aprofunda muito, apenas reconhece, como tema familiar à filosofia pitagórica, que o chefe da cidade deve ser o pastor do rebanho. Em suma, na filosofia antiga, a figura do pastor é menor porque está subordinada à atividade política. Já o governante é um tecelão que faz uso de técnicas para formar uma comunidade que está cingida em um tecido social (responsabilidades inalienáveis).

Para Foucault, o rei não é pastor. O pastorado como tipo específico de Poder sobre os homens só começa com o cristianismo, ou melhor, a utilização de técnicas que eram próprias de uma esfera de conhecimento é aplicada à arte de governar tendo o modelo cristão da condução da alma. Todavia, não esqueçamos que a filosofia clássica propiciou uma organização teórica que, por sua vez, foi a base do cristianismo. Ainda, a evolução do modelo pastoral como “técnicas da governamentalidade” preparou o Ocidente para a institucionalização crescente dos processos de subjetivação. A filosofia, a ciência, a lei e as instituições são as mais

eficientes ferramentas da governamentalidade, por isso, hoje em dia é mais fácil de constatar a sua instrumentalização e o resultado das suas relações: o sujeito governamentalizado dentro das instituições (escola, presídio *etc.*).

Outro ponto destacado por Foucault e que merece atenção refere-se ao distanciamento entre o Poder político e o Poder pastoral. Para ele, é uma realidade histórica. Diante dessa afirmação fazemos os seguintes questionamentos: é a Igreja a grande responsável pelo modelo de dominação governamentalizado? É possível afirmar que o Poder pastoral é responsável pelo que se caracteriza o Estado Moderno?

Para Senellart (2006), o Estado originou-se em parte como resultado da ficção surgida a partir do século XII, ou seja, quando o príncipe digno de seu ofício se identifica com a pessoa pública que ele encarnava. Não há ruptura com a antiga concepção ministerial, o esforço foi espiritualizar a função régia. “A ideia do Estado, em sua abstração, não teria podido se formar sem essa longa aprendizagem ascética” associada à reivindicação exclusiva da violência fundada na supremacia da lei (SENELLART, 2006, p. 134).

Kantorowicz (1998) ajuda-nos a entender mais sobre essa separação do que Michel Foucault. Aliás, Foucault não cita Kantarowicz, nem podemos assegurar se é dele mesmo a ideia de separação por corpos, mas o que vimos no final da aula do dia 15 de fevereiro de 1978 (2008 a) são dois corpos: político e pastoral, e ambos se beneficiaram e se fortaleceram. Por ora interessa-nos, primeiramente, essa diferenciação importantíssima que Michel Foucault fez: o Poder pastoral da Igreja e o Poder político sofreram interferências, mas se mantiveram distintos por longo tempo, digamos, aproximadamente até o final do medievo. A afirmação foucaultiana sobre esses tipos de Poder soa lógica porque são estruturas com objetivos totalmente diferentes. Se fizermos uma leitura detalhada do final da aula de 15 de fevereiro (2008 a), o filósofo não diz o contrário, não deu exemplo histórico e muito menos afirmou que o Oriente só se tornou o que se tornou graças ao Poder pastoral.

O que Foucault fez em seu curso de 1978 foram diferenciações importantes: havia um Poder pastoral, na Antiguidade, diferente da pastoral cristã, que, por sua vez, é diferente do Poder político. Mas, na aula de 22 de fevereiro (2008 a), Foucault coloca no centro de sua pesquisa que o pastorado cristão serviu como modelo à governamentalidade. Trata-se de algo diferente da soberania, que é calcada na

submissão dos homens às leis. Esse modo de gerir “tampouco pode ser assimilado às receitas que são utilizadas para convencer os homens, a persuadi-los, arrastá-los mais ou menos contra a vontade deles” (FOUCAULT, 2008 a, p. 219). Foucault admite que se trata de uma pastoral que se preocupa em governar homens e que o “Estado Moderno nasce quando a governamentalidade se torna efetivamente uma prática política calculada e refletida” (FOUCAULT, 2008 a, p. 219).

Foucault (2008 a) demonstra como a instrumentalização de uma mentalidade é usada para certos fins. Essa demonstração é crucial para nosso trabalho na medida em que, ao analisar a mudança da mentalidade de um período e o modo que a instituição Igreja foi governamentalizada, possibilitou olhar para a escola da mesma forma. Foucault desenvolve argumentos para afirmar que a pastoral cristã serviu de modelo à governamentalidade. A pastoral cristã foi instrumentalizada para determinados objetivos. O filósofo afirma que a pastoral cristã “não se confundiu com o Poder político, muito pelo contrário”, que a partir daí foram desenvolvidas técnicas específicas do Estado governamentalizado, como, por exemplo, a produção de uma verdade (vide “regime de verdade”). Concordamos com a ideia de Estado governamentalizado, mas o Estado em si, hoje em dia, não é o mais importante e não é só ele governamentalizado.

Por que o pastorado e não outro modelo? Foucault (2008 a) pontua didaticamente o pastorado como aquele que guia os indivíduos para a salvação. Essa salvação só é possível se a conduta estiver de acordo com as leis, as ordens do divino que expressem o direito natural. Só se alcançará a salvação se o rebanho e o pastor seguirem o direito natural como profissão de fé. No centro, logo, da governamentalidade está a obediência. A governamentalidade só é possível se houver obediência do sujeito consigo mesmo. Trata-se de uma servidão integral.

Como obter essa obediência? Como é possível o Poder obter uma obediência integral e individual dessa população? Mais uma vez nos atemos à questão da gestão do desejo.

O que acontece quando não se obtém a obediência?

O que acontece quando o indivíduo entende essa mecânica?

O que acontece se a governamentalidade “não der certo”?

Diferentemente da soberania, na qual a obediência se dava em razão de uma coerção expressa na lei ou física, a governamentalidade funda-se em uma obediência

em razão do próprio ser. O sujeito obedece porque obedecer não está em discussão, mas os fins. Isso está relacionado com o “regime de verdade”, do qual o sujeito é resultado. O que se extrai dele é exatamente aquilo que se espera, e, além disso, espera-se que ele se propague, se reafirme, afirme um desejo produzido. Por isso que faz sentido, por exemplo, instrumentalizar a Educação. “O ensino deve ser uma direção da conduta cotidiana” (FOUCAULT, 2008 a, p. 238).

Produz-se tudo, desde o sujeito até a realidade. Ensina-se tudo, o modo de agir, o modo de pensar e, principalmente, como a realidade deve ser vista, explorada e perpetuada. Ensinar é a técnica mais eficiente do Estado governamentalizado, pois é pelo ensino, pela educação que será possível, mais facilmente, estabelecer o “regime de verdade”, que é a base do Estado governamentalizado. O modelo pastoral cristão está para a condução à salvação como o ensino está para a governamentalização (ensinar, vigiar, dirigir), por isso, para Foucault, a política é *tekné* (exterior ao sujeito), e não arte. Então, essa diferenciação do governo da soberania para a governamentalidade deu-se com o desenvolvimento da arte de governar.

Se o que caracteriza o Estado Moderno é a governamentalidade, as práticas governamentais fora do eixo da soberania têm sua gênese quando da separação das relações públicas das privadas, essencialmente com a vontade do exercício “absoluto” de Poder, utilizando-se de técnicas próprias do Poder pastoral. Segundo Senellart (2006), a Igreja forneceu a unidade perdida após a queda do Império Romano. A Igreja significava a expressão da *res publica*, mas que em certo momento se distanciou do governo, pois era uma limitadora do Poder. Como a governamentalidade representa um Poder ilimitado, logo houve a separação da Igreja e do governo virtuoso, daí governar objetivava a consecução de certos fins para o bem comum (São Tomás)¹¹.

Após a invasão dos bárbaros e a fragmentação da sociedade, a Igreja esforçou-se para dar uma certa unidade à cultura ocidental. A figura de Carlos Magno é bastante emblemática, pois personifica esse momento histórico no qual, dentro de

¹¹ Froelich definiu três sentidos para aplicar a noção de bem comum conforme era pensada por Tomás de Aquino: 1) bem comum como predicado; 2) bem comum como meio; e 3) bem comum como causa e fim último. Esse primeiro sentido refere-se àquelas coisas que são potencialmente, e abstratamente, bens para qualquer um. São bens comuns que fazem parte da natureza humana, como a felicidade ou o conhecimento, mas não são fins em si mesmos; *bona communia* são os bens comuns como meio: são bens materiais, reais, que são distribuídos para os que os indivíduos façam uso privado, e o conceito está relacionado ao que Tomás chama de “justiça distributiva”; já o *bonum commune* in causando é o bem como fim: é numericamente um, ou tem só uma causa. Quando Tomás de Aquino diz que “Deus e o bem comum são uma e mesma coisa” e que aqueles que buscam esse tipo de bem “inclinam-se para a essência divina”, refere-se a essa terceira categoria (FONTOURA, 2016, p. 22).

um quadro das estruturas criadas pela Igreja, busca dirigir o povo cristão. Assim, governar consistia em proteger o povo e em garantir a paz a fim de que se pudesse buscar a salvação. Na política dos Estados não há essa unidade, mas constante competição, na qual a paz é resultado do equilíbrio de forças. A virtude do *regimen* dá lugar ao cálculo político.

A passagem da salvação à segurança, como finalidade da ação governamental, supõe uma recomposição total do campo discursivo, que não deixa de analisar nos termos de um esquema evolutivo. Mas não seria menos errôneo, segundo um hábito solidamente estabelecido, explicar essa mutação pela simples “ruptura” maquiaveliana, como se esta, dissipando as trevas medievais, tivesse trazido à luz, de uma só vez, o conceito de Estado. Por mais impactante que tenha sido a intervenção de Maquiavel, ela não deixa de pertencer a uma época em que a distinção do Estado e do governo não está ainda fixada. É preciso compreender a novidade de Maquiavel não a partir do Estado, mas sim, antes, sobre o fundo de sua ausência (SEHELLART, 2006, p. 220).

A nova concepção de Estado que a modernidade nos proporcionou procurou nas práticas de governo as técnicas necessárias para sua criação, sua expansão e uma massa de servos. Houve, sem dúvida, a instituição dessas práticas, que, por sua vez, procurou instrumentalizar toda uma mentalidade com o fim último à produção da verdade, que é o próprio sujeito da verdade. Como já afirmamos, o modelo pastoral foi uma dessas técnicas e, ao ser institucionalizado, propulsionou o que Foucault chama de “passagem do governo das almas para o governo político”. Na aula de 8 de março de 1978 (FOUCAULT, 2008 a), ele procura destacar a importância dos processos revolucionários para essa instituição das práticas do campo religioso, ou melhor, a importância das ideias progressistas¹² no Estado governamentalizado.

1.3. A constituição de uma nova mentalidade

Se antes havia um equilíbrio entre Estado e Igreja com vista ao bem comum (unidade social, paz, virtude) muito bem representado na figura de alguns reis, a Reforma e a Contrarreforma operaram em um sentido inverso. Elas potencializaram práticas religiosas e possibilitaram a utilização delas no campo político. O filósofo trata de destacar cinco momentos específicos que possibilitaram a assunção das práticas

¹² O progressismo é a doutrina segundo a qual certas medidas econômicas e sociais – impulsionadas sobretudo pela ciência e tecnologia – são imprescindíveis para a melhoria da condição humana.

religiosas pela política: a própria Reforma Protestante, a requalificação do ascetismo, as grandes lutas sociais que se intensificaram com o fim do feudalismo, a desarticulação do Império e da Igreja e, por fim, a condução no domínio público em oposição ao privado. Importante frisar que o feudalismo não significava apenas um modo de governo, mas um modo de viver que marcou as relações sociais. Conforme Nunes (2018, p. 63), ele “nasceu da prática e reconstruiu o Estado sobre as solidariedades voluntárias e particulares expressas nos ritos da vassalagem e do benefício”. O feudalismo assumiu conotação pejorativa com os pensadores marxistas, que o associavam ao capitalismo. Portanto, o fim do feudalismo marca o fim de práticas sociais bastante estabilizadas, que necessitaram de uma nova organização dada pelo Renascimento.

Temos aí o início das táticas do Estado governamentalizado, ou seja, a ruptura de princípios fundamentais do Estado Ocidental, que, por sua vez, não encontra, ou encontra com raridade, a resistência. Nesse momento, a governamentalidade já contava com as instituições produzindo sujeitos para essa nova realidade. Daí mais uma vez afirmar o protagonismo da ciência nessa empreitada. Vejamos o que propõe Strauss:

A distinção entre filosofia e ciência ou a separação entre ciência e filosofia foi uma consequência da revolução corrida no século XVII. Essa revolução foi primariamente não a vitória da ciência sobre a metafísica, mas o que se poderia chamar de a vitória da nova filosofia ou ciência sobre a filosofia ou ciência aristotélica. Contudo, a nova filosofia ou ciência não foi igualmente bem-sucedida em todas as suas partes. A sua parte mais bem-sucedida foi a física (e a matemática). Antes da vitória da nova física, não havia a ciência da física pura e simplesmente; havia a física aristotélica, a física platônica, a física epicurista, a física estoica; em uma linguagem mais direta, não havia física metafisicamente neutra. A vitória da nova física levou ao surgimento de uma física que **parece ser tão metafisicamente neutra** quanto, digamos, as matemáticas, a medicina ou a arte de fazer sapatos. O aparecimento de uma física metafisicamente neutra possibilitou à ciência tornar-se independente da “filosofia” e, de fato, uma autoridade para ela. Ela pavimentou o caminho para o surgimento de uma ciência econômica independente da ética, da sociologia como o estudo de associações políticas entendidas como não inferiores em dignidade à própria associação política, e, por fim, embora não por isso menos importante, para a separação da economia e da sociologia da própria ciência política (STRAUSS, 2016, p. 134, grifo nosso).

O problema apresentado por Strauss (2016) está, primeiramente, entre a separação da filosofia e da ciência e, por fim, da ciência política da própria política. A

distinção entre ciência teórica e ciência prática pavimentou o caminho para o fim da prudência e possibilitou o domínio das opiniões falsas. Strauss (2016, p. 138) revela que essa nova ciência política necessita da propaganda, de uma retórica vultosa, “uma necessidade que fora bastante obscurecida para algumas gerações consoladas pela fé no esclarecimento universal como subproduto inevitável da difusão da ciência, por sua vez, considerada subproduto da própria ciência”.

Strauss (2016, p. 138) faz um alerta sobre a “combinação judiciosa de materialismo dialético e psicanálise consumada sobre um positivismo lógico”. O resultado disso é que o foco da ciência política propriamente dita são “eventos mais diminutos nos menores grupos humanos” que agem por meio de seus governos pautados em um horizonte artificial. “Fomos levados a acreditar que o acaso pode ser controlado ou que ele não afeta seriamente o destino das sociedades”. O papel da ciência é reforçar essa ideia, reforçar que o único conhecimento genuíno é o científico, de modo que toda percepção das coisas políticas, por exemplo, que não seja científica é cognitivamente sem valor.

Destacamos aqui, ainda, sumariamente, o papel da ciência na governamentalidade. Para ter uma visão geral sobre o problema da governamentalidade, prosseguimos tentando esclarecer que a pastoral útil à governamentalidade não é a mesma utilizada para guiar a alma e que liga o pastor e a ovelha transcendentalmente.

Foucault (2008 a) destaca que a problemática do governo era exterior e desenvolveu-se exteriormente à autoridade eclesiástica. Para ele, a questão principal era como conduzir a vida cotidiana, não só o espírito, onde deve ir, mas conduzir, sobretudo, a verdade. Foucault está convencido de que a filosofia de Descartes é o ponto de chegada, “o problema de conduzir/conduzir-se como problema fundamental que ressurgue nesse momento, ou, em todo caso que adquire nesse momento uma forma não específica religiosa e eclesiástica” (FOUCAULT, 2008 a, p. 309).

Sobre a explanação das bases da governamentalidade e a necessidade de ruptura dos princípios da *polis* (da multidão organizada), mais uma vez Foucault (2008 a) ressalta que, no século XVI, conhecido como a “era das condutas”, a problemática da condução girava em torno não só da condução de si, mas da família. O filósofo esclarece ser “o problema da instituição das crianças”.

O problema pedagógico: como conduzir as crianças, como conduzi-las até o ponto em que sejam úteis à cidade, conduzi-

las até o ponto em que Poderão construir sua salvação, conduzi-las até o ponto em que saberão se conduzir por conta própria – é esse problema que foi provavelmente sobrecarregado e sobredeterminado por toda a explosão do problema das condutas no século XVI. A utopia fundamental, o cristal, o prisma através do qual os problemas de condução são percebidos é o da instituição das crianças (FOUCAULT, 2008 a, p. 310).

A criança é objeto essencial para a governamentalidade, uma vez que, para a constituição do sujeito útil, é preciso proceder o mais cedo possível em razão da facilidade da mudança comportamental. A técnica da manipulação comportamental, como podemos observar, já era uma realidade e só aumentou com o desenvolvimento do Estado governamentalizado. Bernardin (2013, p. 35) esclarece que a produção de um “real” manipulado é capaz de “desencadear comportamentos contrários às nossas convicções e, portanto, de nos levar a modificar nossas posições iniciais para conformá-las às nossas condutas”. Nas crianças bem pequenas, essa posição inicial é praticamente inexistente, por isso, o que se faz não é modificá-la, mas produzi-la, logo, é mais complicado moldar adultos cujos valores sociais, religiosos e culturais e a inteligência já estão sedimentados.

O problema apresentado por Foucault é a formação de sujeitos para esse tipo de governo. Como se tornar sujeito sem ser sujeitado? Daí o modelo pastoral servir perfeitamente para a governamentalidade. Para romper o núcleo duro, que é a família, houve a necessidade de conduzir a criança como a Igreja faz com os fiéis - conduzir, aqui, é possibilitar que desde muito cedo a criança conheça a verdade. Foucault (2008 a) entrelaça a questão da pedagogia da criança à formação de um sujeito para explicar que a razão governamental, na governamentalidade, é diferente da soberania.

A pastoral como modelo de governo necessita de sujeitos obedientes, desde que essa obediência, parecida com a fé, se desenvolva nos **moldes da ascese**, na qual a economia da verdade seja uma verdade ensinada e uma verdade extraída. Essa é a dinâmica da governamentalidade.

O Estado Moderno é bem diferente do Estado de soberania exatamente porque governar é uma arte. “Designa uma multiplicidade não apenas de artes, de técnicas, de sistemas de regras, de modelos de ação, mas também de definições do governo” (SENELLART, 2006, p. 47). O governo, portanto, “é mais do que a soberania, é um suplemento em relação à soberania, é algo diferente do pastorado, e esse algo que não tem modelo, que deve buscar seu modelo, é a arte de governar” (FOUCAULT,

2008 a, p. 317). Essa especificidade da governamentalidade está na distribuição da “dominação” sobre o povo. Não é mais o soberano o único capaz de utilizar a massa produzida para determinados fins. A governamentalidade é exatamente a possibilidade de instituição de verdades com objetivo ao bem comum que não é mais aquele descrito por São Tomás: é o bem comum coletivista (da coletividade que atenda ao governo) que constitui sujeitos úteis para certas finalidades.

A partir disso, Foucault (2008 a, p. 331) procurou demonstrar que em razão do surgimento de uma sociedade governamentalizada é que foi possível conceber o Estado. Aqui vale ressaltar a existência, portanto, de práticas que deram origem ao Estado Moderno. O filósofo está, no final da aula de 8 de março de 1978, convencido de que “o Estado é uma peripécia da governamentalidade”. Logo, não existe contradição em dizer que as práticas antecedem ao Estado, pois o Estado Moderno surge a partir do momento em que determinadas práticas são utilizadas para um modo de governo.

Podemos ver que a população aparece aí como a finalidade da governamentalidade, mas ela não é exclusiva. Graças a diversos campos de saber que forneceram modelos à arte de governar é que foi possível observar, cada vez mais, que o governante (o príncipe, por exemplo) não tem mais o papel de coagir, mas de efetiva função diretiva. “*Regere* não é mais simplesmente corrigir, mas dirigir”, e para dirigir era necessário saber, conhecer, vigiar cada indivíduo e a sociedade (SENELLART, 2006, p. 133). O que se observa a partir do século XII é que compete ao príncipe coordenar ações em vista a um fim coletivo. As ações individuais são importantes desde que se possa dirigi-las para atender a um fim comum exclusivamente coletivista e produzido. Tem-se aí a instituição do bem comum. Passamos a apresentar vários elementos essenciais à governamentalidade. Verificamos, por exemplo, o papel da ciência, do Poder pastoral, das instituições, da função da população e, agora, a importância dos discursos e significações e ressignificações de conceitos. O bem comum é extraído para que, em nome da população, o governo aja ilimitadamente.

No momento, não vamos expandir nossa crítica ao bem comum, mas compatibilizamos com Bertrand de Jouvenel, que afirma que a ideia do bem comum só reforça o Poder e que governos desse tipo tendem a utilizar muito mais do discurso para produzir uma realidade.

[...] o socialismo, que criou a visão do Bem Comum infinitamente sedutor, não confiava de modo algum ao Poder a tarefa de obtê-lo, exigindo, ao contrário, a morte do Estado. Não importa: o Poder ocupa tal lugar na Sociedade que só ele é capaz de se apoderar dessa Soberania tão sagrada, só ele é capaz de trabalhar por esse Bem Comum tão fascinante (JOUVENEL, 1998, p. 48).

A cisão da figura do rei da figura pública que ele representava (Estado), para Senellart (2006), nasce dessa ficção surgida no século XII, da resignificação do bem comum, da criação de uma população que será conduzida. Para o modelo moderno de Estado há necessidade da figura do rei como modelo do pastor eclesiástico que dirige para a salvação.

A problemática em torno da governamentalidade é que ela, ao nosso ver, funda a razão de Estado Moderno. Por isso, a discussão sobre o que é Estado, mais importante ainda, qual é a sua função na atualidade, é crucial para entendermos o papel das instituições e a dinâmica das relações na tão proclamada democracia. Destacamos que a pulverização do Poder é algo menos visível e sim, mais percebido, pois o Estado atual é governamentalizado para fins coletivistas. Por essa razão, a governamentalidade não permite apenas gerir pessoas coercitivamente, mas opera na subjetivação e, por fim, na instrumentalização da opinião.

O Estado deve intervir sobre a consciência das pessoas, não simplesmente para lhes impor um certo número de crenças verdadeiras ou falsas, como quando os soberanos queriam fazer crer em sua legitimidade ou na ilegitimidade do seu rival, mas de maneira que a opinião delas seja modificada e, com a opinião delas, a maneira delas agirem, seu comportamento como sujeito econômico, seu comportamento como sujeitos políticos. É todo esse trabalho com a opinião do público que vai ser um dos aspectos da política da verdade na razão de Estado (FOUCAULT, 2008 a, p. 367).

Foucault (2008 a) chama atenção para o que tentamos até o momento demonstrar: toda essa dinâmica na constituição de um Estado governamentalizado gira em torno da constituição, em primeiro momento, e gestão da opinião. A partir daí, o discurso desempenha papel essencial, muito bem apresentado em sua aula inaugural no *Collège de France*. Outro ponto a ser destacado é a importância que o filósofo atribuiu ao Estado. Parece-nos que, hoje em dia, se apresenta bastante diminuída em razão de sua instrumentalização, digamos que “o ciclo” já se completou e se reiniciou diversas vezes a ponto de sedimentar tais práticas. É visível a função do Estado na instituição de práticas *a posteriori* sedimentadas em legislações cujo

objetivo é estabelecer uma maneira de agir do sujeito sempre que há necessidade de gerir sua opinião. A legislação consolida o tipo de mentalidade que se quer formar, a exemplo dos tratados, acordos e resoluções da Organização das Nações Unidas (ONU). No campo educacional, tudo isso é encampado sem nenhuma barreira por parte do governo federal ou Congresso Nacional até então. Os operadores do direito e os agentes educacionais dificilmente elaboram análise sobre a legislação, são burocratas a serviço do governo.

Convém destacar, ainda, a fim de exemplificação, o papel da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) na revolução cultural com o objetivo de modificação comportamental. Bernardin (2013) cita o documento de 1964 publicado pela Unesco intitulado “A modificação das atitudes”, no qual podemos observar várias técnicas de mudança comportamental e a redefinição do papel da escola. O autor baseia-se em várias pesquisas e técnicas aplicadas à modificação comportamental utilizadas na Educação. Há diversos projetos sendo implantados pelos governos estaduais que visam a atuar diretamente na transformação das crianças e jovens, como, por exemplo, aumentando o tempo de permanência dos alunos para aplicar técnicas de homogeneização comportamental.

Para finalizar essa discussão, é importante frisar que o governo da opinião é característico do Estado governamentalizado e tem em vista a modificação do comportamento. Isso fez surgir a ideia de gerir e constituir a população. Quando se pensou, quando se “criou” a população, era exatamente para produzir um desejo, um comportamento calculado para certos fins.

Em suma, a governamentalidade interessa-se pela população no sentido de retorno econômico, uma utilidade expansionista que muitas vezes está associada ao seu aumento e diminuição – “um certo número de pessoas suficientes é necessário para constituir as cidades felizes” (FOUCAULT, p. 464, 2008 a). Para Foucault, a razão de Estado ganha um artificialismo da governamentalidade. Outro problema em que a população está no centro é o globalismo¹³ – necessidade de novas técnicas de governamentalidade a fim de estipular regulamentos gerais que agirão no interior de cada país –, no qual o Estado não é o princípio do bem de cada um, mas regulador que garante a felicidade da totalidade. “O Estado como regulador dos interesses, e

¹³ Globalismo não é a simples abertura de mercados: é a introdução de regulamentações em escala mundial que transferem a soberania das nações para organismos internacionais.

não mais como princípio ao mesmo tempo transcendente e sintético da felicidade de cada um, a ser transformada em felicidade de todos” (FOUCAULT, p. 466, 2008 a). Finalmente, e mais importante, é a naturalização da sociedade como técnica da governamentalidade. O que isso quer dizer? “A população como coleção de súditos é substituída pela população como conjunto de fenômenos naturais” (FOUCAULT, p. 473, 2008 a).

“O Estado tem a seu encargo uma sociedade, uma sociedade civil, e é a gestão dessa sociedade civil que o Estado deve assegurar” (FOUCAULT, 2008 a, p. 470). A gestão dessa população passa, obrigatoriamente, pelo “regime de verdade”, que exige a produção de um conhecimento específico (científico). O filósofo prossegue dizendo que a relação entre o Poder, o saber, o governo e a ciência é que permitiu a governamentalidade.

Acreditamos que a arte de governar envolve, obrigatoriamente, saber, Poder, ciência e instituições dentro de uma naturalidade social que “produz entre cada um dos indivíduos e todos os outros toda uma série de interações, de efeitos circulares, de efeitos de difusão que fazem com que haja, entre um indivíduo e todos os outros, um vínculo que não é o vínculo constituído e desejado pelo Estado, mas espontâneo” (FOUCAULT, 2008 a, p. 473). O papel do Estado, segundo Foucault (2008 a), é respeitar os processos naturais e agir com eles, ou seja, vai ser preciso mais gerir do que regulamentar (governo). A regulamentação, agora, surge após as práticas, e não como fonte. Nesse cenário, vai ser preciso instituir mecanismos de segurança com a função de garantir a ocorrência desses fenômenos naturais (objetivo fundamental da governamentalidade). O filósofo conclui afirmando que a liberdade inscreve-se “não apenas como direito dos indivíduos legitimamente opostos ao Poder, às usurpações, aos abusos do soberano ou governo, mas a liberdade se tornou um elemento indispensável à própria governamentalidade” (FOUCAULT, 2008 a, p. 474-5).

Antes de finalizar sobre a problemática da governamentalização, faz-se necessário resgatar um texto bastante interessante de Leo Strauss intitulado “As três ondas da modernidade”. Tentaremos relacionar a governamentalidade com algo que é próprio do Estado Moderno e resultou da crise do próprio homem, dessa relação limiar entre o bem, a verdade e a razão, cuja finalidade é um sujeito governamentalizado. Michel Foucault, ao apontar que todas as relações são relações de Poder, parece óbvio, mas, ao caracterizar o Estado Moderno como Estado

governamentalizado, possibilita compartilhar saberes de diversos campos para caracterizar, compreender e atuar na realidade.

Vejam os Leo Strauss, um filósofo muito coerente, que conseguiu, com o pequeno texto supramencionado, revelar elementos importantes, próprios da governamentalização. Primeiramente, ele afirma que “a crise da modernidade se revela no fato, ou consiste no fato, de que o moderno homem ocidental não sabe mais o que quer” (STRAUSS, 2016, p. 93). O filósofo prossegue declarando que, até bem pouco tempo atrás, era possível e que a solução dos problemas poderia advir da política, especificamente, da filosofia política. Contudo, como afirmamos, a ciência moderna acabou encampando a filosofia política e, segundo o seu “regime de verdade”, só ela tem o saber necessário para melhor governar o sujeito, o Estado *etc.*

Strauss (2016) enfatiza que o problema da ciência é que ela está limitada a juízos fatuais, e não de valores. A produção discursiva em torno dessa ideia é, para nós, um grande problema da atualidade. Em um campo mais restrito, na Educação, o “regime de verdade” e a engenharia social acabaram por descontextualizar as escolas e a Educação, propriamente. Ninguém sabe mais o que é certo ou errado, o que é bom ou mau, qual o papel a ser desempenhado, porque agora se espera dos cientistas a resposta ou o direcionamento. Nisso, a família, os profissionais de educação e o próprio aluno escusam-se de responsabilidades e, pior, reproduzem uma verdade científica – não pensam, porque a destruição da intelectualidade é o grande objetivo. Enfim, voltando ao texto de Strauss, a crise da modernidade é a crise da filosofia política. Por quê?

Primeiramente, ao ter Descartes como o pensador que sintetiza o pensamento moderno, afirmamos que a cultura moderna acredita no Poder da razão, de modo que, “se tal cultura perde a fé na capacidade de a razão validar as suas metas altas, ela decerto está em crise” (STRAUSS, 2016, p. 94). O homem moderno, tentando fugir do pensamento pré-moderno, criou a utopia de que o paraíso bíblico seria construído na Terra racionalmente. Veja, “o homem moderno guiou-se originalmente por um projeto positivo” (STRAUSS, 2016, p. 95), nada mais positivista que Marx.

Para dar seguimento ao projeto da modernidade bastante comentado por Foucault, Strauss vem em outra direção, mas que parece apontar para o mesmo objetivo, que é a procura por descentralização do Poder, variedade de conceito e estratégias e uso absurdo de táticas. Para tal fim, era preciso descartar a mentalidade

anterior e criar a do homem moderno. Strauss (2016) afirma categoricamente que o primeiro a operar nesse sentido foi Hobbes, mas temos em Maquiavel a representação de um pensamento que se desenvolvia havia um bom tempo: ele questionou o valor da filosofia política tradicional, mas o que nos interessa aqui é que Leo Strauss conseguiu captar a importância de Maquiavel no que diz respeito à visão que se tem do Poder em relação à governamentalidade. Para Maquiavel, os homens são dirigidos para um fim, pouco importando se a matéria é corrupta ou não, pois ela pode ser moldada - tudo depende de como os homens vivem para reinterpretar a virtude. Lembrando que Maquiavel está preocupado com a manutenção do Poder do príncipe: muito embora pareça uma prática da governamentalidade, a relativização já era percebida pelo filósofo italiano.

A vida política propriamente dita não está sujeita à moralidade; a moralidade não é possível fora da sociedade política; ela pressupõe a sociedade política; a sociedade política não pode ser estabelecida e conservada dentro dos limites da moralidade pela simples razão de que o efeito ou o condicionado não pode preceder a causa ou condição. Além disso, o estabelecimento da sociedade política, e mesmo da sociedade política mais desejável, não depende do acaso, pois o acaso pode ser vencido ou a matéria corrupta transformada em matéria incorrupta. Há uma garantia para a solução do problema político porque: a) a meta é mais baixa, estando em harmonia com o que a maioria dos homens deseja; b) o acaso pode ser conquistado. O problema político se transforma em um problema técnico (STRAUSS, 2016, p. 98).

Constatamos na citação acima que o problema político está endereçado mais à ordem técnica do que propriamente moral. Daí urge toda uma tecnologia para mudança da mentalidade do homem na modernidade desvinculada de princípios tradicionais. Faz-se necessário relativizar tudo em função da necessidade de gerir bem, de ressignificar conceitos fundamentais. Realça-se, nesse cenário, a ciência. Ela surge na modernidade para colocar o homem em posição de destaque e para dizer que “o entendimento humano prescreve suas leis à natureza” (STRAUSS, 2016, p. 99). Mais uma vez, estamos nos deparando com a questão da verdade; o homem agora é capaz de dar um novo sentido à ordem natural.

Conforme Strauss (2016), “o propósito da ciência é reinterpretado” e a sociedade é entendida como artefato, fruto de um pacto. O homem, então, está situado no centro: “a perfeição do homem não é seu fim natural, mas um ideal livremente formado pelo próprio homem” (STRAUSS, 2016, p. 99).

Em razão disso, essa criação recente precisava contrapor-se ao modelo medieval por uma razão simples: a verdade precisava ser produzida. Outro aspecto destacado por Strauss foi a necessidade de separar a política da lei e do direito natural, ideia restaurada por Hobbes.

A segunda onda descrita por Strauss (2016) tem início com Rousseau e se trata da transformação moral. O Estado governamentalizado é resultado de todas essas práticas descritas pelas “ondas da modernidade”, cujo objetivo final é a produção do sujeito da verdade. O que Rousseau tem a ver com isso?

Para tentar responder a essa questão, faremos uma breve explanação sobre uma pesquisa a respeito do “mito do bom selvagem”, de Keely (2011), professor de antropologia da Universidade de Illinois, nos Estados Unidos. Trata-se de uma discussão bastante antiga sobre teorias elaboradas por Hobbes e Rousseau. Keely (2011) aborda, em seu livro “A guerra antes da civilização: o mito do bom selvagem”, o problema em torno dos trabalhos desenvolvidos pelos arqueólogos do período pós-guerra quanto à pacificação do passado e à impossibilidade de guerras pré-históricas.

A abordagem acerca da constituição da sociedade a partir das práticas de guerra elaboradas por Keely (2011) é bastante curiosa, pois o autor introduz a ideia da guerra como estrutura universal do comportamento humano próxima à dimensão religiosa, e, como não se pode deixar de destacar, o papel do intelectual, cuja ação é fundamentalmente de vigilância epistemológica a fim de se preservar no meio acadêmico ou, quando se vê diante da necessidade de defesa de um pensamento ao qual é subserviente, procura moldar a história e, mesmo diante de provas fatuais de peso, não as considera.

É incrível observar como existe uma guerra psicológica e ideológica dentro dos departamentos das universidades, uma guerra que, como qualquer outra, procura destruir ou neutralizar um “inimigo”, ao mesmo tempo que protege e defende a visão consagrada do grupo (RIGHI, 2017, p. 24).

A partir da autocrítica, Keely (2011) demonstra que houve um problema em torno da pacificação do passado por Rousseau e do futuro por Hobbes. Ambos acreditavam em uma utopia sobre uma sociedade pacificada, ora porque o homem é naturalmente bom, ora pela necessidade de criação de um monstro situado acima da sociedade, capaz de manter a paz. Daí ser pertinente evidenciar o trabalho de Keely por se tratar de uma terceira via, digamos. Keely retira a visão romântica do “bom selvagem” e demonstra a organização do homem pré-Estado por meio da guerra, na

tentativa de demonstrar que o homem pré-Estado não tinha nada de pacífico e as relações nesse período não eram tão simples como se imaginava.

Os argumentos de Keely (2011) vão de encontro ao pensamento de Hobbes, por exemplo, que acredita na necessidade de um Estado forte para a manutenção da paz, o que historicamente não cumpriu sua tarefa, muito pelo contrário: a guerra fez-se presente conforme constatamos na história. Já em Rousseau, o ideal social está situado em um passado hipotético, no “bom selvagem”, que vai se corrompendo. Keely esclarece que a guerra era muito mais organizada e presente nas sociedades pré-Estado do que imaginamos. Segundo o autor, “as sociedades pacifistas parecem ter existido em todos os níveis da organização social, mas elas são extremamente raras e parecem demandar circunstâncias especiais” (KEELY, 2011, p. 94).

As pesquisas de Keely (2011) apontam para o caráter universal da guerra. Tribos em toda parte do mundo apresentam, em sua grande maioria, as mesmas características, ou seja, a guerra é um fator de unidade social. A guerra envolvia mais voluntários do que qualquer exército moderno e, diferentemente do que se pensa, era organizada, desempenhava um papel importante como rito de passagem e nas tecnologias de obediência. Segundo Keely (2011, p. 114), “os guerreiros tribais ou seus líderes reconhecidos concebiam e executavam planos”. Merece-se sublinhar que os planos e estratégias sofriam limitações em decorrência também de ordem econômica, quer dizer, a guerra dependia de recursos para se expandir, o que não é muito diferente dos tempos “civilizados”.

O trabalho de diversos pesquisadores como Keely (2011) ajudam a desconstruir a ideia de que os primitivos não contavam com estratégias de guerra. Além disso, havia uma reorganização territorial em decorrência de seus resultados bem-sucedidos. Segundo o antropólogo, muito do que veremos nas sociedades medievais já se encontrava presente, como demarcação de fronteiras, inclusive com fortificações, desenvolvimento de várias ferramentas específicas e armas de choque – contradizendo a ideia de que os primitivos faziam esforços para minimizar a letalidade de seus combates. Vale ressaltar o papel das fortificações no cotidiano de muitas tribos. Elas estão relacionadas a um grau sofisticado de segurança e sua função deveria ser cumprida ocasionalmente. Havia uma estrutura organizacional de circulação dentro dessas fortificações muito parecida com o que notamos nas narrações dos historiadores e filósofos.

Outro argumento considerável elaborado por Keely (2011) está relacionado com a expansão territorial, a acumulação de riquezas e/ou a constituição de um povo servil. Os astecas, por exemplo, estavam preocupados com a expansão de terras para subjugar as sociedades inimigas com a imposição de tributos. Keely (2011, p. 231) afirma que a guerra primitiva implicava em mudanças de fronteiras: “diversos estudos interculturais das sociedades pré-industriais descobriram que as perdas e os ganhos de território eram um resultado muito frequente da guerra”. O autor compara a taxa de expansão das guerras primitivas à dos Estados Unidos durante o século XIX ou à do Império Romano. Desse modo, há uma redistribuição da população (imigração) que deve ser governada.

Tanto Keely (2011) como Woods Jr (2014) demonstram que a questão de governo parece acontecer muito antes do Estado como instituição. Os autores abordam práticas governamentais essenciais para a “invenção” do Estado, o que nos possibilita afirmar que as práticas aparecem bem antes da instituição. Estas absorvem sistematicamente as relações sociais, apropriam-se de conhecimentos, saberes, técnicas, para, depois, reaparecerem institucionalizadas e naturalizadas.

Keely (2011, p. 333) constata que “a compreensão científica costuma estar enraizada nos valores e atitudes de uma era particular ou cultural”. O autor prossegue afirmando que “o que livra as proposições científicas de serem meros modismos intelectuais é a sua capacidade de resistir aos testes da evidência crítica”. O trabalho desenvolvido até aqui tenta seguir nessa direção. Talvez estejamos cometendo os mesmos erros, mas não podemos deixar de evidenciar que o desejo de Hobbes (na construção do seu Leviatã) não se concretizou, ou concretizou-se negativamente, e que a ideia de uma sociedade pacífica de Rousseau é tão utópica quanto propõem as teses marxistas.

Convém acentuar, ainda, o trabalho desenvolvido por Keely (2011) quanto ao caráter universal da guerra pré-Estado. Keely narra como a mecânica da guerra envolvia muito mais do que soldados especializados, conforme observamos nas guerras modernas. Na guerra pré-Estatal, o seu sucesso envolvia a capacidade de organização dos indivíduos – já que não havia hierarquia – e de suprimentos para o abastecimento da guerrilha (não havia exército, mas guerrilha). Esse caráter universal (deveria envolver todos) não está presente nas civilizações modernas. Destaque especial à formação de guerrilhas: modelo utilizado por Lenin e pelo ditador Nicolás

Maduro. O modelo de Estado de Direito representa uma barreira aos governos totalitários que precisa ser fortemente destruída por meio da constituição de guerrilheiros.

O modelo de gestão dos desejos apresentado pela universalidade da guerra demonstra a relação com a governamentalidade, pois a produção do consenso nas tribos pré-estatais era algo muito difícil de se conseguir e a obtenção da paz dependia de técnicas de convencimento, de assujeitamento com o intuito de manipular o desejo individual.

A mentalidade moderna diz que você deve ser você mesmo. O filósofo Nietzsche (2014) adverte para o chamado espírito livre na transformação dos valores a partir de si mesmo, da sua vontade e da sua força. Trata-se da exaltação de si mesmo, cuja felicidade está na realização de desejos; o que realmente importa é seguir seus impulsos, e não a moral. Segundo Nietzsche (2014, p. 36), a moral é contranatural, “isto é, quase toda moral que até agora foi ensinada, venerada e pregada, dirige-se, ao contrário, precisamente contra os instintos da vida”. A exortação do “espírito livre”, da realização dos desejos acima de tudo, aplica-se a todas as áreas da vida: amizade, sexualidade, trabalho *etc.* Aí está o problema apresentado por Girard: é difícil ser um espírito livre (sem interferência alguma), pois de alguma forma seu jeito, seu modo de vestir, seu modo de falar já estava em outra pessoa. Muitas vezes, o esforço para se distinguir, buscar ser uma pessoa realmente autêntica (desconstruída), facilita a associação do sujeito a alguma subcultura confiante que se trata de um “estilo único”. Daí incide a gestão do desejo: fazer com que o indivíduo acredite que só ele não seja ou não tenha algo e busque de todo modo “se sentir ele mesmo”. Girard percebeu que a relação entre o desejo do sujeito e o objeto desejado não é uma relação direta, mas intermediada, ou seja, faz-se necessário que um mediador aponte para o que se desejar. Nesse sentido, a governamentalidade busca inculcar no sujeito a ideia de que determinado desejo é dele mesmo, quando, na verdade, não passa de mero *marketing* que facilite a introdução de comportamento, de linguagens e pensamentos que favoreçam a gestão da opinião.

René Girard traz valiosa colaboração para essa discussão por meio da sua teoria mimética, na qual busca explicar a produção do objeto desejável e do desejo. Segundo Vinolo (2012), é importante entender que entre o sujeito desejante e o objeto desejado deve ser intercalado um terceiro, que serve como um mediador que designa

o objeto e o torna desejável. Este terceiro cria o desejável e indica o que deve ser desejado.

Somos hoje em dia, talvez mais do que nunca, circundados por um mundo no qual tudo parece ditar o que devemos desejar. Dos muros de nossas cidades às telas de televisão, os objetos de desejo se estampam por toda a parte, porém sempre tendo ao lado um mediador que dita a direção de nossos desejos (VINOLO, 2012, p. 29).

O conflito só aparece quando existe uma polarização das pessoas em torno do objeto de desejo. Certamente, as populações humanas do período pré-histórico uniam-se pelo desejo, mas, ao focarem em determinado objeto, entraram em conflito. Essa teoria parece-nos perfeitamente compreensível vista sob a ótica da produção de desejo, ou melhor, a produção do objeto desejável na tentativa de manter certo conflito que impeça a paz social e, conseqüentemente, a harmonia social. As tecnologias de governo devem atuar exatamente na produção de objeto desejável e na gestão de conflitos.

O que é interessante nessa teoria de Girard é a solução dos conflitos. Segundo o antropólogo e filósofo, os conflitos são resolvidos de forma coletiva, pois a sociedade precisa continuar existindo. Como a sociedade faz para continuar existindo? Girard menciona o mecanismo do “bode expiatório”. As pessoas imitam as outras nos seus desejos. Mas as pessoas imitam umas às outras em suas desavenças. Portanto, quando há um conflito particularmente visível, é óbvio que haverá uma tendência de as pessoas ao redor colocarem-se ao lado do mais convincente e do mais forte. Eis a importância da produção discursiva e o papel do “regime de verdade”.

Para Girard, a exclusão dos sujeitos dá-se por uma lógica mimética. Há algo que é necessário compreender: o motor é a imitação; imitação de amizade, imitação de desejo e imitação de conflito. O ponto colocado por Girard surge em uma crise generalizada e logo aparece uma forma pela qual esse conflito é automaticamente substituído e resolvido. As pessoas imitam não só a escolha do oponente, mas também aquilo que elas sentem a respeito de tudo. A produção de uma mentalidade coletiva é fundamental para que todos reajam juntos contra o mesmo oponente e se sintam convencidos de que uns são mais culpados que outros. “A noção de culpa tem um apelo na mentalidade coletiva”. E, então, logo que isso acontece, uma vítima deve

ser condenada e expulsa; Girard chamou isso de “bode expiatório”, quando todos concordam que devem se unir contra a vítima expiatória.

A prática descrita por Girard aplica-se tanto às sociedades pré-estatais como à modernidade. A gestão do desejo, a criação do objeto desejável e a solução dos conflitos na forma descrita não são características da modernidade. O que nos parece completamente viável é a necessidade da produção de certa racionalidade coletiva como forma de manutenção da sociedade. A imitação parece-nos presente nas tecnologias da gestão comportamental, por exemplo. Embora pertinente, não é possível no momento adentrar nessa esfera. Todavia, destacamos que Girard conseguiu demonstrar que a formação de uma mentalidade coletiva não é característica da modernidade, foi encampada pela governamentalidade, ressignificada e está presente na expressão “vontade geral”.

Conforme ficou demonstrado por meio das pesquisas de Keely (2011), Rousseau criou uma utopia, um mito sobre o “bom selvagem” a ser seguido pela sociedade moderna. Agora vamos focar na questão da transformação moral. “A redução do problema político e moral a um problema técnico, e o entendimento de que o conceito de natureza precisava ser revestido pela civilização entendida como um mero artefato” (STRAUSS, 2016, p. 100).

Como Rousseau pretendia fazer uma crítica tanto às monarquias absolutistas quanto à República, lançou seu protesto em nome de uma virtude genuína. Strauss (2016) afirma que Rousseau não foi capaz de restaurar o conceito clássico de virtude como o fim natural do homem, sendo forçado a ressignificar tal conceito no “estado de natureza” em uma utopia onde o homem se achava a princípio e que foi corrompido. Keely (2011) elabora forte crítica a tal mito em seus estudos antropológicos. Resultado disso, a humanidade não é devida à natureza, mas “à história, ao processo histórico”, processo cujo desfecho se dá com a plenitude da racionalidade e a humanidade do homem. As perguntas pertinentes de Strauss são: como podemos saber que determinado estágio do desenvolvimento do homem é o ápice? Como podemos distinguir o bem do mal se o homem é por natureza sub-humano, se o estado de natureza é sub-humano? (STRAUSS, 2016, p. 101).

Rousseau e Hobbes acreditam que o homem natural é o homem social, mas que em determinadas condições o homem não é capaz de preservar a si mesmo, a não ser pelo estabelecimento da sociedade civil. Strauss (2016) está tentando

esquematizar a criação, por meio de leis, de uma vontade geral¹⁴. Vamos lembrar que a questão da moral na política está ligada ao certo e ao errado: a vontade geral é uma tecnologia incrível a serviço da governamentalidade, pois tem a capacidade de garantir a bondade do conteúdo simplesmente pela universalidade. “Os ideais morais e políticos são estabelecidos sem referência à natureza do homem: o homem é radicalmente liberado da tutela da natureza” (STRAUSS, p. 103, 2016). A razão toma lugar da natureza: ser bom cidadão não é ser virtuoso, mas cumprir o seu dever ou obrigação sem esforço. Segundo Jovenel (p. 46, 1998), “a causa final da obediência, foi dito, consiste na meta que o Poder persegue e que é o bem comum, não importando, aliás, como este é percebido”. No Estado governamentalizado, essa obediência opera de dentro para fora. Eis a subjetividade como o objetivo, a constituição do sujeito útil destacado por Michel Foucault.

Por fim, a terceira onda é a mais visível: ela refere-se ao medo, é a disputa constante, é a necessidade constante dos conflitos – próprio do pensamento revolucionário, das disputas de classe, sexo, etnia; ideia amplamente difundida por Engels, por exemplo, na busca da destruição da família (outro núcleo duro contra o pensamento revolucionário), presente na “teoria do patriarcado”. Para Rousseau, esse problema social é insolúvel sem um resgate de sua utopia. Pois bem, a forma de pensar rousseauiana foi imitada por vários pensadores de uma época a ponto de Nietzsche (2005, p. 16) afirmar que “os filósofos têm em comum a falta de sentido histórico”. Nietzsche tenta afirmar que “os princípios do pensamento e da ação são históricos não podem ser atenuados pela esperança sem fundamento de que a sequência histórica desses princípios tenha um sentido intrínseco, uma orientação intrínseca” (STRAUSS, 2016, p. 106).

Aqui está a grande questão destacada por Strauss (2016) em sua terceira onda. Ao trazer Nietzsche, ele aponta para o problema no qual Foucault também se sustenta, ou melhor, ambos os filósofos acreditam ter encontrado a razão de tudo: a verdade. Trata-se da crença da unidade fundamental: a vontade de Poder, uma

¹⁴ Em sentido estrito, Rousseau procura demonstrar em sua “doutrina da vontade geral que a doutrina política propriamente dita, fosse ligada à sua doutrina do processo histórico, e essa ligação foi obra de seus grandes sucessores, Kant e Hegel, e não o próprio Rousseau. De acordo com essa visão, a sociedade justa ou racional, a sociedade caracterizada pela existência de uma vontade geral conhecida como sendo a vontade geral, em uma palavra, a sociedade ideal é necessariamente atualizada pelo processo histórico sem que o homem tenha a intenção de atualizá-la” (STRAUSS, 2016, p. 102).

vontade de Poder maior do que aquela que fez surgir todos os valores anteriores – surgimento do super-homem.

Nesse sentido, a posição de Nietzsche se assemelha à atualização do ideal final, mas, antes, que o *insight* final abre o caminho para a atualização do ideal final. Nesse sentido, a posição de Nietzsche se assemelha à posição de Marx. Mas há essa diferença fundamental entre Nietzsche e Marx: para Marx o advento da sociedade sem classe é necessário, ao passo que para Nietzsche o surgimento do Super-Homem depende da livre escolha do homem. Apenas uma coisa é certa para Nietzsche a respeito do futuro: o fim chegou para o homem como ele foi até então; agora o que virá ou é o Super-Homem ou o Último Homem. O Último Homem, o homem mais baixo e decadente, o homem-rebanho sem ideais e aspirações, mas bem alimentado, bem agasalhado, bem abrigado e bem medicado pelos médicos ordinários e pelos psiquiatras é o homem do futuro de Marx, visto de um ponto de vista antimarxista. Ainda assim, a despeito da oposição radical entre Marx e Nietzsche, o estado final ou o ápice é caracterizado aos olhos de ambos pelo fato de que ele marca o fim do reino do acaso: pela primeira vez, o homem será o mestre do seu destino (STRAUSS, 2016, p. 107).

A lição de Nietzsche parece ser bastante pertinente, pois ele aponta para o surgimento ora do homem-rebanho, ora do super-homem. O super-homem, o homem autônomo, parece ser aquele que elabora uma prática de si, o parresiasta. Já o homem-rebanho é o homem útil à governamentalidade.

Grosso modo, a apresentação das ondas por Strauss parece-nos ser bastante interessante porque revela algumas táticas da governamentalidade. A crítica que Nietzsche faz ao racionalismo moderno é importante, também. No momento, buscamos trazer o problema da população e toda a tecnologia específica para a gestão da opinião na governamentalidade, na produção do sujeito útil.

Este capítulo buscou apresentar o problema da governamentalidade a partir da instituição do Estado Moderno e as diversas estratégias e ferramentas para a consecução de uma multidão que, ao mesmo tempo, é objeto e fundamento das ações governamentais. A gestão da opinião é fundamental para o sucesso da governamentalidade.

O próximo capítulo abordará, a partir da parresía, a possibilidade de o sujeito elaborar um trabalho sobre si mesmo que o capacite a compreender a dinâmica da governamentalidade e a buscar resistir a partir da consciência de suas limitações na formação tanto intelectual como moral. Trata-se de um sujeito que se relaciona de um modo muito específico com a verdade. Parece que Foucault apresenta a

governamentalidade como própria da modernidade, mas busca em uma prática antiga como resistir a ela: eis a parresía.

2. PARRESÍA

Antes de discutirmos a importância do termo *parresía* para esta pesquisa devemos fazer uma breve explanação sobre o seu significado. Para tanto, faremos uso de uma palestra ministrada por Michel Foucault e publicada pela revista *Prometeus* da Universidade Federal de Sergipe (2013).

Seguindo a lição de Foucault (2013), a palavra *parresía* é comumente traduzida para o inglês como *free speech*, para o francês *franc-parler* e para o alemão *freimutigkeit*. Veja, mesmo abordando vários campos, ela acaba envolvendo o discurso. Segundo Foucault a palavra *parresía* aparece pela primeira vez em Eurípedes (484-407 a.C.). Etimologicamente *parresíazesthai* significa dizer tudo – de *pan* (tudo) e *rhema* (o que é dito). Aquele que usa a *parresía*, o *parresíastes*, é alguém que diz tudo o que pensa, mas esse pensar está ligado ao *logos*. Não se trata de retórica exatamente porque os objetivos não são os mesmos: na retórica visa a persuadir um indivíduo independente do que pensa aquele que diz, ao passo que na *parresía* é condição.

A preocupação de Michel Foucault está centrada na importância da *parresía*, como também seu desaparecimento, ou melhor, sua dissolução e raridade. Para o pensador encontrar uma resposta plausível foi necessário percorrer um longo período entre a antiguidade até à modernidade de modo a perceber a mentalidade de uma época. Digamos que a *parresía* tem algumas características essenciais que a difere das demais ações: sua relação com a franqueza, com a verdade, com o perigo, com o criticismo, com o dever e, principalmente com a educação, particularmente.

Nos cursos de 1981-1982 intitulado *A hermenêutica do sujeito*, Foucault procura demonstrar que o cuidado de si acabou dando origem à prática parrésica e sua relação com a mentalidade de uma época. Buscar-se-á discutir a importância do trabalho ético *parresíástico* dentro da mentalidade da governamentalidade como alternativa ou resistência.

Este trabalho pretende ainda, situar a instituição escola nesse projeto moderno, mas não a escola enquanto estrutura e sim a mentalidade que guia os indivíduos que a compõem porque a formação do sujeito está intimamente ligada ao projeto da governamentalidade.

2.1. A parresía e a Educação

O segundo aspecto da crise concernente à função da *parresía* tem a ver com a relação da *parresía* com a *mathesis*, o conhecimento e a educação – o que significa que a *parresía*, por ela mesma, não é mais considerada adequada para revelar a verdade. A relação do *parresíastes* com a verdade não pode mais ser estabelecida simplesmente pela pura franqueza, pela pura coragem, pois a relação agora requer educação ou, de forma mais genérica, algum tipo de formação pessoal. Porém, o tipo preciso de formação pessoal ou educação necessária também é um problema (e é contemporâneo à questão da sofística). Em *Orestes*, parece mais provável que a *mathesis* requerida não seja aquela da concepção socrática ou platônica, mas um tipo de experiência que um *autourgos* adquiriria no decorrer de sua própria vida (FOUCAULT, 2013, p. 45).

Notamos que para fazer uso da parresía é necessário algum tipo de formação pessoal. Foucault não se refere apenas à formação intelectual, mas uma formação ou experiência adquirida autonomamente. Entendemos que para adquirir tais conhecimentos há uma espécie de base, noção geral e desenvolvimento de certa racionalidade, mais especificamente, o desenvolvimento da autonomia não só em relação ao saber pessoal, mas ao desenvolvimento intelectual que só será possível na prática do cuidado de si, na busca do conhecimento verdadeiro que, por sua vez, se alcança com e pelo intermédio do outro no decorrer da sua própria vida.

Não há possibilidade de se distinguir o trabalho parrésico da Educação e da Política. Parece que são campos em que ela se faz presente: o primeiro em sua constituição como sujeito da verdade e o segundo como participação ou presença. Como já destacamos e discorreremos sobre as técnicas da governamentalidade que se deu por volta do Renascimento, urge discutir como a educação se constituiu na Idade Média propiciou exemplos de trabalhos parrésicos cuja raridade se deu a partir de uma lógica assumida na Modernidade.

Falar sobre a história da educação requer associar à história geral, ou seja, ao tratar de um assunto tão específico precisamos estar atentos aos aspectos mais gerais, traçar da particularidade para o todo. Por essa razão, autores como Ruy Afonso da Costa Nunes, Thomas E Woods Jr, Quentin Skinner, Jacob Burckhardt, Geovanni Reale, nos ajudam a compreender o desenrolar de um período bastante conturbado denominado Idade Média. Com exceção de Ruy Afonso da Costa Nunes, nenhum desses autores se debruçaram sobre a particularidade da educação, vamos

encontrar mais recentemente um estudo de Jaeger (2019) a respeito das escolas catedráticas em que ele procura apresentar aspectos de uma educação preocupada, antes de tudo, com a formação de grandes homens.

Woods Jr (2014) traça um panorama geral de uma Europa fragmentada em razão de conflitos, invasões e pela queda do Império Romano. Daí o autor se propõe a mostrar as influências decisivas da Igreja Católica na reconstrução do Ocidente. Logo, o pensamento moderno se ocupou de destruir esse importante pilar de sustentação do Ocidente exatamente porque foi ela que nos forneceu elementos que nos caracterizaram e que permitiram olhar para o homem ocidental e dizer que é ocidental. Muito embora saibamos dos erros dessa instituição, estamos tentando fazer um panorama geral dos que nos caracterizam enquanto ocidentais.

A Igreja, particularmente, o catolicismo, foi grande responsável pela constituição do ocidente e isso é um dado histórico. Segundo Woods Jr (2014), embora tenha ficado registrado os aspectos negativos da igreja, os historiadores não deram a devida importância ao seu papel como guardião da sabedoria e responsável até pela Revolução Científica. Como mencionamos anteriormente, a Igreja teve papel de destaque em relação à produção do saber, na produção científica, tecnologia e cultural. Por ora, gostaríamos de destacar, sumariamente, como a Igreja contribuiu para o processo civilizador e se confundiu com o próprio Estado – tema abordado no capítulo anterior.

Sem dúvida, a Igreja procurou se organizar em torno de princípios e saberes que foram assimilados quando da formação dos Estados e vice e versa. Entre os séculos VI e VII, a Europa passava historicamente por um conturbado período marcado pela migração dos povos, invasão dos bárbaros e as revoltas dos godos, até então estabelecidos dentro das fronteiras do Império Romano por volta do ano 376 d. C. Esse período, passou a ser marcado por desequilíbrio da ordem política que possibilitou que a Igreja penetrasse com mais facilidades nos 'vácuos' e se lançasse na reconstrução das bases do ocidente.

Uma das ações fundamentais para a constituição do objetivo de fundar o ocidente foi o afastamento pela Igreja dos imperadores de Constantinopla para se fixarem na região da França por volta do século VIII sob a benção da família de Carlos Martel que teve o apoio eclesiástico pacificamente tomou o poder dos merovíngios. A figura dos carolíngios mais importante é Carlos Magno (768-814) que, talvez, tenha

personificado o ideal – na construção do ocidente. Observa-se, desde então, a complexa trama entre Estado e Igreja, no qual Carlos Magno utilizou como estratégia de governo o estabelecimento de um exército eficiente, como também, fortalecimento e propagação de uma cultura que caracterizasse seu povo. Essa unificação foi essencial para o governo dessa população.

Inspirada na educação da antiga Roma, os carolíngios redescobriram as artes liberais: o *quadrivium* (astronomia, música, aritmética e geometria) e o *trivium* (lógica, gramática e retórica), fez inovações na escrita com a inserção da letra minúscula, entre outras. A estreita relação entre o rei e a Igreja nos possibilitou entender a constituição do que viria ser o Estado moderno e a desmistificação de que a Idade Média foi um período infértil. O desenvolvimento de certas tecnologias contribuiu para, posteriormente, a separação desse Estado em dois corpos: rei como corpo natural (caracterizado pelas limitações humanas) e rei como corpo místico (possuidor da verdade), segundo Kantorowicz (1998).

Abordaremos, com mais precisão a formação do sujeito e o papel das artes liberais, pois ela é objeto de crítica de Sêneca (carta 88) sobre a utilidade do saber, como demonstra Foucault (2010 b), mas ao mesmo tempo é exaltada por outros pensadores, como condição na constituição de indivíduos autônomos. Esse conjunto de saberes e de práticas, devidamente organizados e de origem antiga, iniciavam o jovem numa vida de aprendizagem. Particularmente, nos interessa, enquanto objeto de pesquisa no campo educacional é, num primeiro momento, entender como tais artes serviam de ferramentas para a formação intelectual e como ela se relaciona com o conhecimento de si. Sumariamente, a problemática em torno da educação do sujeito e a parresía possibilitam análise da atualidade, bem como, buscar alternativas ao modelo educacional institucionalizado vigente.

Nasser (2008) estabelece que por volta do ano oitocentos quando inaugurou o império de Carlos Magno¹⁵ organizou a educação em torno do que viria a ser

¹⁵ Para Alcuíno, o objetivo maior da educação era o conhecimento e a sabedoria, em que o estudante devia ser conduzido por degraus de ensinamentos, sendo os primeiros sete degraus da sabedoria, as Sete Artes Liberais do Trivium e Quadrivium. Alcuíno compara as setes artes às sete colunas do templo de Salomão e, afirma que a sabedoria é fortalecida pelas Sete Artes Liberais, constituindo estas o currículo da Escola Palatina, onde eram admitidas crianças que já sabiam ler, escrever e realizar as quatro operações. O programa de estudos que durava entre 7 e 9 anos, sendo equivalentes ao atual 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, constituiu durante a idade média aos estudos preparatórios para os estudos superiores de Teologia, Direito e Medicina (OLIVEIRA, 2008).

conhecidas como as sete artes liberais, com decisiva influência de Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Márcio Capela, Flávio Cassiodoro, Severino Boécio e Alcuíno. Veremos, por exemplo, que a retórica, base da educação clássica, é importante como técnica para o discurso parrésico. Foucault (2010 b, p. 328) descarta tratar do antigo debate entre filosofia e retórica, para ele a “*parresía* é uma espécie de retórica própria ou de retórica não retórica que desse ser a do discurso do filósofo”. Como podemos observar há necessidade de se utilizar dos elementos técnicos da retórica, mas para produzir um discurso filosófico. Daí destacamos o papel da formação do indivíduo na transformação de si, na “tomada de sua consciência”, frente à governamentalidade que é também um problema digamos técnico. Não tem como abordar o aspecto da resistência, da autonomia do indivíduo, da sua relação com a verdade e exercício de governo sem falar da formação. Foucault não aborda esta problemática, parece que não era seu objetivo, mas inspirado em Pierre Hadot, ele procura exemplificar algumas práticas fundamentadas da filosofia antiga para o exercício da soberania de si colocando a problemática da formação como uma das mais importantes.

Nunes (2018, p. 83) afirma que foram os “ministros Cassiodoro Senator, Anício Mânlio e Severino Boécio que marcaram fundamente a educação medieval”. O autor esclarece que na baixa Idade Média a educação ficou restrita à gramática e a retórica. Mas atribui a Santo Agostinho na sua obra *De Doctrina Christiana* o roteiro para os estudos intelectuais. Importante frisar que esses estudos ficaram, segundo o autor, limitados aos mosteiros e igrejas. Nunes (2018) proclama categoricamente que a obra de Santo Agostinho, principalmente *De Magistro* abarcava as artes liberais.

Flávio Magno, Cassiodoro Senator receberam excelente educação clássica e “por volta de 555, fundou o mosteiro de *Vivarium monasterium*, no domínio de Squillace na Calábria, onde passou muitos anos de sua profícua e longa existência, entregue à organização da biblioteca e à redação de obras religiosas e eruditas” (Nunes, p. 88, 2018). Cassiodoro, para Nunes (2018), é pedagogo por excelência. Cassiodoro instigou a formação de escolas cristãs cujo objetivo era, em primeiro momento, cuidar da alma dos fiéis, mas para que isso fosse possível era necessário ter acesso à Sagrada Escritura. Eis a razão pela qual ele defendia a inserção das sete artes liberais. Outra figura importante era Boécio no que diz respeito à formação do indivíduo. Segundo Nunes (2018, p. 91) “o programa inteiro da Escolástica já se achava em Boécio”.

Todavia, a figura relevante no campo da educação é Marcio Capela. Nunes (2018, p. 91) afirma que foi ele “quem transmitiu à Idade Média o esquema das sete artes liberais”. Observa-se que em todo o tempo em que a Educação não era de competência do Estado, como é disposta hoje, seja qual for o modelo adotado de escola, o conteúdo se baseava nas artes liberais. Desde a antiguidade, a educação manteve uma estrutura bastante pertinente para o desenvolvimento de práticas parrésicas, trata-se do ensino das artes liberais. E por quê? Desconfiamos que o indivíduo que recebe a formação nas artes liberais adquira saberes e práticas que auxiliavam em distinguir o que é o bom, o belo e o verdadeiro que são elementos do trabalho parrésico. Disso decorre que, como já podemos notar, na modernidade, essas práticas e esses saberes foram gradativamente se apagando e uma nova mentalidade e instituições foram se formando com vista à sua utilidade. Outro aspecto pode se referir ao contexto da vida moral que na modernidade passa a ser regida por certo individualismo e independência (dos costumes, da cultura e da racionalidade). “Sócrates afirmava que a investigação racional não era apenas uma preparação para a conduta correta, mas ela própria era o começo da vida moral” (Minogue, 2019, p. 192). Essa racionalidade socrática se baseia na ideia de que uma boa vida deve ser coerente, mas que às vezes pode até estar em desacordo com os costumes e mandamentos divinos. Aliás, a figura de Sócrates é exemplo de prática parrésica ao enunciar o discurso coerente consigo, mas em desacordo com “as regras”, o que lhe resultou na pena capital. Grosso modo, a resposta que temos ao desaparecimento ou a raridade do trabalho parrésico na modernidade está relacionado com a formação do indivíduo parrésico, mais especificamente, com a mentalidade moderna.

Nunes (2018) apresenta alguns documentos referentes ao currículo da educação. Nesses documentos, as artes liberais sempre fizeram parte do currículo educacional, vejamos: no século XIII, na Espanha, temos o IV Concílio de Toledo em 633 que se preocupa com a formação do povo para dirimir os erros. Já o VIII Concílio de Toledo em 653 tratava da organização do ensino deixando o conteúdo baseado nas vinte e três obras do Santo Isidoro escritas a pedido do Rei Sisebuto. “Colhe-se desse cânon do Concílio Romano que as artes liberais constituíam matéria do currículo das escolas episcopais”. Ainda sobre a estrutura educacional, observa-se após o concílio de Latrão, em 680, “os filhos dos nobres estudavam a gramática e a retórica” e no início do século IX “o duque Sérgio aprofundara-se tanto nos estudos

clássicos que abria um livro grego e a lia corretamente em latim” (NUNES, 2018, p. 125).

O papel da Igreja é fundamental no que diz respeito à construção do Ocidente e à Educação. O próprio Durkheim chega a afirmar que a tarefa de administrar a educação coube somente à Igreja porque ela era “a única instituição que, de fato, tinha condições e meios para educar e instruir” (Durkheim apud Nunes, 2018, p. 122).

Como construtora da civilização a igreja organizou escolas, ensinou e aperfeiçoou o latim inseriu a letra minúscula e o espaçamento entre as palavras, o que proporcionou, mais facilmente, o acesso à cultura escrita, desenvolveu as artes liberais, protegeram e reproduziram os grandes pensadores gregos, estabeleceram o direito canônico que *a posteriori* influenciou o direito civil (resgate da jurisprudência romana pelos monges) e instituíram o modelo do sistema universitário.

Além das contribuições acima expostas no campo cultural, merece destaque a agricultura, não só com o desenvolvimento de tecnologias no que diz respeito à irrigação, como também, no armazenamento e na distribuição de grãos e alimentos. Convém ressaltar ainda, que o modelo monástico dispunha de excelente estratégia de estocagem, alta gama de instrumentos e mecanismos hidráulicos para moer. Woods Jr. destaca que:

Aonde quer que tenha ido, os monges introduziram plantações, indústria ou métodos de produção desconhecidos do povo. Aqui introduziam a criação de gado e de cavalos, ali a elaboração da cerveja, a criação de abelhas ou a produção de frutas. Na Suécia, o comércio de cereais deve a sua existência aos monges; em Parma, a produção do queijo; na Irlanda, a pesca do salmão e, em muitos lugares, as vinhas de alta qualidade. Os monges represavam as águas das nascentes a fim de distribuí-las em tempos de seca. Foram os monges dos mosteiros de Sant Laurent e Saint Martin que, observando as águas das fontes espalharem-se inutilmente pelos prados de Saint Gervais e Belleville, as canalizaram para Paris. Na Lombardia, os camponeses aprenderam dos monges a irrigação, o que contribuiu poderosamente para tornar a região tão famosa em toda a Europa pela sua fertilidade e riqueza. Os monges foram os primeiros a trabalhar na melhoria das raças do gado, em vez de as deixar evoluir ao acaso (WOODS JR., 2014, p. 31-2)

Havia um modelo monástico bastante eficiente para a época de produção agrícola e pecuária que inspiraria o modelo de Estado que viria se desenvolver e, em especial, que permitiria a fixação dessa população. Não é possível atestar à agricultura a responsável primeira pelo estabelecimento do governo, mas é indubitável seu papel e, em destaque a reconstituição das práticas agrícolas que outrora havia

sido abandonada pelos camponeses. Woods Jr. (2014) destaca ainda os monges cistercienses como os responsáveis pelos avanços tecnológicos com a introdução de sofisticados sistemas hidráulicos e, principalmente, instalação de unidades fabris mais produtivas até então na Europa. Talvez, no campo educacional, a Igreja teve maior destaque. O modelo da educação monástica floresceu não apenas como centros da vida religiosa, mas também de ensino, fundando escolas e universidades. Para Woods Jr. os monges “eram os pensadores e filósofos da época, e moldaram o pensamento político e religioso” (WOODS JR., 2014., p.43).

A produção do saber e o monopólio da educação, não se deu particularmente por anseio de dominação, mas pela preservação e constituição de uma rede de mosteiros responsáveis pela construção de uma estrutura social até então pouco comum. Mas é preciso esclarecer que as instituições em si foram criadas para dominar. Eis a importância de compreender o papel delas para a governamentalidade. A escola assim como a Igreja enquanto instituição propiciaram a expansão de uma forma de governa até então inédito. Hoje, encontramos na instituição escolar a tentativa de se distanciar dos costumes e da cultura pela criticidade prática, aliada à burocratização do cotidiano e corrupção, temos uma instituição a serviço de um tipo da governamentalidade.

A Igreja foi importante para o desenvolvimento da ciência e autonomia das universidades; muitos pensadores contradizendo a visão histórica majoritária da Igreja como centro de dominação. O que podemos observar com os estudos de Foucault (2008 a) é a utilização pelo governo da estrutura eclesiástica no campo cultural, econômico, tecnológico e principalmente estratégico, aplicados à política (à arte de governar), essencialmente em relação à subjetivação, da constituição do sujeito, conforme verificamos em “A Hermenêutica do Sujeito” (2010 b).

A exemplo do valor à liberdade que a Igreja pregava, o papa Gregório IX lançou a bula *Pares Scientiarum* em favor dos mestres de Paris, “concedendo efetivamente à Universidade de Paris o direito à autonomia de governo, com a qual podia elaborar as suas próprias regras a respeito dos cursos e pesquisas” Woods Jr (2014, p. 49). Portanto, havia certo respeito à autonomia intelectual e a Igreja sabia da importância dessa liberdade para a formação de indivíduos livres. O que a Igreja exigia dos centros de pesquisa e desenvolvimento cultural era um rigor científico, notemos, por exemplo, o método escolástico uns dos mais profícuos. Além da

erudição que lhe é peculiar, a escolástica tinha compromisso com o pensamento racional, daí se ater à tendência da separação entre fé e religião observada na esfera política no decorrer dos séculos.

A respeito dessa confusão entre Estado e Igreja, Kantorowicz (1998) faz uma importante análise sobre o modelo político da Alta Idade Média partindo do pressuposto de que a história do Ocidente medieval se confunde com a história do cristianismo. O Rei, *gemina persona*, se torna humano por natureza e divino pela graça: tal era o equivalente da Alta Idade Média à concepção ulterior dos Dois Corpos do Rei – e seu prenúncio. A teologia política nesse período inicial ainda era cerceada pelo arcabouço geral da linguagem litúrgica e do pensamento teológico, já que, até então, não se desenvolvera uma “teologia política” secular independente da Igreja. O rei, por sua consagração, estava preso ao altar enquanto “Rei” e não só – como em séculos posteriores – como simples pessoa. Era “litúrgico” como rei, porque e na medida em que representava e “imitava” a imagem do Cristo vivo [...] Esse rei imitador de Cristo era concebido e interpretado também como o “mediador” entre o céu e a terra, um conceito de certa importância neste estudo porque toda mediação, de um modo ou de outro, implica a existência de um ser de natureza gêmea (KANTOROWICZ, 1998, p. 72).

A figura do rei representava um “executivo” de Deus na medida em que este concede o dever de salvar suas ovelhas. A construção do Ocidente e a ampliação do cristianismo necessitava da figura do rei como se deu, por exemplo, com a população. Observamos que o rei não assumiu essa função por dever e submissão às vontades de Deus, ele se beneficiou com essa fusão e cometeu as maiores atrocidades em seu nome, pois não havia um limitador do poder real. Kantorowicz (1988, p. 74) esclarece que havia certa concorrência entre elementos da vida política, religiosa e intelectual para “dissolver a imagem da realeza centrada em Cristo” que na verdade era um problema das “Investiduras”. Essa problemática em torno da competência para representar Cristo gerará diversos conflitos entre Rei e a Igreja.

Podemos notar que o rei ao se associar com o cristianismo adquiriu um *status* nunca visto, nele se concentrava o pastor da alma e o condutor do povo, um poder soberano. Esse poder soberano foi concedido por Deus para dirigir as ações dos membros da sociedade, um poder tal que não encontra nenhuma limitação. Todavia, a partir do Papa Inocêncio III percebe-se acentuada modificação nesse cenário, pois

ele reivindicou para si o *vicarius Christi*. O que isso significa? Significa que ao mudar a nomenclatura e atribuir ao Papa o único representante de Cristo na terra (*Christus in terris*) o supremo na hierarquia, a Igreja assumia sua função de preservar a religião e, conseqüentemente, representava limite ao poder real. A transição do *gemina persona* do rei foi algo que aconteceu gradualmente, influenciado pelo Direito Romano. Convém ressaltar que não houve, em primeiro momento, separação total que justificasse um poder totalitário. “Na esfera política, o resultado foi a substituição do conceito marcadamente cristocrático-litúrgico de realeza por uma noção mais teocrático-jurídica” (KANTOROWICZ, 1988, p. 75). – “A Lei Positiva está abaixo do monarca tal como a Lei Natural está acima dele” (KANTOROWICZ, 1988, p. 95). A separação dos corpos do rei se deve ao monarquismo ocidental, sendo o direito o grande responsável. A partir de então, houve maior rigor quanto à estrutura da Igreja como um todo.

Woods Jr (2014) atribui a São Bento de Núrsia a primeira estrutura de regras adotadas por todos os outros mosteiros. O autor afirma que por volta de 529 estabeleceu-se a Regra de São Bento dando homogeneidade à estrutura do catolicismo e seu ideal monástico “foi tão exaltado em toda a sociedade que chegou a ser perfilhado por perto de vinte imperadores [...]”. Segundo o autor, o desenvolvimento do direito canônico demonstrou ser possível compilar um corpo de leis coerentes a partir de confusas legislações, costumes locais, entre outras que caracterizava tanto a Igreja como o Estados Medievais (WOODS JR., 2014., p. 180).

Podemos observar que o modelo de Estado a ser constituído se inspirou no modelo proporcionado pela Igreja: ordenamento jurídico, sistema educacional centralizado, organização comportamental e o poder pastoral. Tudo isso influenciou o que viria ser o Estado Moderno, trata-se de táticas imprescindíveis na gestão da população, só que diferentemente do cristianismo cuja fonte é a sagrada escritura, no Estado o poder deveria ser o povo por motivos já mencionados. Jouvenel (1998, p. 49) explicita toda a mística atribuída a um ser humano capaz de gerir milhares de outros homens ou tem sua fonte em Deus ou na Sociedade; embora opostas, representam uma “ideia de que há em alguma parte um direito ao qual todos os outros cedem”. A utilização desse modelo que proporcionou a constituição do *Corpus Christi Juridicum*.

A partir do esquema inspirado na organização da Igreja, pode-se notar a problemática da obediência. O governo utiliza vários mecanismos para obter a obediência, para manter um corpo servil e, para isso, faz uso instrumento: a educação. O que vimos desenrolar foi que a princípio buscou-se desvencilhar da ideia religiosa para colocar no seu lugar a ciência e o povo. Depois, o propósito foi constituir o sujeito para que este refaça o mundo à imagem do homem autônomo – cosmovisão humanista. Mas, o que se observou é o cerne do pensamento revolucionário: utilização da retórica a fim de se obter o monopólio ideológico (da educação, das leis, da ciência e até da religião).

Portanto, aquilo que os revolucionários diziam lutar foi ampliada e eficientemente utilizada: a obediência. Jovenel (1998) atribui a obediência como algo que está fora da jurisdição do pensamento lógico, no qual o sujeito “se deixa dominar” por acreditar estar fazendo o bem. Este bem é, talvez, a chave da problemática ao redor da teoria do Estado, em torno da confusão entre Estado e Igreja e serviu como justificativa para o surgimento do totalitarismo. Jovenel (1998, p. 46) afirma que “a causa final da obediência [...] consiste na meta que o Poder persegue e que é o Bem Comum, não importando, aliás, como este é concebido”. O ‘concebido’ aqui para Jovenel está ligado à origem Divina ou Social que justificam o Poder. Para ele, se a obediência se dá em razão da origem, na qual o rei possui, encarna ou representa um direito. Tem-se, então, a Soberania ou a obediência que justifica em razão de uma Função de Estado. Observa-se a existência de um ente ao qual devemos ceder (poder) em prol de uma coletividade; essa é a justificativa, por exemplo, que o pensamento revolucionário criou para dominar.

Em suma, dois elementos importantes foram desenvolvidos após a constituição da multidão: a obediência e o conjunto retórico em torno do Bem Comum. Foi necessário separar o Estado da Igreja, mas algo deveria ser colocado no lugar de Deus. Então, a ideia dos revolucionários de um ente fantástico, onipresente e poderoso foi introduzido na coletividade como o Bem Comum.

Em termos de conceito, o Bem Comum da idade média sofreu modificação em seu sentido. Lá correspondia o bem-estar da população por meio da promoção do indivíduo a realizar seu bem particular e preceitos da Santa Sé, agora está ligado à realização de um Bem Social indefinido e cambiável. Veremos que a mentalidade moderna determinou o padrão pelo qual devemos interpretar os fatos através do uso

dos pensamentos amplamente utilizados em todas as áreas, do direito à educação. Estratégias muito bem orquestradas e planejadas, pois “os humanistas compreenderam isso há muito tempo, e por isso seu interesse passou a ser capturar as vestes talares do governo civil de forma a controlar os meios para perpetuação da sua cosmovisão” (DEMAR, 2014, p. 12).

A partir dessa breve explanação e localização temporal do que desenvolveu durante a Idade Média, essencialmente, almejou destacar o papel positivo e negativo da Igreja, buscaremos ligar o governo de si e o cuidado de si, como princípio fundamental, mas associados à necessidade de instrumentalização – digamos muito rasteiramente como instrumento -, de saberes essenciais para atuar na alma. Trata-se de um trabalho espiritual, a exemplo dos estoicos onde a educação liberal ganha destaque.

Em que aspecto o conhecimento de si é um norte, um modelo, uma prática, uma forma de reagir à governamentalidade?

Foi tentando compreender o fracasso educacional que acabamos retrocedendo, o que ocasionou a descoberta de uma “racionalidade”. A governamentalidade foucaultiana parecia responder algumas questões, como por exemplo, por que o sujeito acredita ser livre quando na verdade está reforçando as estruturas de sua própria prisão? Por que o sujeito é o seu próprio carrasco? Enfim, Foucault ajudava a entender a problemática em torno da constituição do sujeito útil, mas ao mesmo tempo demonstrava desprezo às instituições, se “desmascarmos as instituições humanas o suficiente, sempre encontraremos este núcleo escondido de poder” Scruton (2014, p. 69). Mas o problema levantado por Scruton coloca em xeque se basta desmascarar o poder: “se um tal observador não é de fato também inventor daquilo que observa”?

Qual é a importância de se descobrir o poder? Ao perceber o poder não se estaria criando uma sofisticada forma de regime de verdade? Quando você identifica que a relação é de submissão há separação entre esse ser submetido com o próprio ser, como aquele que diz que não quer ser o que submete desse jeito porque nenhum poder consegue liminar completamente a resistência. O que acontece quando você se percebe submetido à relação de poder? Você começa a se estranhar. Para eu cuidar de mim eu tenho que resistir, apresentar meu pensamento contrário a tudo isso.

Toda vez que isso acontece não é só o poder que balança, mas ele pode até ser invertido.

Entender a constituição da mentalidade de uma época é importante para refletir o presente. Há um desencadear de fatos. Há várias tecnologias colocadas a serviço do governo que precisam ser compreendidas, mas o mais importante é operar a análise com autonomia calcada em fundamentos éticos visando o bem do outro como reflexo de si. Exatamente aí Foucault se preocupou muito mais com seu projeto anarquista tão utópico quanto o de Marx, ou seja, “o escritor está mais preocupado com o impacto retórico do que com a precisão histórica” do que oferecer subsídios para resistir diferente do modelo revolucionário (SCRUTON, 2014, p. 70).

Segundo Scruton (2014), Foucault assume que o poder está a serviço de alguns agentes dominantes. A tentativa de Foucault é remover a ‘máscara’ das instituições, um poder que em si mesmo não é bom nem ruim. Mas busca também remover “aquelas dimensões do pensamento humano e da ação que permitem avaliar as virtudes relativas de nossas instituições” (SCRUTON, 2014, p. 70). Foucault não analisa a ação humana, mas as relações intersubjetivas e interinstitucionais. Para o filósofo encontrar algo subjacente não é poder. A resistência do sujeito está em reconhecer que é produto das relações de poder, nesse caso o indivíduo e o sujeito encampam o mesmo espaço no território.

Parece que os modernos se preocuparam muito mais em combater um inimigo, em instituir um pensamento binário do que promover a formação de um indivíduo moral. As instituições modernas expõem essa face do homem moderno. O declínio moral do Ocidente foi planejado e orientado por meio das mesmas instituições que deveriam proteger a sociedade. O Estado é instrumentalizado para criar o sujeito que reforça e amplia o seu poder. Mas o Estado em si não é o problema. O problema é a utilização das instituições para determinados fins, conforme expõe Maquiavel. O problema é a separação da política da virtude.

A escola como instituição moderna proporciona a perpetuação de uma mentalidade a serviço da estrutura de Poder, mas ao mesmo tempo abre à possibilidade de reação. A escola como a conhecemos hoje precisa passar por forte reflexão sobre sua responsabilidade como auxiliar da governamentalidade a partir dos indivíduos que a compõem e da sociedade que ela produz.

Nesse sentido, é saudável rediscutir a educação enquanto formação tendo como norte a parresía, aqui entendida como práticas éticas e morais – educação (*ethica* e *mores*). Particularmente é esse caminho que buscamos ao trazer Foucault para essa discussão. É nele que encontramos o conceito de governamentalidade para explicar a mentalidade moderna, a razão do Estado Moderno e a parresía como técnica, prática de subjetivação do indivíduo que resiste por meio do exercício e conhecimento de si. O parresiasta aparece desde longa data como aquele que está intimamente ligado à verdade. O problema da governamentalidade sempre esteve em transformar a verdade em algo extremamente fluido para destruir essa íntima relação entre o que o indivíduo pensa, o que diz e a verdade. Esta não pode ser considerada produto e não produtor do discurso, conforme salienta Foucault. “A verdade de Foucault não existe no mundo independentemente de nossa consciência, sendo criada e recriada pelo ‘discurso’ através do qual é ‘conhecida’ (SCRUTON, 2018, p. 143).

A parresía aparece como problemática¹⁶ a partir de sua compreensão, utilidade e conceito. Para nós, ela aparece como um exercício, como uma prática. Nós não ligamos a parresía nem a coragem de dizer a verdade, nem a participação somente, pois acreditamos que a parresía é a ação corajosa, mas não é qualquer ação corajosa, trata-se da ação pela qual o indivíduo executa no discurso e no seu modo de viver práticas/técnicas coerentes para alcançar o Bem. E esse bem já foi discutido anteriormente: é a ligação da ação do indivíduo a algo que transcende sua existência e que guia suas ações e as dos outros para o que é belo, justo e verdadeiro.

A parresía está diretamente ligada a uma série de conhecimentos que só são possíveis entender em ato. Se trata de uma prática antiga e que não é possível sua existência na atualidade por diversas razões que buscaremos esclarecer. Aí faz-se necessário compreender o quanto é preciso resgatar tais conhecimentos da antiguidade, assimilar os pilares sobre os quais o ocidente foi constituído e, acima de tudo, compreender a mentalidade moderna. A parresía requer lógica e está intimamente ligada à educação dos *mores* e à ética. A parresía é lógica, é moral e é coragem, ou seja, a parresía requer indivíduos capazes de pensar com autonomia e

¹⁶ O termo problematização não significa a representação de um objeto pré-existente, nem a criação pelo discurso de um objeto que não existe. O termo expressa o conjunto de práticas discursivas ou não-discursivas que faz entrar qualquer coisa no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (WELLAUSEN, 2011, p. 28).

ao enunciar um discurso verdadeiro coerente com aquilo que pensa, provoca no outro o desejo pela verdade. É, portanto, a busca pela verdade o objetivo do parresiasta e não a dominação.

A problemática em torno da parresía quanto à sua raridade não é um problema da atualidade, mas que parece ter sido estabelecido antes de Cristo e gradativamente foi se dissolvendo na Modernidade. A Modernidade não permite a parresía primeiro pela questão da inteligência (problema de formação), segundo pelo advento da democracia (questão da participação e do dizer a verdade) e terceiro pela separação entre política e virtude que se deu por volta do século XII.

Tentaremos demonstrar como a parresía desapareceu ou se rarificou na Modernidade exatamente porque faz parte de um projeto político-filosófico de destruição dos princípios que formam a sociedade. A parresía é uma prática filosófica que através do autoconhecimento e do resgate dos princípios éticos busca estabelecer a autonomia e, por essa razão não faz parte de nenhum projeto humano: a liberdade é o resultado. A ressignificação e a dissolução de tais práticas filosóficas e a constituição do cavalheiro, como também, o homem para a vida pública deveria ser substituído por técnicas e táticas a fim de se obter a dominação de um maior grupo de sujeitos com fluidez, pois a modernidade precisa, para sua arte de governar, sujeitos úteis, sujeitos que não tenham um objetivo transcendente e que substituam a crença religiosa pela crença ideológica.

Também, tentaremos elucidar a influência da mentalidade moderna e seus impactos sobre as práticas parrésicas no âmbito da Educação. Como a formação intelectual é essencial para a existência do trabalho parrésico que se materializa naquilo que conhecemos como retórica, segundo Foucault (2011) a parresía faz uso de seus elementos básicos, mas não se trata de mera retórica, ou seja, não se trata de retórica porque pressupõe dizer a verdade

A seguir, desenvolveremos duas concepções, digamos, duas formas de entender a parresía. A primeira como processo de subjetivação ligada ao dizer a verdade, cujo objetivo é o bem na qual a retórica não é capaz e o segundo, como participação descolonizada ligada ao campo da política indiretamente, mas em relação às atividades necessárias à política. Por fim, buscaremos relacioná-la com a educação, ou seja, com os conhecimentos necessários para exercer a parresía.

2.2. O conceito de parresía desenvolvido por Michel Foucault

O conceito de parresía surge da noção do cuidado de si, especificamente, do modo de direção do outro. Foucault cita Filomeno, Galeano e Sêneca para demonstrar como se dava a prática de direção da consciência que exige uma certa relação de amizade, uma intensa relação afetiva, uma certa técnica ligada também à retórica e à subjetivação. Requer ainda, uma especial maneira de dizer, “ética da palavra” chamada parresía (FOUCAULT, 2010 b).

Inspirado em Pierre Hadot, Foucault desenvolveu seu curso de 1981-1982 buscando demonstrar a relação entre subjetividade e verdade. O filósofo aponta para o cuidado de si como viga de sustentação da sua teoria. Parece que o filósofo procura confrontar as práticas parrésicas como modo de resistência à governamentalidade. Apercebemos que Foucault não vislumbra o parresiasta propriamente dito em seu projeto denominado estética da existência exatamente porque o parresiasta não visa a anarquia dos desejos, mas provocar no outro para buscar a verdade, pois entende que só assim alcançará o bem. Para o filósofo a parresía é a coragem para ser e dizer o que deseja. Ao passo que entendemos a parresía inserida no problema do cuidado com a cidade e o cuidado de si, trate-se de uma prática e não um discurso.

Primeiramente buscaremos traçar a noção de parresía na obra de Foucault para depois apontar algumas diferenciações essenciais que coadunam com nosso modo de compreender a relação: governamentalidade e parresía. Muito embora a pesquisa de Foucault seja interessante, não podemos deixar de apontar para o fato de que o filósofo propunha a constituição de um sujeito – o sujeito que transforma sua vida numa obra. Há um problema aí porque na tentativa de se libertar, o sujeito acaba refém de seus próprios desejos. Foucault (2010 b) apresenta práticas da filosofia antiga com exemplos de como o sujeito pode, a partir de si, “tomar” consciência e fazer da sua vida uma obra.

A problemática desenvolvida por Foucault finda na parresía. É a noção da parresía apresentada por Foucault como prática que desenvolveremos como possibilidade de resistência à governamentalidade, cujo ápice se dá pelo conhecimento de si, pelo exame da consciência na produção do indivíduo autônomo, livre, que faz suas escolhas, mas que está intimamente ligado à verdade ao seu modo de vida. Ressaltamos a importância da relação entre os modos de constituição do indivíduo ético também. A ética que é a espinha dorsal do parresiasta parece ser o interesse da filosofia antiga e preocupação da Educação Liberal (NUNES, 2019).

O professor é um homem que resolveu devotar-se à aquisição do conhecimento, e à sua transmissão [...]. Isso exige, da sua parte, o reconhecimento de que também os outros são dotados de poder intelectual e de liberdade, e de que ele pode propor idéias e demonstrar a validade dos conhecimentos à inteligência arguta dos seus ouvintes ou orientados, mas ele não pode exigir, de maneira alguma, que os alunos só repitam o que ele ensina, à força, por coerção, sem entenderem ou admitirem o que ele propõe. Por isso, existem critérios de aferição da validade dos conhecimentos nas ciências, e critérios para aprovação dos alunos nas escolas. Tudo isso indica, desde já, que na prática nos reconhecemos a existência da verdade na área das demonstrações científicas, e no cumprimento dos regulamentos escolas, das exigências oficiais para a promoção do estudantes nas escolas. Essa admissão implícita da existência da verdade já é um grande consolo para nós, um estímulo para que iniciemos as nossas reflexões, mas sem pressa, sem pretendermos dizer tudo, logo desde o início, mas ponderando que em qualquer área de conhecimento, como em qualquer campo de trabalho, a aquisição de idéias, a busca da verdade e a produção de bons resultados, requer muita dedicação, labor incansável, e confiança na nossa capacidade de seres pensantes e desejosos de luz e verdade (NUNES, p. 18-9, 2019).

O autor está evocando a necessidade da ética no trabalho do professor e, principalmente o estabelecimento da verdade como condição primordial na ciência. A parresía como prática da ética faz esse elo entre o indivíduo e a verdade e é isso que buscaremos destacar neste capítulo.

A parresía é o modo como o indivíduo se relaciona com certas práticas que foram abandonadas ou mesmo proibidas na modernidade. A discussão em torno dela não se trata de pragmatismo, não oferecemos fórmulas para a solução de problemas, mas buscamos compreender, a partir da ruptura desse eixo importante do modo filosófico de agir, a governamentalização do homem moderno. Em termos práticos a parresía é a constituição do homem ético que vive o que diz e, em razão de suas ações coerentes, acaba provocando nos outros o desejo em buscar a verdade e não a liberdade individual tão-somente. Ao passo que na análise foucaultiana, a parresía nos parece como discurso da verdade, como também, está relacionada à liberdade hegeliana que culminar numa espécie de “dandismo foucaultiano”.

Michel Foucault, por meio da parresía, visa contemplar o modo de constituição do indivíduo livre – esse ideal de liberdade é impresso na dialética da liberdade de Hegel. De acordo com Hegel, o ser humano se torna uma autoconsciência livre por meio de conflitos com o outro. Segundo Scruton (2018) o autoconhecimento não é um solitário exercício de introspecção, mas um processo social em que o outro se

apresenta como necessário para esse conflito constante, com o objetivo de forçar o indivíduo a reconhecer o outro em si mesmo onde “o escravo cria para si mesmo as condições de liberdade” (SCRUTON, 2018, p. 110).

Em razão disso, notamos que a educação foi essencial para a produção desses sujeitos da governamentalidade. A educação produziu, ampliou e perpetuou práticas nas quais Michel Foucault procurou apontar para um caminho e ao mesmo tempo se distanciou. Parece que seu aprofundamento na filosofia antiga foi uma tentativa em buscar nas suas práticas, respostas a partir do modelo socrático de vida. Sócrates foi o modelo do homem parrésico foucaultiano.

Neste capítulo buscaremos compreender a pesquisa de Michel Foucault no desenvolvimento da noção da parresía em razão de sua importância nos estudos da filosofia antiga e no resgate dessa noção crucial à educação, não só como modo de resistência à governamentalidade, mas para tentar esclarecer a importância da formação intelectual, moral e espiritual na constituição do indivíduo parrésico – aquele que diz a verdade e prefere correr risco em razão dela. Destacamos que Foucault em determinado momento procura interpretar a parresía como essa relação consigo preocupado com a estética mais do que com a consequência da ação parrésica na sociedade, ou seja, ele centra no indivíduo, nós no Bem (da cidade e do indivíduo) e, para tanto, utilizaremos também o trabalho de Pierre Hadot sobre as práticas filosófica na antiguidade.

Sócrates, como Sêneca são modelos de virtude que merecem ser estudados e refletidos. Os modelos ou cânones como prefere Bloom (1989) são importantes para a educação, pois proporcionam refletir nosso modo de agir no mundo. Talvez esse empobrecimento dos modelos tenha causado, gradativamente, o esvaziamento da essência da educação atual. A parresía se encontra, portanto, no cerne da questão. Muito embora Foucault questione toda proposta de concepção que se pretenda canônica – os discursos englobantes que ele deixa de lado e, a partir da genealogia busca os dizeres não verdadeiros e marginais, o afastamento da escola dos cânones da nossa cultura apresentou o empobrecimento de nossa cultura e a instituição escola passou a valorizar cada vez mais os discursos políticos-partidários. Se há crítica por parte de Foucault sobre os cânones por serem “englobantes”, a ausência deles só fez substituir os cânones da nossa cultura para os cânones de outros campos como da política-partidária e da filosofia política.

2.2.1. Situando o estudo

No curso ministrado em 1981 a 1982, após um grande período de estudos sobre a razão do Estado, Foucault se interessa pela problemática em torno da subjetividade e verdade, tendo como ponto de partida teórico o cuidado de si. Neste curso intitulado “A hermenêutica do sujeito”, o filósofo demonstra como a partir desse cuidado o indivíduo pode se relacionar com o saber. Para o filósofo é uma questão do desenvolvimento da espiritualidade e, finaliza o curso apontando para o exercício da consciência.

Foucault (2010 b) retorna à filosofia antiga a partir do preceito délfico “conhece-te a ti mesmo”. Ele demonstra como esse preceito sustenta o cuidado de si como preceito da vida filosófica e moral antiga e faz análise dos primeiros textos cristãos. Em seguida, o filósofo aponta as razões da desqualificação moderna do cuidado de si em proveito do conhecimento de si – a moral moderna – com o momento cartesiano.

O primeiro momento, o momento socrático-platônico se dá com análise (teoria do cuidado de si) do diálogo chamado Alcebiades. Alcebiades quer governar a cidade, deseja transformar o privilégio de status em governo dos outros. Em razão disso, Sócrates diz: “mas afinal é preciso dar um pouco de atenção a ti mesmo; aplica teu espírito sobre ti, toma consciência das qualidades que possui, e poderás assim participar da vida política” Foucault (2010 b, p. 32). Prossegue Sócrates num ponto que será duramente analisado por Foucault “queres entrar na vida política, queres tomar nas mãos o destino da cidade, mas não tens a mesma riqueza que teus rivais e não tens, principalmente a mesma educação. É preciso que reflitas um pouco sobre ti mesmo, que conheças a ti mesmo” (FOUCAULT, 2010 b, p. 34).

Diante dos enunciados acima, faz-se necessário destacar alguns elementos importantes da análise foucaultiana. Primeiramente, a necessidade de cuidar de si está vinculada ao exercício de poder. Ocupar-se consigo aparece aqui não como privilégio estatutário, mas como no desejo do indivíduo de exercer o poder político sobre os outros. Segundo a noção de cuidado de si está vinculada à insuficiência da educação de Alcebiades. A necessidade do cuidado de si está inscrita não só num projeto político, mas em razão de uma deficiência de formação. Em terceiro, aprender a cuidar de si está relacionado com a idade, quando não se é velho demasiadamente para ocupar-se com que lhe falta e, por fim, a necessidade de ocupar-se consigo tem

como fundamento uma necessidade urgente, a ignorância do objeto, no caso o bom governo.

Foucault (2010 b) coloca no centro desse diálogo o cuidado de si. Trata-se de certa prudência a que o indivíduo que pretende governar os outros precisa exercer. E o que é esse si mesmo? Kohan (2011) explica que o diálogo oferece três possibilidades: o corpo, a alma e ambos.

A resposta de Alcebiades I é clara e precisa: cuidar de si significa cuidar da própria alma, é necessário que o cuidado recaia sobre a alma (132c) enquanto quem conhece o próprio corpo só conhece “o governado” (130b), as coisas de si mesmo, mas não a si mesmo (131a). Assim, quem pretende governar os outros, o político, antes deve mostrar-se capaz de governar a si mesmo, o que supõe conhecer, ocupar-se e cuidar da própria alma, que é o que em si mesmo governa (KOHAN, 2011, p. 57).

Foucault situa esse si cuja direção deve orientar a atividade reflexiva na *psykhé* (alma) Foucault (2010 b). Parece que a questão do corpo e as práticas de preparação do corpo visam dar sustentação à alma. Outro ponto está relacionado com o saber de modo que todas as práticas da filosofia antiga evocadas por Foucault objetivam mudança da alma, preparar a alma para o combate. “É a alma unicamente enquanto sujeito da ação, a alma enquanto se serve [do] corpo, dos órgãos [do] corpo, de seus instrumentos *etc.* (FOUCAULT, 2010 b, p. 52).

O corpo não mantém uma relação instrumental, não é isso que Foucault assinala, para ele trata-se de uma posição única, “transcendente, do sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos de que dispõe, como também aos outros com os quais se relaciona, ao seu próprio corpo e, enfim, a ele mesmo” (FOUCAULT, 2010 b, p. 53).

Kohan (2011, p. 58) destaca que o cuidado de si tem como características uma pré-requisito para cuidar dos outros (projeção política do indivíduo); “cumpre um papel compensador em função de uma educação deficiente; requer uma idade propícia para se iniciar o cuidado e se justifica em razão da ignorância do objeto desejado”. Eis a importância do conhecer.

Apresentados o destino do cuidado de si, Foucault (2010 b) imediatamente nos reporta para a função de Sócrates. Para ele Sócrates seria aquele que cuidaria para que Alcebiades pudesse se ocupar consigo, ou seja, ele seria o mestre da *epimélie heautoû* (o cuidado de si).

O cuidado de si é, com efeito, algo que, como veremos, tem sempre necessidade de passar pela relação com um outro que é o mestre. Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre. Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo. Diferentemente do médico ou pai de família, ele não cuida do corpo nem dos bens. Diferentemente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros *etc.* (FOUCAULT, 2010 b, p. 55).

É necessário destacar algumas informações essenciais do trecho supramencionado. O cuidado de si requer a presença do outro, se faz, necessariamente na relação que segundo Sócrates, exige a presença do mestre. Este é o responsável pelo cuidado, é quem se preocupa com o processo, muito diferente do médico (corpo), pai (economia) e o professor (saber). Essas diferenciações são vitais para compreender o que Foucault está tentando organizar no seu curso e o coração da sua tese: o processo de subjetivação se faz na relação com o mestre que busca cuidar, abrir caminho para o exercício de consciência. A figura do mestre é destacada como aquele indivíduo que soube se conhecer, sabe cuidar de si e sabe como governar os outros. Foucault segue durante todo o curso exemplificando o papel do mestre e as práticas, os exercícios de direção, ou seja, o mestre da *epimélie heautoû*.

Vimos, portanto, que o cuidado de si ocupa o pensamento platônico e é hierarquicamente superior em relação aos demais. Esse ocupar-se consigo significar conhecer-se a si mesmo. O próprio indivíduo é objeto de conhecimento – *gnôthi seautón* (conhecimento de si). Portanto, esse conhecimento de si resultado da *epimélie heautoû* é estabelecido pela sobreposição recíproca que marcará a história do pensamento grego, helenístico e romano, segundo Foucault (2010 b).

E em que consiste esse conhecimento? É a alma que devemos conhecer que por sua vez é formada pelo pensamento e saber. É voltando o olhar para esses dois elementos (pensamento e saber) que se reconhecerá sua divindade. Para explicar melhor, Foucault (2010 b) afirma que um espelho luminoso favorece ver Deus, mas também nos chama atenção que essa possibilidade se dá entre o sujeito e algo mais claro e não alma semelhante que corresponda ao divino. Nessa comparação, nesse olhar que a alma será dotada de sabedoria. “Saberá distinguir o bem e o mal, o verdadeiro e o falso. Saberá conduzir-se como se deve, saberá governar a cidade” (FOUCAULT, 2010 b, p. 66).

Por que se cuida de si? Primeiramente a ideia de seu próprio cuidado reside no pensamento de que o governante deve aplicar-se a governar para salvar a si mesmo e a cidade. Esse modo era particularmente o objetivo platônico em que a finalidade era a cidade, ou seja, “a cidade mediatizava a relação de si para consigo, fazendo com que o eu pudesse ser tanto objeto quanto finalidade” Foucault (2010 b, p. 77). Contudo, essa finalidade foi ganhando outros contornos, o objeto do cuidado de si na cultura neoclássica é o próprio sujeito. E por fim, o cuidado de si está em sua dissolução no interior de algo maior:

- 1- *epimélie heautoû* ganha outra interpretação = exercício
- 2- No cristianismo a *epimélie heautoû* = ascese

Foucault (2010 b) utiliza pela primeira vez o termo *parresía* no curso de 1981-1982 “A Hemenêutica do Sujeito” num contexto em que ele buscava recolocar no interior de um campo histórico a articulação de determinadas práticas do sujeito desenvolvidas desde a época helenística e romana até os dias atuais, ou seja, a história das relações entre sujeito e verdade. Entendemos que o projeto foucaultiano foi resgatar as práticas antigas em oposição à governamentalidade.

Ao se utilizar dos ensinamentos, dos exercícios espirituais e da filosofia antiga, Foucault (2010 b) aponta claramente para um modo de resistir à governamentalidade. Todavia, o filósofo se distancia dos objetivos das práticas antigas e dá uma interpretação própria, conforme Hadot (2002) com os “olhos” modernos para seu projeto ético.

Como Foucault vê o homem em sua relação com a verdade? Ele vê segundo Lacan e de Heidegger. Pode-se chamar de lacaniano, pode-se chamar de nietzschiano também. Enfim, toda problemática da verdade como jogo, digamos, conduz, com efeito, a esse gênero de discurso. Bem, tomemos as coisas de outro modo. Digamos o seguinte: não foram tantas as pessoas que, nos últimos anos – diria, no século XX -, colocaram a questão da verdade. Não foram tantas as pessoas que perguntaram: o que se passa com o sujeito e com a verdade? E: qual é a relação do sujeito com a verdade? O que é sujeito da verdade, o que é o sujeito que diz a verdade *etc.*? Quanto a mim, só vejo duas: Heidegger e Lacan (FOUCAULT, 2010 b, p. 170).

A proposta foucaultiana é determinar o tipo de trabalho que o homem deve fazer sobre ele mesmo que o modifique para ter acesso à verdade. Aliás, essa parece ser a problemática de toda a filosofia. Foucault (2010 b, p. 171) aponta que essa transformação de si para ter acesso à verdade corresponde a um princípio fundamental e que “o sujeito enquanto tal, do modo como é dado a si mesmo, não é

capaz de verdade. E não é capaz de verdade, contudo, a não ser que ele efetue em si certas operações, certas transformações”. A ideia de conversão de si, ou melhor, a transformação de si, é encontrada em toda a filosofia antiga. A partir daí Foucault propõe tomar Descartes como marco para dizer que o sujeito como tal tornou-se capaz de verdade, basta raciocinar com sanidade, de maneira correta que o homem será capaz de ter acesso à verdade. “Basta que o sujeito seja o que ele é para ter, pelo conhecimento, um acesso à verdade que lhe é aberto pela sua própria estrutura de sujeito” (Foucault, 2010 b, p. 172). A conclusão do filósofo é a seguinte: Descartes se “une” a Kant para determinar o fim da ‘condição de espiritualidade’ para ter acesso à verdade.

O que não somos capazes de conhecer é constitutivo, precisamente, da própria estrutura do sujeito cognoscente, fazendo com que não o possamos conhecer. Consequentemente a ideia de uma certa transformação espiritual do sujeito que lhe daria finalmente acesso a alguma coisa à qual não podemos aceder no momento é quimérica e paradoxal. Assim, a liquidação do que poderíamos chamar de condição de espiritualidade para o acesso à verdade, faz-se com Descartes e com Kant; Kant e Descartes me parecem ser dois grandes momentos (FOUCAULT, 2010 b, p. 172).

Enfim, Foucault não acredita que o conhecimento do tipo cartesiano seja o definitivo como acesso à verdade, mas o conhecimento de um domínio de objetos. Ele aponta para o fato de que a noção de conhecimento do objeto surgiu para substituir a noção de acesso à verdade. O acesso à verdade provoca enorme transformação e este é para Foucault, a problemática importante para a compreensão da verdade e suas relações do indivíduo com a verdade.

Pode-se notar que a partir daí que Foucault, apoiando-se nas pesquisas de Pierre Hadot (2002), introduz “filosofia e espiritualidade” dos antigos e reserva o problema do “conhecimento do objeto” para tentar colocar o homem como objeto desse conhecimento, desse cuidado de si (conversão de si e conhecimento de si). O ensinamento da filosofia antiga ao ocupar-se de si “não é uma simples preparação momentânea para a vida; é uma forma de vida” para aquele que quiser ocupar-se dos outros (FOUCAULT, 2014 d, p. 181)

É a partir de Alcebíades que Foucault insere a noção do cuidado de si que diz respeito à prática pedagógica, segundo Platão, mas em seguida, o filósofo propõe para seu projeto a necessidade de desvinculação do cuidado de si em relação à pedagogia e à atividade política. Sócrates se interessa pelo indivíduo que fala e não

sobre o que ele fala e, dessa forma, em seus diálogos, busca “acossar seus interlocutores com questões que os colocam em questão, que os obrigam a prestar atenção em si mesmos, a ter cuidado consigo mesmo” (HADOT, 2002, p. 37).

O cuidado de si se impunha em razão das falhas da pedagogia; tratava-se ou de completá-la ou de se substituir a ela; tratava-se, em todo caso de dar uma “formação”. Três pontos merecem destaque na lição de Foucault, o primeiro refere-se ao fato de que o cuidado de si busca desfazer os maus hábitos e das opiniões falsas. Além disso, o cuidado está preocupado com a formação do homem de valor, sobretudo, fornecer ferramentas de combate para a vida toda e, por último, o cuidado visa curar das paixões. As paixões ofuscam a capacidade de buscar a verdade e de estabelecer uma postura ética em relação à cidade e a si. Vejamos:

A partir do momento em que o devotamento a si se tornou uma prática adulta que se deve exercer durante toda a vida, seu papel pedagógico tende a apagar-se e outras funções se afirmam.

a) Primeiro, uma função crítica. A prática de si deve permitir desfazer de todos os maus hábitos, de todas as opiniões falsas que se podem receber da multidão ou dos maus mestres, mas também dos presentes da vizinhança. “Desaprender” (*dediscere*) é uma das tarefas importantes da cultura de si.

b) Mas ela tem também uma função de luta. A prática de si é concebida como um combate permanente. Não se trata simplesmente de formar, para o futuro, um homem de valor. É preciso dar ao indivíduo as armas e a coragem que lhe permitirão bater-se toda sua vida [...]

c) Mas, sobretudo, essa cultura de si tem uma função curativa e terapêutica. Ela está muito mais próxima do modelo médico que do modelo pedagógico. É preciso, é claro, lembrar-se dos fatos que são muito antigos na cultura grega: a existência de uma noção como a de *pathos*, que significa tanto a paixão da alma quanto a doença do corpo [...] (FOUCAULT, 2014 d, p. 181-2).

O exercício espiritual proposto por Sócrates convida ao exercício interior, ou melhor, ao exame de consciência, atenção a si mesmo expresso pela frase “conhece-te a ti mesmo” que só é possível em razão da existência de outrem (caráter dialógico), pois a “solução do problema tem menos valor do que o caminho percorrido em comum para resolvê-lo” (HADOT, 2002, p. 43).

Foucault (2010 b) desenvolve sua análise em torno da noção de *parresía* a partir de Alcebiades sob três aspectos: o primeiro porque trata-se do resumo da filosofia de Platão, segundo introduz a *gnôthi seautón* como condição primeira da prática filosófica e terceiro nele pode-se ver o entrelaçamento entre o político e o catártico (purificar). O que podemos notar com a preocupação de Michel Foucault e com os ensinamentos contidos em Alcebiades é a possibilidade de o indivíduo fazer

um trabalho sobre si mesmo, sobre a alma para fundar-se na razão e isso o prepara para exercer a política. Foucault, afirma que a partir da época helenística e romana houve desenvolvimento da cultura de si¹⁷ como técnica refletida associada a um domínio teórico, a um conjunto de conceitos e noções que integram um modo de saber – a *áskesis*.

Notemos que o cuidado de si é uma atitude a ser tomada que produz e induz condutas pelas quais poderemos efetivamente cuidar dos outros. Nesse aspecto, o cuidado com o outro ou o cuidado da cidade representa uma espécie de salvação, ou seja, há a valorização do outro no desenvolvimento individual. Este caráter foi alterado em relação ao príncipe em que os fundamentos de sua ação é que constituem seu objetivo e seu objetivo nada mais é do que ele próprio. Já na cultura cristã, a problemática em torno do cuidado de si para Foucault diz respeito à renúncia de si.

Sumariamente o cuidado de si aparece em Foucault (2010 b, p. 187) como condição de conversão. Conversão é “fazer a volta em direção a si mesmo”, uma espécie de tecnologia do eu importante tanto como noção filosófica, como na ordem moral e política a partir do século XIX. A conversão de si como campo da política do século XIX diz respeito às revoluções inglesas e, em especial, a francesa (1789). Cabe ressaltar que Foucault atribui importância à revolução francesa, pois ela “começou a definir esquemas de experiência individual e subjetiva que consistiriam na ‘conversão da revolução’” Foucault (2010 b, p.188). Nessa afirmação foucaultiana podemos perceber seu alinhamento epistemológico e a produção discursiva em torno do cuidado de si para seu projeto – estética da existência.

Para Foucault, as práticas espirituais estariam presentes no “indivíduo revolucionário” e, por essa razão, seu interesse era esclarecer o modo como esse elemento de conversão (tecnologia de si) se atrelou nesse campo da política e “como passamos do pertencimento à revolução pelo esquema de conversão ao pertencimento à revolução pela adesão a um partido” Foucault (p. 188, 2010 b). O filósofo conclui que atualmente essa relação está insípida, monótona porque nos

¹⁷ Pois bem, parece-me que, se chamarmos cultura a uma organização hierárquica de valores, acessível a todos, mas também ocasião de um mecanismo de seleção e de exclusão; se chamarmos cultura ao fato de que essa organização hierárquica de valores solicita dos indivíduos condutas regradas, dispendiosas, sacrificiais, que polarizam toda a vida; e enfim que essa organização do campo de valores e o acesso a esses valores só se possam fazer através de técnicas regradas, refletidas e de um conjunto de elementos que constituem um saber, então, nessa medida, poderemos dizer que na época helenística e romana houve verdadeiramente uma cultura de si (FOUCAULT, 2010 b, p. 162).

convertemos à renúncia da revolução. Para ele, os convertidos da atualidade são “os que já não creem na revolução” (FOUCAULT, 2010 b, p. 188).

Grosso modo, o tema da conversão pretendida por Foucault faz parte desse projeto “ética da existência”, no qual as relações de si para consigo podem se materializar em ações, “equipar o eu”, “honrar-se o eu”, ser senhor de si. Na definição foucaultiana a conversão é “um movimento que se dirige para o eu, que não tira os olhos dele, que o fixa de uma vez por todas como a um objetivo e que, finalmente, alcança-o ou ele retoma” (FOUCAULT, 2010 b, p. 193).

À vista disso, podemos observar que a prática de si deixa de ser particularmente adulta para direcionar ao adolescente ou à infância no sentido de se incorporar a um modo próprio de viver, ou melhor, a própria arte de viver (*a tékhne tou bíou*). “A prática de si já não é meramente uma espécie de pequeno caso a dois que se inscreveria na relação singular e dialeticamente amorosa entre o mestre e o discípulo” Foucault (2010 b, p. 193). Portanto, a conversão passa de uma transubjetivação (característico dos primeiros séculos em que o cristianismo é o ápice) para autossubjetivação e é esta a noção essencial para seu projeto ético, ou seja, esse modo de ter acesso ao eu.

Salientamos que neste momento procuraremos situar o uso da noção grega por Michel Foucault para que *a posteriori* possamos comparar como o filósofo interpretou os saberes antigos na constituição de seu projeto a partir da crítica elaborada por Pierre Hadot.

O grande problema enfrentado por Foucault foi compreender como o homem desvia o olhar e a atenção aos outros para conduzir a si mesmo. Para ele trata-se de um problema definido na relação entre o dizer-a-verdade (a veridicção) e a prática do sujeito (governar a si). Foucault aponta para três tipos de técnicas: da medicina, do governo político e da direção e governo de si mesmo. O filósofo pretende com tudo isso chegar numa espécie de ética do eu que ao seu ver é uma tarefa urgente, fundamental e politicamente indispensável, em suma, ponto de “resistência ao poder político”, ou melhor, à governamentalidade (sentido mais amplo do que poder político) (Foucault, 2010 b, p. 225).

A reflexão sobre a noção de governamentalidade, penso eu, não pode deixar de passar, teórica e praticamente, pelo âmbito de um sujeito que seria definido pela relação de si para consigo. Enquanto a teoria do poder político como instituição refere-se diretamente, a uma concepção jurídica do sujeito de direito, parece-me que a análise da

governamentalidade – isto é, a análise do poder como conjunto de relações reversíveis – deve referir-se a uma ética do sujeito definido pela relação de si para consigo. Isso significa muito simplesmente que, no tipo de análise que desde algum tempo busco lhes propor, devemos considerar que relações de poder/governamentalidade/governo de si e dos outros/relação de si para consigo compõem uma cadeia, uma trama e que é em torno dessas noções que se pode, a meu ver, articular a questão da política e a questão da ética (FOUCAULT, 2010 b, p. 225).

No trecho em destaque pode-se verificar o nexo entre governamentalidade e a prática de si no âmbito da parresía e é nesse sentido que buscamos desenvolver a nossa tese. Essencialmente o vínculo entre a constituição do ser, os saberes necessários e o trabalho de si na constituição de um indivíduo ético em sua articulação com a questão da política. Chama-nos atenção a possibilidade da reversibilidade dessa governamentalidade em que o filósofo se preocupa, ou seja, a necessidade de se reconhecer essa relação de poder (governamentalidade) complexa, mas ao mesmo tempo repensar sobre esse modo de constituição do sujeito em vista às práticas antigas e ao modo de pensar que valorize o coletivo também, não em vista à realização dos seus desejos, mas que busque incitar no indivíduo a buscar a verdade.

Ao salientar a parresía como uma prática, como uma ação, estamos buscando identificar um modo de participar da vida da cidade cuja essência se encontra na importância do outro, no sentido de que cuidar de si é cuidar do outro, pois esta é a razão de viver, ou melhor, a compreensão do amor ao próximo. Neste sentido, podemos destacar que “o cuidado de si é, portanto, indissolavelmente cuidado da cidade e cuidado dos outros, como se vê pelo exemplo do próprio Sócrates, cuja razão de viver é ocupar-se com os outros” (HADOT, 2014, p.67).

A noção de parresía aparece para Foucault (2010 b) como consequência de uma liberdade resultante do conhecimento do cuidado de si, diz respeito a uma transfiguração do modo de ser do sujeito por efeito do saber. “O efeito desse saber sobre o sujeito está assegurado pelo fato de que nele o sujeito não apenas descobre sua liberdade, mas encontra em sua liberdade um modo de ser que é o da felicidade e de toda a perfeição de que ele é capaz (FOUCAULT, 2010 b, p. 276).

Esse saber da ordem espiritual desaparece em razão do nascimento do saber do conhecimento (*aufklärung*), ou seja, o saber espiritual¹⁸ foi gradativamente

¹⁸ A palavra ‘espiritual’ permite entender bem que esses exercícios são obra não somente do pensamento, mas de todo o psiquismo do indivíduo e, sobretudo, ela revela as verdadeiras dimensões

diminuído pelo saber de conhecimento, “o saber do conhecimento, o sujeito nada pode esperar para sua própria transfiguração” Foucault (2010b, p. 277). A utilização do termo ‘espiritual’ sugere que o indivíduo deva relacionar com modo de pensar que não está ligado exclusivamente pela razão, ao ascetismo existente na filosofia da Antiguidade, pois revelam a transformação do indivíduo em outra coisa. Foucault parece não associar tais exercícios à real finalidade dos exercícios espirituais dos antigos, ou seja, o aperfeiçoamento, a realização de si – na liberdade da vontade que garante ao homem a possibilidade de modificar a si mesmo (valores e efeitos espirituais).

Os exercícios espirituais são precisamente destinados a essa formação de si, a essa *paideia*, que nos ensinará a viver não em conformidade com os preconceitos humanos e com as conversões sociais (pois a vida social é ela própria um produto das paixões), mas em conformidade com a natureza do homem que não outra senão a razão (HADOT, 2002, p. 56).

Aparentemente, Foucault buscou em um primeiro momento uma conversão de si a partir do conhecimento e, em seguida, sob o ângulo da prática de si sobre si denominada *askesi*. É nesse *logos* que o trabalho sobre si vai atuar por meio do discurso. “Não são, certamente, discursos quaisquer. São proposições, proposições como a própria palavra *logos* o indica, fundadas na razão” Foucault (2010 b, p. 288) – “são frases, elementos de discurso, de racionalidade: de uma racionalidade que ao mesmo tempo diz o verdadeiro e prescreve o que é preciso fazer”, “são discursos persuasivos no sentido em que acarretam não somente a convicção, mas também os próprios atos”. É como esses próprios *lógoi*, incorporando-se pouco a pouco na sua própria razão, na sua própria liberdade e na sua própria vontade falassem por ele: não somente dizendo-lhe o que é preciso fazer, mas efetivamente fazendo, na forma da racionalidade necessária, o que é preciso fazer. É, portanto, como matriz de ação que esses elementos materiais de *logos* razoável estão efetivamente inscritos no indivíduo, denominado pelo filósofo de *paraskeué*.

Para Foucault (2010 b) o indivíduo para dizer a verdade precisa dessa armadura. Enquanto a *paraskeué* é a estrutura de transformação dos discursos verdadeiros, a *askesi* diz respeito às técnicas de si sobre si que permitem que o dizer-

desses exercícios: graças a eles, o indivíduo se eleva à vida do Espírito objetivo, isto é, recoloca-se na perspectiva do Todo (“Eternizar-se ultrapassando-se”) (HADOT, 2002, p. 20).

verdadeiro conste um modo de ser do sujeito. O filósofo afirma que tudo isso é possível por meio da ascese filosófica e, deste modo, busca contrapor a ascese cristã. Para o filósofo a ascese tem por fim ligar-se à verdade e tem por função assegurar a subjetivação do discurso verdadeiro, ou seja, “ela faz com que me torne sujeito de enunciação do discurso verdadeiro, ao passo que a ascese cristã, por sua vez, terá sem dúvida uma função completamente diferente: função, é claro, de renúncia de si” (FOUCAULT, 2010 b, p. 296).

Em suma, o filósofo procura demonstrar os modos para constituição dessa ascese filosófica de forma exemplificativa: são as técnicas e práticas concernentes à escuta, à leitura e ao fato de falar. Segundo Foucault (2010 b) é possível aprender e cita texto de Plutarco a respeito, por exemplo, a aprendizagem do silêncio e sua relação com “a educação verdadeiramente nobre”. Vejamos:

O princípio de que as crianças devem se calar antes de falar pode hoje nos surpreender, porém não devemos nos esquecer de que há algumas décadas a educação de uma criança, ao menos antes da guerra de 1940, começava fundamentalmente pela aprendizagem do silêncio. A ideia de que uma criança possa falar livremente é algo que estava banido do sistema da educação, desde a Antiguidade grega e romana até a Europa moderna (FOUCAULT, 2010 b, p. 304).

A educação até a modernidade teve seu modelo inspirado na antiguidade grega e romana. Segundo Zamboni (2016, p. 16) a vida de Sócrates serviu de modelo para o entendimento do ensino, ou seja, “a educação, para ele, significava procurar a melhor forma possível de existência e tentar realizá-la”. Portanto, a educação sempre esteve associada às práticas espirituais que permitem ao indivíduo apreender a virtude na constituição do *logos*. Diferentemente do que muitos pensam, educar não é um trabalho técnico. Educação está relacionada com algo bem maior que o simples ensino.

Essa relação com a aprendizagem e a prática de si funda no que Foucault procurou chamar da ética da palavra, da passagem dos diários gregos, das anotações para a confissão, especificamente a produção da verdade de si, na formação do indivíduo de verdicção ao modelo cristão do dizer-a-verdade como salvação.

De acordo com Foucault (2010 b), na antiguidade o indivíduo deveria se ocupar com o discurso verdadeiro – sujeito da verdade e não dizer a verdade de si, como acontece com a confissão cristã. O filósofo afirma que a mudança entre o modelo antigo para o cristianismo foi essencial à governamentalidade. Aliás, no capítulo anterior abordamos a utilização de práticas de vários campos pela

governamentalidade. Todavia, na antiguidade o dizer-verdadeiro tem função instrumental – pela coragem de confessar uma falta -, valor espiritual: o indivíduo deve tornar-se sujeito de verdade, e nisso a educação tem papel fundamental no sentido da busca pelo saber em que o indivíduo reconhecendo o que lhe falta busque o conhecimento, a verdade e seja capaz de dizer a verdade (formação moral e intelectual).

De certo modo, trata-se de colocá-lo à prova, colocá-lo à prova em função de sujeito que diz a verdade, para forçá-lo a tomar consciência do ponto em que está na subjetivação do discurso verdadeiro, na sua capacidade de dizer o verdadeiro. Creio, pois, que não há problema do lado do discurso de quem é dirigido, já que afinal ele não tem que falar, ou então o que é levado a dizer não passa de uma maneira para o discurso do mestre apoiar-se e desenvolver-se (FOUCAULT, 2010 b, p. 326).

Portanto, no discurso do mestre existiria essa ascense, isto é, o jogo da subjetivação progressiva do discurso verdadeiro, o modo pelo qual o mestre guia seus alunos a agirem como um parresiasta. A partir desse ponto, Michel Foucault desenvolve sua tese segundo a qual o mestre precisa manter um discurso e ação concreta que obedeça “ao princípio da parresía, desde que pretenda que o que ele diz de verdadeiro torne-se, enfim, ao termo de sua ação e direção, o discurso verdadeiro subjetivado do discípulo” (FOUCAULT, 2010 b, p. 327). Eis a importância, portanto, da parresía no campo educacional.

2.3. O problema da governamentalidade analisado em torno da noção de parresía e do exercício do poder pelo discurso verdadeiro

Parece-me que o vemos nascer em torno da noção de parresía ou, se vocês preferirem, o que está associado a essa noção de parresía é todo um campo de problemas políticos distintos dos problemas da constituição, da lei, digamos, da própria organização da cidade. Esses problemas da constituição da cidade, esses problemas da *politeía* existem. Têm sua própria forma, implicam certo tipo de análise e produzem, então no ponto de origem de toda uma forma de reflexão política sobre o que é a lei, sobre o que é a organização de uma sociedade, sobre o que deve ser o Estado (FOUCAULT, p. 148, 2010 b).

No curso de 1983, Michel Foucault desenvolve sua filosofia tendo como base a noção de parresía. Para ele toda a filosofia antiga e, até certa medida a clássica podem ser analisadas em vista à parresía. Para tanto, o filósofo faz um caminho

bastante interessante: procura diferenciar a prática parrésica em diferentes momentos históricos. Mais do que diferenciar, Foucault procura demonstrar e relacionar a parresía com a noção de governamentalidade, ao que o autor denomina “história do discurso da governamentalidade” (FOUCAULT, 2010 a, p.67).

Vejamos, no primeiro capítulo buscamos demonstrar a importância da gestão da opinião para a governamentalidade e, neste, sua relação com o discurso verdadeiro, por meio das pesquisas do filósofo Michel Foucault, ou melhor, essa dramática do discurso verdadeiro no processo de subjetivação. Particularmente, a parresía aparece aqui mais como tentativa de compreendermos essa prática importante no campo político, como também de constituição do indivíduo ético, no âmbito da resistência à governamentalidade.

Como ponto de partida, na aula de 12 de janeiro de 1983, Foucault aponta para quatro momentos em que a análise da noção de parresía se dará: primeiramente, a identificação na Antiguidade a formação de certa dramática do discurso verdadeiro na ordem da política, especialmente o que diz respeito ao discurso do conselheiro ao Príncipe. Segundo, diz respeito à dramática do discurso verdadeiro na ordem da política que surge por volta do século XVI em razão da constituição e autonomia da arte de governar e suas técnicas ligadas à figura do Estado. Terceiro, o discurso verdadeiro que será dirigido ao monarca em nome da razão de Estado e, por fim, o quarto momento, o que se desenvolverá até a atualidade que é a figura do revolucionário, “aquele que se levanta, no meio de uma sociedade, e diz: digo a verdade, e digo a verdade em nome de uma coisa que é a revolução que vou fazer e que vamos fazer juntos” (FOUCAULT, 2010 a, p. 67).

As diferenciações das práticas parrésicas utilizada por Foucault, estrutura de seu curso de 1983, nos ajuda a compreender a sua importância nos processos de subjetivação. Seguiremos aqui, muito brevemente, pelo curso para *a posteriori* focar na questão da formação na gestão da opinião na governamentalidade.

A princípio, Foucault (2010 a) faz seleção de textos escritos em datas e momentos diferentes, são eles: Dion de Plutarco, Políbio de Platão e Íon de Eurípedes. Em seguida, situa o momento histórico em que a noções de parresía é modificada, mas sobre isso trataremos mais adiante.

Inicialmente, parresía é usada nos textos clássicos ligada a uma estrutura política particularmente fundada no estatuto político e particular de certos indivíduos

no interior da cidade em razão do nascimento - só pode usar a parresía quem pertencer ao *dêmos* - “parresía como direito à palavra, direito à palavra herdado em linha materna; e, enfim, exclusão dos não cidadãos, cuja língua é serva”. É o que vai apresentar o filósofo ao que ele denomina “dramática do discurso verdadeiro” por meio da tragédia chamada Íon de Eurípedes, versos 668-675 (FOUCAULT, 2010 a, p. 70).

A estrutura política aqui representada, ou seja, o direito político fundamental de falar à cidade, de dirigir à cidade uma linguagem de razão será vinculado essencialmente do *lógos* (é Atenas). “Essa peça Íon é verdadeiramente a representação dramática do fundamento do dizer-a-verdade político no campo da constituição ateniense e do exercício do poder em Atenas” (FOUCAULT, 2010 a, p. 78).

A segunda forma de utilização da parresía na Antiguidade será explanada por meio do texto escrito por Plutarco, intitulado Dion. Neste, Platão enfrenta o tirano Dionísio e diz a verdade de forma corajosa, não se trata aqui do estatuto do indivíduo ligado ao nascimento, mas à qualidade pessoal de dizer tudo, de dizer-a-verdade.

A terceira, diz respeito à parresía oracular em que dizer-a-verdade depende da estrutura, clareza da enunciação e do oráculo. Aqui temos a principal característica da parresía: não cabe ocultar a verdade. A verdade (palavra sensata) deve ser dita mesmo em prejuízo de quem a enunciou. Veremos que o risco é elemento que caracteriza a parresía e a que diferencia dos outros modos de discurso. Também é o risco que permitirá diferenciar da má parresía, do discurso bajulador e, por essa razão é o que permite a passagem do dizer oracular para o dizer-a-verdade política.

As três formas do exercício do discurso verdadeiro acabam por fundar o direito à palavra, ou melhor, a parresía. Nesse aspecto, todos os personagens buscam estabelecer a sua parresía para poderem ocupar a primeira fileira, ou seja, para se ocupar com a cidade. É a partir desse ponto que Foucault (2010 a) constata que a Democracia é definida como *isegoria* e *parresía*. Daí o filósofo se utiliza do texto de Políbio (livro II, capítulo 38, parágrafo 6) para ressaltar a importância do estatuto social e político dos indivíduos no interior da cidade: primeiro a parresía como estrutura política, segundo a *demokátia* (democracia) e terceiro a *isegoria*. Particularmente, a preocupação dos personagens é integrar uma categoria de cidadão, ou seja, aquele que tem influência efetiva na cidade, os que manejam a política e a razão, os que representam a autoridade política, em suma, os que se servem tanto do *logos* como

da *pólis*. Portanto, “para ocupar a primeira fileira na cidade – ou antes: implicado por essa primeira fileira, ligado a essa primeira fileira – ele necessita da *parresía* (FOUCAULT, 2010 a, p. 97).

Pois bem, creio que a *parresía* é de certo modo uma espécie de palavra mais alta, mais alta que o estatuto de cidadão, diferente do exercício puro e simples do poder. É uma palavra que exercerá o poder no âmbito da cidade, mas, é claro, em condições não tirânicas, quer dizer, declarando a liberdade das outras palavras, a liberdade dos que também querem ocupar a primeira fileira nessa espécie de jogo agonístico característico da vida política, na Grécia e sobretudo em Atenas. É, portanto, uma palavra mais alta, porém uma palavra que dá liberdade a outras palavras, e que dá liberdade aos que têm de obedecer, que lhes dá liberdade, pelo menos na medida em que só obedecerão se puderem ser persuadidos (FOUCAULT, 2010 a, p. 97-8).

O interessante apontado por Foucault (2010 a) é que a *parresía* vai assegurar o jogo conveniente da política é a raiz da problemática em suas “relações de poder imante a uma sociedade e que, diferentemente do sistema jurídico-institucional dessa sociedade, faz que ela seja efetivamente governada” (Foucault, 2010 a, p. 149). Daí o problema da governamentalidade circular em torno da *parresía* e do exercício do poder pelo discurso verdadeiro.

Após esse breve esclarecimento, apresentaremos o que nos parece mais importante para o nosso trabalho: as formas de *parresía* (político-estatutária, judiciária e a moral) e sua relação com a governamentalidade - razões da eliminação da *parresía* na democracia (a ressignificação de conceitos para a governamentalidade).

Tomando o texto de Políbio (no livro II, capítulo 38), Foucault (2010 a) exemplifica a problemática da *parresía* política e seu vínculo com a democracia. O filósofo aponta para a democracia como sendo caracterizada pelas noções de *isegoria* (igualdade de palavras, direito igual à palavra, dar opinião durante uma discussão) e *parresía* (a liberdade de tomar a palavra e, na palavra exercer a fala franca).

Cabe ressaltar que Foucault interpreta a noção de *parresía* na Antiguidade e situa seu uso num âmbito bastante reduzido, como propõe a metodologia genealógica para depois ampliar e buscar entender o pensamento de uma época. A *parresía* que aparece em Íon será “uma série de manifestações de verdade, uma série de operações e de procedimentos pelos quais a verdade é dita” e que permite a Íon retornar à cidade de pleno direito político em razão do estatuto do nascimento, Foucault (2010 a, p. 141). Portanto, a *parresía* política aqui é o exercício do poder de

dizer-a-verdade. Em seguida, o filósofo apresenta a parresía judiciária, ligada a uma situação de injustiça exercida pelos cidadãos contra aquele que abusa da própria força e, por fim, outra prática parrésica, consiste confessar a falta que pesa na consciência para quem poderá guiar e ajudar a sair dessa situação. Trata-se da parresía moral.

Por que Foucault traz essas informações e apresenta os tipos de parresía?

Porque a democracia está profundamente ligada à parresía. Há uma espécie de circularidade entre democracia e parresía. É isso que tentamos demonstrar desde o início ao expor a problemática da gestão da opinião na governamentalidade. A governamentalidade visa produzir uma mentalidade. Esta mentalidade visa produzir um discurso. Este discurso visa reforçar as estruturas da governamentalidade.

Segundo Foucault a parresía está ligada à condição de “constituir a primeira fileira dos cidadãos” (aqueles que se ocupam com a cidade) e certa posição dos indivíduos na cidade (certa superioridade compartilhada com os outros sob a forma de estrutura agonística). “A parresía está ligada, muito mais que a um estatuto, embora implique um estatuto, a uma dinâmica e a um combate, a um conflito. Estrutura dinâmica e estrutura agonística da parresía” (FOUCAULT, 2010 a, p. 146).

Nesse campo agonístico no qual o “indivíduo vai de certo modo se mudar para o interior da cidade a fim de nela ocupar a primeira fileira numa disputa perpétua”, a parresía aparece associada a um tipo de atividade política (*pólei kai lógo khrestai*) se servindo do discurso sensato, do discurso de verdade. Como podemos observar, a parresía aqui é mais do que um mero estatuto, mais do que classificar o indivíduo. Trata-se de situar o indivíduo numa “posição de superioridade em que ele vai poder ocupar da cidade na forma e pelo exercício do discurso verdadeiro”. É exatamente neste contexto da disputa na democracia que está associado ao jogo da parresía, tendo o direito estatutário da fala, de se defender e participar; direito este constitutivo da cidadania caracterizado pela *isegoria*. A parresía, por sua vez, requer a *isegoria* para adquirir certa ascendência uns sobre os outros (FOUCAULT, 2010 a, p.146).

Atentemos ao fato de que Foucault (2010 a) está destacando o papel da parresía na qual a *isegoria* define o marco constitucional e institucional em que a parresía atuará como sendo livre atividade corajosa de tomar a palavra e persuadir os outros com os riscos por vir. O filósofo afirma que a partir dessas observações se poderá distinguir dois problemas: o primeiro referente à constituição do que define o estatuto do cidadão e o segundo, da *dynasteía* (exercício do poder numa democracia

– jogo político). O problema da *dynasteía* como sendo o discurso verdadeiro que persuade, do indivíduo consigo mesmo e com os outros no que ele é moralmente. Portanto, Foucault (2010 a) demonstra a necessidade do jogo político ser indexado à verdade daquele que diz-a-verdade e sua relação consigo mesmo e com os outros. Eis o ponto nevrálgico que se preocupará a governamentalidade.

A discussão central está contida na aula de 2 de fevereiro de 1983 em que Foucault (2010 a) busca explicar a relação entre democracia e parresía como um problema da governamentalidade. Em certo ponto da aula, o filósofo afirma que houve a necessidade da desvinculação da parresía do campo político. Não chegaremos a esse ponto da discussão sem antes caminhar com o autor em sua tese. As alterações das relações entre a parresía e a democracia requer entender de antemão os elementos que compõem o retângulo da parresía.

A democracia é essencial à parresía, mas é também sua inimiga. Não é incoerente esta afirmação se observarmos que ausente qualquer um dos elementos que compõem o retângulo da parresía abrir-se-á espaço para a má parresía (discurso falso, bajulador) e o que veremos surgir daí é uma democracia simulada.

Quais são os elementos que compõem este retângulo? Segundo Foucault (2010) o primeiro é a democracia - igualdade concedida a todos os cidadãos - o segundo, trata-se da liberdade dada a cada um deles de falar, de opinar, de participar assim das decisões, o terceiro pode ser chamado de jogo da ascendência no qual o indivíduo tomando a palavra, persuade, dirige – refere-se a um indivíduo específico, conforme assinalamos; o quarto, dizer-a-verdade. Cabe ressaltar que essa tomada da palavra deve ser exercida em referência a certo dizer-a-verdade, ou seja, não cabe na parresía dizer qualquer coisa, assim como não se diz de qualquer modo; se busca o “exercício livre do direito de palavra em que se busca a persuasão por meio de um discurso de verdade”. Portanto, o terceiro elemento é a liberdade e o quarto é o discurso de verdade, Foucault (2010, p. 159). Temos então esquematizado o funcionamento da parresía.

Segundo Foucault (2011) a parresía foi, primeiramente, uma noção política e arraigada na problematização da democracia de Atenas, passa para a esfera da ética pessoal e constituição do indivíduo moral.

Destarte, o trabalho de Foucault desde o curso de 1978 (Segurança, Território e População) foi colocar a questão do indivíduo e da verdade do ponto de vista da

prática, o que ele chamou o governo de si até aportar no tema do governo – ponto de partida e de chegada. Para nós, o percurso, a análise foucaultiana acerca da parresía funda-se em três grandes objetivos de pesquisa: modos de veridicção, técnicas de governamentalidade e práticas de si. Tomando esses três objetivos, Foucault (2011) buscou analisar as relações complexas entre os saberes, as relações de poder e os modos de constituição do sujeito através das práticas de si. Esses elementos não se reduzem uns aos outros, são constitutivos uns dos outros e que são tomados sob a ótica da parresía, ou melhor, tomando a parresía em determinados momentos históricos, pode-se pensar as relações entre verdade, poder e sujeito.

2.4. Modo misto da parresía

Na parresía é preciso dizer-a-verdade. Esse modo de dizer-a-verdade próprio do parresiasta está ligado ao modo de ser do indivíduo e ao seu pensamento, ou seja, ele diz o que pensa verdadeiramente. Portanto, esse modo de dizer-a-verdade liga-se a essa verdade e por conseguinte estabelece submissão e obrigação. Esses elementos essenciais do discurso parrésico requer para a sua concretude a existência de um risco. Michel Foucault procura diferenciar os discursos entre profético, filosófico e técnico para facilitar a compreensão, mas não conseguimos encontrar em sua obra o enquadramento do discurso parrésico em nenhum deles. O discurso parrésico parece se servir dos elementos dos outros tipos de discurso, sempre associado ao risco e à verdade.

Durante as aulas de 1981 a de 1984, Michel Foucault procurou diferenciar o modo de dizer-a-verdade do profético, do filósofo e do técnico. Esta separação que brevemente comentaremos nos possibilita pensar quais saberes e quais práticas são necessárias para formar o parresiasta. Para Foucault, Sócrates é parresiasta e como tal, modelo a ser investigado. Disso resulta a necessidade de compreender quais conhecimentos e quais práticas foram necessárias para a constituição do sujeito da parresía assim como Sócrates.

Não é objeto desta pesquisa fazer levantamento acerca do tipo de educação de Sócrates que colaborou para que ele se tornasse parresiasta por excelência, mas a partir da pesquisa foucaultiana trazer à luz determinadas ações e comportamentos que nos ajudam a entender qual é a relação entre educação e parresía no sentido da

formação do indivíduo autônomo que diz o que pensa e estabelece vínculo ético e moral com esse discurso correndo determinados riscos.

A parresía, segundo Foucault (2011) é uma noção originalmente política que possibilita compreender as relações de poder e seu papel no jogo entre o sujeito e a verdade. Porém, o filósofo faz distinção entre os modos de dizer-a-verdade. A primeira grande diferenciação do modo de dizer-a-verdade está relacionada com o dizer-a-verdade do profeta. Sucintamente, o discurso do profeta não é parrésico porque, embora ele diga a verdade, não a faz em seu próprio nome, pois ele serve apenas de intermediário entre o presente e o futuro. Outro ponto importante é que o discurso profético não é claro e direto. A parresía, por sua vez, requer que o indivíduo fale em seu próprio nome, não diz o futuro, pois ela “não ajuda os homens a vencer, de certo modo, o que separa do seu futuro, em função da estrutura ontológica do ser humano e do tempo”, mas sua função é ajudar o ser humano em sua cegueira sobre si mesmo. E, por fim, o parresíasta diz as coisas do modo mais claro, sem nenhum ornamento retórico, sem nada para interpretar (FOUCAULT, 2011, p. 16).

A segunda diferenciação diz respeito ao modo de dizer-a-verdade na Antiguidade. Temos aí a presença do sábio que diz o ser do mundo e das coisas. “Esse dizer-a-verdade do ser do mundo e das coisas pode adquirir o valor de prescrição” Foucault (2011, p. 16), toma a forma de conselho ligado a um princípio geral de conduta. Todavia, o sábio diz quando quer, não há obrigação e, mesmo quando fala, pode não fazer de forma clara. Esses elementos retiram do modo de dizer do sábio o modelo do parresiasta que tem obrigação, encargo ou tarefa de dizer-a-verdade e de forma direta e clara.

E a última diferenciação diz respeito ao técnico, o dizer-a-verdade do professor, aquele que ensina. O professor possui um saber, uma técnica aprendida e que será ensinada. O discurso do professor não se volta ao aluno propriamente dito, pois sua função é instigar o aluno a procurar a verdade; seu discurso parrésico está voltado aos políticos, à comunidade escolar ou aos superiores hierárquicos visando o bem da cidade. Nesse sentido, o professor deixa de ser o técnico e passa a ser o parresiasta. Todavia, ressalta-se a importância da relação com a ética do mestre que ensina as virtudes mais com exemplos do modo de vida, do que com discurso. Não é o filósofo, não é o sábio, não é o técnico o parresiasta, mas aquele que tem as qualidades e conhecimentos necessários para ensinar. Trata-se de um ensino prático

a partir do modelo que se apresenta aos alunos. A ausência do mestre-parresiasta resultou, por exemplo, na ausência de críticas às concepções socioconstrutivistas e sociointeracionistas responsáveis também pelo fracasso da educação brasileira. Os mestres se calaram diante da ameaça, da ridicularização e das propagandas dos adoradores de tais teorias, como podemos observar:

Quando digo coisas assim em público, algumas pessoas levantam a objeção de que o ensino da nomenclatura tradicional, das definições, das classificações, da análise sintática é necessário porque são essas coisas que serão cobradas ao aluno no momento de fazer um concurso ou de prestar o vestibular. Se é assim, cabe a nós, professores, pressionar pelos meios de que dispomos – associações profissionais, sindicatos, carta à imprensa – para que as provas de concursos sejam elaboradas de outra maneira, trocando as velhas concepções de língua por novas. Não temos de nos conformar passivamente com uma situação absurda e prosseguir na reprodução dos velhos vícios gramatiqueros simplesmente porque haverá uma cobrança futura ao aluno (BAGNO, 2007, p. 110).

Urge destacar que desde a antiguidade o problema está relacionado com o tipo de ensino que os jovens devem ter acesso: “O problema socrático é este: como ensinar a virtude e como dar aos jovens as qualidades e os conhecimentos necessários, seja para viver, seja também para governar direito a cidade? ” (FOUCAULT, 2011, p. 26).

Importante frisar que “na análise da parresía, encontraremos perpetuamente essa oposição entre o saber inútil que diz o ser das coisas e do mundo, e o dizer-a-verdade do parresiasta que sempre se aplica, questiona, aponta para indivíduos e situações a fim de dizer o que estes são na realidade” Foucault (2011, p. 18). Eis que o discurso do parresiasta é diferente da lisonja, diferente da retórica que diz algo desconexo com o que pensa o orador. Na parresía o dizer-a-verdade se perfaz com a crítica ao indivíduo e situações revelando seu caráter, seus defeitos, o valor da sua conduta e as consequências eventuais em razão de sua decisão. O objetivo do parresiasta é desnudar ou ajudar a reconhecer o que o interlocutor é e isso diferencia de todos os modos de dizer-a-verdade mencionados.

Esses quatro modos de dizer-a-verdade são, a meu ver, absolutamente fundamentais para a análise do discurso, na medida em que, no discurso se constitui, para si e para os outros, o sujeito que diz a verdade. Acredito que, desde a cultura grega, o sujeito que diz a verdade assume essas quatro formas possíveis: ou ele é o profeta, ou é o sábio, ou é o técnico, ou é o parresiasta. Creio que poderia ser interessante procurar saber como essas quatro modalidades, que mais uma vez não se identificam, de uma vez por todas, com papéis

ou personagens, se combinam nas diferentes culturas, sociedade ou civilizações, nos diferentes modos de discursividade, no que poderíamos chamar de diferentes “regimes de verdade” que podemos encontrar nas diferentes sociedades” (FOUCAULT, 2011, p. 27).

Parece que o problema da educação atual é a sua separação da virtude e a crença de que é extremamente algo técnico a serviço da comunidade. Contudo, a educação não é “um terreno preservado à tranquila contemplação das questões perenes normalmente esquecidas no dia-a-dia e na busca daquelas disciplinas cuja única finalidade é, acima de tudo, clareza intelectual” Bloom (1991, p. 355). O que se observa é a especialização crescente e o privilégio do discurso bajulador. No campo acadêmico a situação piora, pois observa-se a auto-referência e a bajulação como estratégia de manutenção de um corporativismo.

A inserção da figura do parresíasta na educação diz respeito à possibilidade de reflexão de nossa postura ética com vista ao bem da cidade. Não há manual para formação do parresíasta. O que podemos encontrar durante a história do ocidente são práticas que visam que o indivíduo possa cuidar e se conhecer que favorecem a autonomia para buscar a verdade a exemplo de Sócrates. O modelo socrático foi gradativamente dissolvido e desapareceu na modernidade porque questões como: democracia, governamentalidade, intelecto e a relativização moral *etc.*, privilegiaram muito mais o discurso bajulador do que discurso parrésico.

Vimos que esse desaparecimento do parresíasta não é algo recente, o próprio Sócrates sofreu a punição por ter essa postura ética (estabelecimento entre o que pensa, o que diz e a verdade faz parte da sua própria essência). Foi o que Foucault tentou demonstrar ao se apoiar na vida socrática como modelo do parresíasta.

Como observamos, a educação passou da valorização de modelos estabelecidos pela grandeza intelectual, moral e ética pela técnica, ao culto à ciência e o discurso bajulador. Nesse percurso, percebemos que a educação se separou do mundo, não valorizou o saber prático, mas o técnico e operou a fragmentação do saber. O resultado foi a decadência da Educação Liberal, uma tradição de vinte e quatro séculos no Ocidente. Segundo Zamboni (2014, p. 248) a Educação Liberal é “parte fundamental da vida comunitária, destinada a formar bons cidadãos e governantes na arte de pensar e persuadir”. O desaparecimento do parresíasta está intimamente ligado à formação do indivíduo, não se trata apenas de formação técnica, mas formação “do homem inteiro, honesto, de boas maneiras, que domina os desejos

e não se deixa dominar pela cobiça” (ZAMBONI, p. 249, 2014). Nesse sentido, adotamos a ideia de educação liberal como aquela capaz de desenvolver indivíduos autônomos que tendem ao conhecimento das coisas e, portanto, feito para buscar a verdade.

[...] o simples esclarecimento da noção de verdade já constitui tarefa e objetivo eminentemente educacionais, uma vez que educar é formar o ser humano, e este é um ser inteligente e pensante que, por natureza, tende ao conhecimento das coisas e, por conseguinte, é feito para buscar a verdade (NUNES, 2019, p. 205).

A respeito da importância dessa relação do parresiasta e educação, temos ou modelo: Sêneca. Em síntese, o filósofo estoico, assim como Platão, Aristóteles, Plutarco, entre tantos, é modelo que se desenvolveu no bojo cultural do ocidente. Sêneca, em especial, procurava relacionar a filosofia com a prática; de nada valeria elucubrações se não puderem ser concretizadas. O conhecimento prático é algo extremamente importante para a educação. Não estamos aqui afirmando que a prática é mais importante que a teoria, ambas têm seu valor, mas a lição do filósofo sobre o âmbito pedagógico é interessante, haja vista que acreditava na importância do modelo, como veremos a seguir. O parresiasta é na verdade um modelo, um mestre, um indivíduo que busca provocar no outro o desejo pelo saber e a busca pela verdade.

Ao colocar a consciência como intermediária da ação moral, Sêneca compreendeu que a educação não deveria se fundamentar num ensino teórico, mas possibilitar ao homem a realização da virtude suprema: a felicidade. Nessa direção, sua proposta pedagógica prescrevia o exercício constante do exame interior. Para ele, o exame da consciência tinha por objetivo o progresso da virtude e o triunfo sobre as más inclinações (COSTA & BORDIN, 2007, p. 9).

Para Sêneca a educação deveria se fundamentar exclusivamente na teoria, mas possibilitar a realização da virtude. Nesse sentido, a proposta pedagógica de Sêneca é o exame constante interior. Contudo, esse dever com a educação desse homem rumo ao progresso da virtude não é função exclusiva da escola e dos professores. Conforme Arendt (2016) propõe, cabe ao adulto assumir essa responsabilidade na direção da criança; ser a autoridade e, para ser autoridade, o adulto necessita adquirir conhecimentos essenciais para ensinar ou conduzir a criança. Por essa razão a escola e a família são instituições indissociáveis.

O educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele

fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação (ARENDR2, 2016, p. 141-).

Observa-se que a necessidade da preparação do sujeito para o trabalho como dispõe a Constituição Federal de 1988, a educação “não visa mais a introduzir o jovem no mundo como um todo, mas sim em um segmento limitado e particular dele” Arendt (2016, p.146). O resultado dessa degradação da Educação Liberal é a perda da própria liberdade, pois ao dispensar do exercício da inteligência é mais facilmente conduzido, governamentalizado. Temos dois fatores importantes na Educação brasileira que propiciaram o avanço da dominação: o primeiro é modificação do objetivo da educação, ou seja, a educação que deveria propiciar a cultura necessária para que o indivíduo se torne autônomo, passa a atender ao mercado de trabalho; o segundo, a inserção do socioconstrutivismo dificultou o processo de alfabetização e potencializou a implementação de políticas de aprovação automática. Qual a finalidade disso? Constituição de uma massa de analfabetos funcionais úteis à governamentalidade. Abordaremos a problemática em torno das técnicas de alfabetização introduzidas na educação brasileira *a posteriori*.

A parresía era algo próprio do campo político, mas que é impossível separar das práticas de si de modo que Foucault (2011) destaca que a articulação entre os modos de veridicção, as técnicas de governamentalidade e as práticas de si é o que ele sempre quis analisar. Disso resulta que na medida em que o filósofo procurou analisar as relações entre os modos de veridicção, técnicas da governamentalidade e formas de prática de si “tropeçou” nas questões dos saberes (veridicção), das relações de poder (onde a conduta dos homens é governada) e os modos de constituição do sujeito através ultrapassagem de si.

O modo de constituição do sujeito através do discurso é o que tentamos destacar e a educação é a problemática central dessa pesquisa, pois “os homens vivem como a educação os fez” La Boetie (2009, p.46). Não se trata de afirmar que o discurso é o criador do mundo, não é o discurso elemento fundador da realidade, mas é através dele que interpretamos o mundo e temos acesso aos saberes. Para tanto, a vida em sociedade, especificamente nas relações políticas em que pese o interesse

do bem governar a cidade, necessita de homens educados (parresiasta) que se preocupam com a cidade. Porém, essa formação está relacionada com práticas parrésicas durante toda a sua vida. Segundo Arendt (2016, p.133), “quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política.”.

Hannah Arendt nos chama atenção para algo essencial ao parresiasta: a educação. O adulto que participa da vida política da cidade deve ter como característica uma formação capaz que lhe garanta a liberdade de pensar e tomar as melhores decisões. Arendt (2016, p.133) afirma que “a palavra educação tem uma ressonância perversa em política – há uma pretensão de educação quando, afinal, o propósito real é a coerção sem uso da força”. Portanto, o homem que participa é o indivíduo que perseguiu uma educação mais abrangente, próxima ao modelo liberal porque não depende da tutela de um mestre a vida toda. Nesse sentido, a conexão entre educação e parresía é admissível, ou seja, o elemento unificador entre a noção de parresía e educação é a formação. Não se trata da mera formação técnica, mas da formação do indivíduo que conhece a si mesmo e elabora um trabalho espiritual em que busque dominar suas paixões para participar da vida política visando o belo, o bom e o verdadeiro.

Ensina Zamboni (2016) que os defensores da democracia defendem a educação capaz de conduzir o homem a capacitar-se para melhor agir na sociedade não em vista à formação de uma massa amorfa, mas de homens virtuosos.

A Educação Liberal foi apreciada por muitos defensores da democracia porque este regime depende do debate de ideias e, portanto, de cidadãos educados que possam conduzi-lo. Por seu intermédio, é possível formar líderes e pessoas capacitadas a orientar a sociedade (ZAMBONI, 2016, p. 258).

Bloom (1989, p. 350) indica que a crise da nossa civilização é de ordem intelectual revelada pela incapacidade sequer de discuti-la. Para ele, a educação liberal quando era florescente “preparava o caminho para uma concepção unificada da natureza do homem” e, o declínio do ocidente se deu quando o homem se apoiou nas especialidades em que a inteligência mais elevada é parcial. Essa fragmentação em termos de estratégia foi eficaz e possibilitou a Era dos especialistas que não conseguem interpretar o real e se embaralham na especialidade *sui generis* (espécie única).

Ao trazer a parresía para a discussão buscou-se esclarecer que a governamentalidade está em oposição, não se trata de uma oposição como a democracia (que favorece o discurso bajulador, ou seja, a má parresía), mas exatamente porque a parresía instiga o indivíduo a pensar, a se relacionar com a verdade e estabelecer um vínculo essencial com a ética (sempre houve tentativa de se retirar a ética das relações cotidianas para substituí-la pela ética “revolucionária” /científica).

Parece que a parresía foi gradativamente sendo substituída, modificada, gerida e se rarificou nas sociedades modernas. Essa rarificação foi algo gradativo na história, conforme verificamos nos cursos de Foucault supramencionados. O ápice desse movimento, nos parece ser entre os séculos XII a XIX com Maquiavel, Descartes, Bacon, John Locke, Rousseau, Kant, entre outros que estruturaram o campo teórico do Iluminismo, cujo ápice se deu com a Revolução Francesa.

Na modernidade a filosofia procurou oferecer o arcabouço intelectual rumo à homogeneização do pensamento e a verdade passou a ser regida pela razão científica. Podemos observar a grande influência do pensamento cartesiano na filosofia moderna principalmente porque ao elevar o saber em detrimento das práticas de si, parece que afastaram, também, todo um conjunto de elementos que ligam o pensamento ao modo de ser, ou seja, aquele vínculo essencial que caracteriza a parresía: o dizer-a-verdade corresponde ao que o indivíduo pensa e como ele vive.

Pierre Hadot elabora uma importante discussão em torno da concepção do papel do discurso filosófico na própria filosofia associado ao modo de vida. Segundo ele, quando “o discurso não está separado da vida filosófica, quando é parte integrante da vida, quando o discurso é um exercício da vida filosófica, ele é então completamente legítimo e até indispensável” (HADOT, p. 11, 2014).

O elemento de conexão aparece na citação de Hadot (2014), ou seja, a importância da coerência entre o que se diz e o que se enuncia. A educação como a compreensão e produção do conhecimento por meio de um trabalho intelectual do aluno tendo o professor como modelo é indissociável do juízo de valor, da análise sobre a teoria e a prática presente que só o discurso filosófico evocado pelo autor, é capaz de oferecer.

Não é o objetivo desta tese oferecer fórmula ou metodologias a serem adotadas nas escolas, mas é importante observar o que há de bom nas práticas, nos

exercícios espirituais da filosofia antiga como objetivo de transformação na busca do belo, bom e verdadeiro.

Houve, assim, uma dissociação forte entre teoria e prática, em contraste com a possibilidade antiga onde para se ter acesso à verdade era necessário um certo modo de vida. O cartesianismo buscou excluir o cuidado de si do pensamento filosófico moderno. A filosofia, distinta da espiritualidade, é definida como o questionamento sobre a capacidade humana de conhecer, sobre o que permite que o indivíduo chegue à verdade, denotando uma exaltação da razão, da reflexão, da teoria.

A espiritualidade seria o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência *etc.*, calcando-se na ideia de que o indivíduo é mais amplo que o conhecimento e de que o acesso à verdade traz efeitos para o próprio ser do sujeito.

2.5. Educação e parresía: um problema atual

Com intuito de unificar a discussão em torno da parresía e educação, buscamos refletir sobre a concepção foucaultiana de governamentalidade. Parece que Foucault tentou descrever o governo como algo muito maior que a mera gestão das coisas, havia em seu trabalho a preocupação de demonstrar que o governo das mentes, da vontade, da opinião é o que caracterizava a modernidade. Por essa razão, utilizamos sua teoria como viga sobre a qual elaboramos algumas reflexões. Interessante destacar que essa passagem à governamentalidade fez-se uso de táticas e técnicas nas quais certas instituições foram indispensáveis, como a escola, a família e a igreja. Nesse caminho, verificamos que o pensamento moderno provocou mudanças tanto no significado de alguns termos ou práticas, como potencializou o pensamento racional-científico, fortaleceu a figura do Estado, favoreceu um certo tipo de ceticismo, de agnosticismo ou relativismo, tendo a escola como grande propulsora dessa racionalidade.

Para Arendt, a expansão da escola responde à mentalidade característica da modernidade segundo a qual a preservação e o conforto da vida terrestre passam a ser os maiores bens, substituindo o primado cristão e da santidade, que conduzem a alma para a salvação eterna (ARENDR apud ZAMBONI, 2016, p. 22).

A escola é a instituição necessária para a formação do sujeito útil à governamentalidade, onde se poderá “refazer” ou “produzir” o homem e o mundo à imagem do homem autônomo – autonomia ganha novo sentido. Não se trata daquela autonomia necessária para o exercício da consciência e da relação do indivíduo com a verdade com o intuito ao governo de si, mas a autonomia do mundo, dos valores e tradições que constituíram o Ocidente em busca da construção de um ser em “devir”.

Os regimes totalitários do século XX deram grande importância à escolarização obrigatória, baseados nas ideias de que a criança pertence não aos pais, mas ao Estado – uma ideia já defendida pelo Marquês de Sade. A tendência, então, era considerar educação e doutrinação como sinônimos. A criança, ainda incapaz de discutir racionalmente, era o alvo, por ser mais fácil de modelar (ZAMBONI, 2016, p. 50).

Dessa forma, a governamentalidade vêm agindo e efetivando modos de assegurar o monopólio da educação, da ciência, da lei e até mesmo da religião, ou seja, tudo aquilo que fundou o Ocidente, pois “a educação se transformou num instrumento da política e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação” (ARENDDT, 2016, p. 133).

Certamente, a escola como a conhecemos hoje é própria da modernidade. A educação não era assunto estatal, aliás, foi só a partir do momento que se pensou na população como necessária à ampliação do poder do Estado que a escola ganhou destaque. Segundo Melo (2006), a República Romana não seguiu o modelo grego, pois aquele atribuía à família a responsabilidade da educação, enquanto para os gregos era assunto de Estado. Diferentemente, o Império tratou de abarcar a sistematização da educação claramente com objetivos propagandísticos e de expansão, muito próximo do modelo espartano de educação.

Ensina Joaquim de Carvalho que até final do século III a.C., a instituição escolar não estava presente na educação romana, pois era tarefa da família a função formativa e educativa. Prática estabelecida já no século II a.C. com o denominado *parter famílias* concedendo à mãe o direito sobre a educação de seus filhos durante a infância, gozando de uma autoridade desconhecida na Civilização Grega. Por volta dos 7 anos de idade, a educação da criança passa a estar a cargo de seu pai cuja responsabilidade era de proporcionar ao filho (sexo masculino) a educação moral e cívica. Já nesse período a sociedade dispunha de uma base jurídica e legal, constantes nas Leis das XII Tábuas, símbolo da tradição Romana, ou seja, podemos ver o surgimento de instituições como a conhecemos embargadas pelo direito.

Parece que a educação, a princípio, tinha a preocupação natural de associar os valores culturais, preconizava-se a piedade, no sentido romano do termo *pietas*, que se traduz no respeito pelos antepassados, pois nas tradicionais famílias patrícias, os antepassados representavam modelo do comportamento a serem repetidos geração após geração e, tudo isso era ensinado.

Para Alexandre Júnior (1995) o projeto de educação investia na formação moral dos alunos inspiradas em ditos de sábios e educadores cuja finalidade era inculcar no espírito as virtudes da justiça, da coragem, da prudência e da temperança. Ensinavam, ainda, as normas que governavam a vida de um bom cidadão, não como ideal, mas como obrigação moral e espiritual visando o bem e a paz social.

Ora estes exemplos têm para nós hoje um elevado valor paradigmático, pois são aspectos que o nosso sistema de educação, progressivamente secularizada, acabou por desvalorizar e quase perdeu de vista. Na sua ânsia incontida de se concentrar na formação de especialistas e de técnicos, ela pode vir até a correr o risco de desumanizar o homem, transformá-lo em simples peça anônima de uma maquinaria. Ignorando afinal, que o mais importante é alimentar-lhe o espírito e investir na sua formação global, pois uma vez formado, “o espírito é uma força admirável, perfeitamente livre e totalmente disponível, para realizar seja que obra for” (ALEXANDRE JÚNIOR, 1995, p. 497).

Essencialmente, este aspecto familiar da *educatio*, diferente da *institutio*, ou ensino da escola elementar, aponta para o fato de que a família foi considerada, em Roma, meio e agente da formação da personalidade, gozando de liberdade e autoridade que os gregos não haviam reconhecidos aos pais: “o sistema de educação, que na tradição romana se fazia dentro da família sob orientação do *paterfamilias* e era essencialmente destinada a inculcar valores morais, desprezando música, ginástica e dança” (BRANDÃO & OLIVEIRA, 2015, p. 283). Assim, a mãe tinha a função de educadora e consorte (*ubi tu Gaius, ego Gaia*)¹⁹ destaca a importância da mulher na sociedade romana, uma situação que ela não teve na Grécia. Importante frisa que a educação do homem integral deve ponderar, ou seja, não ser só educação de valores, como também ser educação técnica.

¹⁹ Esta fórmula dita pela noiva, que fecha o casamento romano em nada tem de dominação patriarcal ou domínio machista. Ela simplesmente fecha um acordo onde o marido que aceita não se tornará seu amo, mas sim seu par. São a partir daí Janus, as duas faces de um mesmo ser. Ela nada tem a ver com a união carnal nem mesmo com a comunhão romântica de dois corações, mas sim, com o início de uma "societas", uma sociedade que ultrapassa cada um dos cônjuges, tanto por suas consequências, como por sua própria natureza. O casal é por si só um novo ser (BRANDÃO & OLIVEIRA, 2015, p. 283).

Em razão do aumento do poderio romano no Mediterrâneo oriental, pôde verificar as transformações de carácter econômico, político, social e cultural. A questão da dominação dos outros povos não ficava a cargo, exclusivamente, no âmbito militar, mas havia a convicção de que as virtudes domésticas e cívicas conduziram à conquista e a educação foi estrategicamente organizada para tal finalidade. “O melhor critério de nacionalidade não seria mais o nascimento ou raça, mas o da sua língua e cultura” (TÚCIDIDES apud ALEXANDRE JÚNIOR, 1995, p. 490). Vejamos a lição de Brandão & Oliveira a respeito:

Com a transformação de Roma em centro do mundo mediterrânico, que abarcava então todos os continentes conhecidos, não admira que todos os produtos materiais e culturais fossem então carreados para Roma, em especial através do fenómeno da helenização da cultura romana. Como observam Perrin – Bauzou (1997 156), “O imperialismo produz dois efeitos que se conjugam: Roma transfere para a Itália butins ‘culturais’ consideráveis, descobre, no decurso das suas expedições, cidades, arquiteturas, obras de arte que se lhe impõem como outros tantos modelos. Isto é: o helenismo reflete as etapas do imperialismo” [...]. Foram essas características ideológicas, servidas por uma forte capacidade de resistência, organização militar e determinação, que transformaram Roma na capital do mundo civilizado, fator que, por si mesmo, tornou Roma o modelo e o polo de atração de tantos povos que, com maior ou menor grau de romanização, integraram um império capaz de, mesmo depois da sua queda política, continuar a ser uma referência civilizacional (BRANDÃO & OLIVEIRA, 2015, p. 303-4).

A cultura helênica exerceu forte influência, repetindo-se, de algum modo, em Roma, com o ensino dos primeiros mestres gregos. As vitórias militares proporcionaram o surgimento de mestres, que, como escravos ou libertos, instruíram os filhos de famílias mais ricas e poderosas. Assim, a exemplo da Grécia, surgem em Roma, escolas de Retórica e de Filosofia.

Parece que os políticos romanos haviam compreendido que o conhecimento da retórica ateniense seria um fator imprescindível na produção dos discursos junto às multidões, o que veremos mais tarde na educação carolíngia. Aliás, o governo da multidão passa a ser objeto de reflexão do campo político e filosófico. Em razão disso, a aprendizagem, paulatinamente, deixa de ser exclusivamente oferecida pela família para ser realizada em escolas particulares, isto é, em instituições organizadas e geridas pelo Governo. Inspirado no modelo ateniense, a criança ficava sob orientação de um pedagogo (escravo ou liberto, geralmente grego) que tinha por encargo acompanhá-la. A adoção desta prática vai de encontro com a tradicional educação

materna e poderia influenciar negativamente o indivíduo – imposição de valores estatais, fragilidade dos laços familiares *etc.*

A helenização da educação romana que teve início por motivação político-social foi atingindo, progressivamente, durante a República, um número crescente de famílias até se tornar, comum durante o Império. Para tanto, fez-se uso de prática da aprendizagem bilíngue, modelo pedagogo na pessoa do mestre grego e expansão dos princípios da política imperial. A educação foi essencial na mudança da República para o Império. Em vista disso, o Império tratou de centralizar cada vez mais a educação como ideal expansionista e mantenedor desse modelo de governo.

Os princípios pelos quais Isócrates se bateu a vida inteira foram os que afinal plasmaram o fundamento ideológico da *παιδεία* helénica: que a educação deve sempre visar a recta conduta e prestar sempre os melhores serviços à comunidade. Da grandeza da sua obra e do impacto da sua influência, dará séculos depois testemunho o crítico Dionísio de Halicarnasso, ao afirmar que Isócrates foi o mais ilustre mestre e educador do seu tempo, não só porque fez da sua escola «a imagem de Atenas», mas também porque fez de Atenas a escola da Grécia. Não é, pois, sem razão que Cícero compara a sua escola a um imponente ginásio, a um autêntico atelier de palavras aberto a toda a Grécia, ao cavalo de Tróia do qual saiu uma multidão de heróis (ALEXANDRE JÚNIOR, 1995, p. 492).

O regime de concentração de poderes, iniciado por Augusto (63 a. C - 13 d. C), adiantou e alargou o processo da helenização da cultura. O fortalecimento do princípio de autoridade fez-se sentir na organização e na unificação administrativa do vasto Império em que o ensino e, de modo geral, a cultura, em detrimento da educação tradicional (familiar) romana. Era necessário o enfraquecimento do modelo tradicional e a intervenção do Estado nas instituições docentes, muito embora as escolas particulares continuassem a existir, sofreram a concorrência das instituições oficiais. Outro aspecto a ser destacado é a capacidade das instituições oficiais de atender uma massa crescente de indivíduos. Educação é estratégia de governo preocupada em formar sujeitos úteis do que autônomos (formação global).

Quem quer que controle o sistema educacional definirá os objetivos da nação, definirá e estabelecerá seus valores morais, e por fim regerá o futuro de todas as áreas da vida. As crianças e a cosmovisão que elas abraçarem são o futuro (DEMAR, 2014, p.17).

Na modernidade o uso da educação como estratégia de dominação tomou proporção inimaginável. Se no medievo, por volta do século XI e XII a Igreja utilizou a

educação para a propagação do poder da Igreja-Estado, na modernidade, a educação deveria se tornar o “novo pai” e a moral deveria ser substituída pela doutrinação.

É inegável que o ensino e, em geral, a cultura, beneficiaram o Império - em razão da organização e da difusão do ensino – mais abrangente e mais acessível, sem atingirem, contudo, profundidade e originalidade. O período denominado helenização proporcionou o surgimento de instituições escolares, mas não conseguiu atingir a essência dos romanos: vida espiritual autêntica, práticas espirituais próprias dos gregos. O estoicismo, muito embora representasse o ensino dessas práticas, não conseguiu ter a amplitude desejada.

Toda vez que se objetiva aumentar o governo, a educação é uma estratégia. Dessa forma, Roma procurou privilegiar o conhecimento prático, a formação profissional, além disso, o ideal estético e o culto à beleza adquiriram características realistas e unitárias, bem diferente da concepção grega.

Pode ser que o caráter prático da educação no início do Império tenha influenciado a produção do conhecimento e a própria filosofia, com destaque ao ensino da retórica. Conforme aponta Nunes (2018, p. 23) “o senso prático dos romanos manifestou-se no domínio de obras didáticas ou compêndios que resumem de modo sistemático a matéria mais importante da aprendizagem”. Observa-se, então, a preocupação com a sistematização, a fragmentação do conhecimento em campos e uma educação comprometida com uma determinada concepção de governo. Historicamente, a educação passou a ser objeto de preocupação do governo: de algo essencialmente particular na República Romana para essencialmente institucional no Império.

Após as invasões árabes e o domínio dos muçulmanos nos centros urbanos - representavam sedes de atividade cultural, comercial e industrial -, o conhecimento europeu e a educação ficaram restritos aos mosteiros e igrejas. Neste período, de acordo com Nunes (2018), viu-se a obra de Santo Agostinho *De Doctrina Christiana* ganhar relevância, tendo papel as artes liberais (as línguas e as ciências) e a filosofia como concepção cristã da vida.

Diante desse quadro, a educação após às invasões muçulmanas ficou restrita aos cristãos, particularmente aos mosteiros, onde vimos surgir as bases científicas e culturais que servirão para a reconstrução do Ocidente. Não se pode negar a importância da cultura grega, de diversas tribos germânicas e o Império Romano do

Ocidente como elementos de formação da nossa civilização, mas como afirma Woods Jr. (2014, p. 7) “a Igreja não só não repudiou nenhuma dessas tradições, como na realidade aprendeu e absorveu delas o melhor que tinham para oferecer” e acabou fomentando a cultura para o ocidente, além da tradição do ensino das artes liberais, como veremos, por exemplo, com as escolas catedrais.

As artes liberais aparecem ligadas à ideia de Educação há bastante tempo. Trataremos especificamente da importância da educação liberal para a formação intelectual e a sua relação com o saber ao modelo educacional institucionalizado do presente momento. A educação para o belo, para o bom e para verdadeiro é o modelo que vimos aflorar desde os gregos, se intensificou nos séculos I a III d. C. e, em decorrência de vários fatores históricos, políticos e sociais, nos séculos seguintes, se tornou algo extremamente alegórico e indesejável – a educação perde sua essência a partir daí.

Mas antes de prosseguir com a análise deste ponto, digamos, da história da educação, ou melhor, da passagem de uma instituição para outra, é preciso não perder de vista que a parresía percorre toda a problemática levantada nesta pesquisa a partir da ideia de prática de si. Disso decorre que ao percorrer os escritos de Foucault nos deparamos com seu projeto denominado Estética da Existência pautado em práticas inspiradas na filosofia antiga. Todo o campo de interpretação foucaultiano nos parece que é feito a partir da palavra parresía e modos de constituição do indivíduo parrésico. Cabe, então, levantar as seguintes questões: em que medida a noção parresía se liga com a educação? Por que trazer a pesquisa desenvolvida por Michel Foucault no campo educacional?

Primeiramente, a noção parresía é bastante complexa e demandou anos da pesquisa do filósofo. Para Michel Foucault a parresía era uma prática antiga essencialmente ligada ao espírito humano em que o indivíduo elaborava um trabalho sobre si, na busca de uma autonomia que permitiria ao indivíduo elaborar “a sua própria história, de fabricar como uma ficção a história que estaria atravessada pela questão das relações entre as estruturas de racionalidade que articulam o discurso verdadeiro e os mecanismos de sujeição que estão ligados a ele” (STEPHAN, 2016, p. 200).

Partimos do princípio que a modernidade ora crê neste ou naquele valor e o abandona assim que superados e, dessa maneira, vive num ciclo de ampliação.

Nietzsche apud Hadot (2014) afirma que no fim, o homem elabora uma crítica geral, não acredita em nada; vive o momento nihilista. Dessa forma, Hadot aponta a importância do resgate da sabedoria antiga não como remédio, mas como ponto de reflexão da atualidade.

Só é possível compreender em que sentido a sabedoria antiga pode oferecer pontos de partida significativos para uma recuperação dos valores se se toma consciência de que o homem contemporâneo perdeu e esqueceu aqueles valores, atentando para as consequências que daí provêm (HADOT, 2014, p. 18).

A noção de *parresía* está ligada, a nosso ver, com as práticas espirituais elucidadas por Pierre Hadot, muito próximas à racionalidade estoica em que a relação do indivíduo com a verdade passa, antes de tudo, pela necessidade da formação do indivíduo, sua relação com o bem, com o belo e com a verdade, na busca da harmonia para estabelecer os fundamentos que unificam a sociedade. A relação com a verdade é essencial às práticas parrésicas e objetivo educacional, Segundo Nunes (2019, p. 205).

Resta-nos, ainda, correlacionar verdade e educação. Ora, é evidente que o simples esclarecimento da noção de verdade já constitui tarefa e objetivo eminentemente educacionais, uma vez que educar é formar o ser humano, este é um ser inteligente e pensante que, por natureza, tende ao conhecimento das coisas e, por conseguinte, é feito para buscar a verdade.

Portanto, o primeiro problema encontrado nesta discussão está relacionado com a verdade que é objeto da filosofia. O pensar sobre a verdade é uma ação que requer do homem estrita relação com o conhecimento.

Nesse sentido, Nunes (2019, p. 207) esclarece que o homem contemporâneo é cercado de realizações técnicas e informações “sem adquirir o conhecimento das coisas por meio do pensamento”. Eis a tarefa da educação e do professor, particularmente, é auxiliar o aluno a exercer o seu poder intelectual para que possa “julgar, raciocinar, refletir e assimilar as ideias para formular, então, o próprio conhecimento, que poderá ser assinalado pela verdade se ele realmente se adequar ao objeto a que se refere” (NUNES, 2019, p. 215).

Seria interessante que essa relação entre professor e aluno fosse uma relação parrésica socrático-platônica em que o mestre incita o aprendiz a conhecer a si mesmo, reconhecer a sua falta e buscar a verdade de tal forma que se aproxima do objetivo estoico em que visa “permitir que o homem atinja a felicidade por meio de

uma ascese fundada no conhecimento”. Trata-se de uma busca constante apoiada sobre a razão e, fundamentalmente, numa formação global em que nenhuma parte possa ser separada e tudo é interligado e correspondente, uma harmonia, que segundo Duhot (2006) vai do universo à ideia ordenada pela razão, tendo a liberdade como uma condição sociopolítica, mas mais do que isso, a liberdade evocada pela filosofia antiga representada na superação da pior das prisões que é o desejo. Eis a superação de si, a prática de si que avistamos como resultado da relação do homem com o conhecimento, visando a felicidade; por exemplo, “para os estoicos, assim como para os epicuristas, o fim do viver é a aquisição da felicidade (REALE, 2015, v. IV, p. 72).

Como o parresiasta é aquele que diz a verdade e por meio do seu discurso incita o indivíduo a analisar a si mesmo, sua função é essencialmente de conduzir o indivíduo para se autoconhecer. Parece que a figura do mestre no campo educacional, na perspectiva de uma educação que prepara a criança para a vida adulta, siga na mesma direção. A autoridade daquele que diz é viga que se assenta a educação, conforme afirma a filósofa Hannah Arendt. A lição de Arendt (2016) acerca da crise da educação aponta a degradação da relação entre professor e aluno no sentido da perda da autoridade porque ao invés de olhar para a Educação como algo amplo de formação integral da criança e do adolescente, no qual o papel do professor é a autoridade que transmite conhecimento, a política passou a engendrar todos os aspectos educacionais, ou seja, a educação controlada pelo Estado acabou por destruir o vínculo matrimonial, separando os filhos dos pais e dissolvendo a autoridade da família Bluedorn & Bluedorn (2016). A partir daí a educação perde sua essência, os professores perdem a capacidade reflexiva e orbitam em torno de conceitos próprios da política. Para a filósofa, a educação passa a ser um instrumento da política, coloca a criança na vida pública e estimula a educação do grupo que age tiranicamente – “a tirania da maioria”.

A constituição do sujeito útil para a governamentalidade por meio da instituição escola é própria da modernidade. Arendt (2016) analisa a educação dos Estados Unidos, mas aponta para a possibilidade de se repetir em vários países. Aqui no Brasil a situação não é diferente, muito pelo contrário, as sucessivas mudanças educacionais foram vistas como sinônimo de evolução. As modernas teorias educativas ganharam força e disseminaram pelo país de forma assustadora, medidas

políticas para educação de massa foram tomadas sem conexão com a qualidade. Há ampla discussão sobre investimentos, mas não se discute a perda da autoridade do professor e os métodos de ensino. Aliás, não se discute a finalidade da educação, pois o que se procura é investir cada vez mais numa educação cuja finalidade é reforçar a “governamentalidade”.

A utilização da instituição escola pela governamentalidade teve como fins propagandísticos. Vimos que a escola gradativamente ganha aspectos para a constituição e expansão de certa racionalidade. No Brasil, em especial, desde a criação do MEC se objetivou a centralização da educação e com isso a possibilidade de selecionar o material didático, a concepção metodológica, o modelo de gestão das escolas e o currículo.

Utilizando-se dos mais diversos discursos, principalmente, da igualdade social, a escola brasileira se transforma numa extensão da assistência social até assumir quase que completamente o seu papel. Agora a escola é um campo de atuação social e para isso precisava mudar a concepção de educação: de “conteudista” para uma educação que desenvolvesse o cidadão para o exercício da cidadania. Com a Constituição de 1988, o que era uma prática mais ou menos aceita, passou a ser obrigatória. A Constituição, então, determinou que o objetivo educacional não é mais o desenvolvimento global, mas formar para a cidadania e para o trabalho. A expressão “preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” do art. 205 da CF possibilitou as mais diversas formas de engenharia social. “Preparo para o exercício da cidadania” é uma expressão vaga que permite a mais variada interpretação.

Abriu-se um espaço na educação brasileira para os mais variados projetos governamentais. A política passou a determinar o que é certo e errado a se conhecer de acordo com o ideário governamental. O resultado se mostra catastrófico, o Brasil ocupa os últimos lugares dos rankings de avaliação e não só isso, muitos alunos passam pelo ensino fundamental analfabetos.

Na principal avaliação internacional de desempenho escolar, o Pisa (*Programme for International Student Assessment*), o Brasil está nas últimas posições. Dos 70 países avaliados em 2015, o Brasil ficou na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática (OLIVEIRA, 2018).

Há um problema na educação brasileira, especialistas diversos insistiam que ele está relacionado com os investimentos. Trata-se de uma análise bastante

superficial, uma vez que há diversos fatores que corroboram para essa queda significativa cultural que os alunos apresentam. Em relação aos investimentos, percebe-se que a porcentagem em relação ao PIB, por exemplo, só vem aumentando. Todavia, o discurso é praticamente o mesmo: a educação precisa de mais investimentos.

Em levantamento feito pelo Porvir e pelo Iede, que considera gastos dos países com Educação em relação ao PIB nacional, o Brasil aparece razoavelmente bem no quadro sul-americano. Com 5,95% do PIB investido em Educação em 2014, o país só perde para a Bolívia, que dedica 7,29%. A Argentina aparece logo depois com 5,36%, seguida do Equador com 5,26%. Mas esse investimento parece não se transferir para o êxito educacional de cada aluno brasileiro se comparado a outros estudantes latinos. (CALÇADE; MENEZES, 2018).

Independentemente do nível educacional, a relação investimento e qualidade não se mostra satisfatória. Trata-se de um equívoco atribuir somente ao investimento a melhoria da qualidade na educação. Sem elucubrações acerca do que é qualidade, o fato é que há outros fatores que determinam a melhoria da qualidade da educação, tais como: qualificação profissional, método de ensino, currículo, insumos *etc.*

O Brasil gasta anualmente em educação pública cerca de 6% do Produto Interno Bruto (PIB, soma de todos os bens e serviços produzidos no país). Esse valor é superior à média dos países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de 5,5%. No entanto, o país está nas últimas posições em avaliações internacionais de desempenho escolar, ainda que haja casos de sucesso nas esferas estadual e municipal. A avaliação é do relatório Aspectos Fiscais da Educação no Brasil, divulgado hoje (6) pela Secretaria do Tesouro Nacional, do Ministério da Fazenda.

Segundo o relatório, o gasto brasileiro também supera países como a Argentina (5,3%), Colômbia (4,7%), o Chile (4,8%), México (5,3%) e os Estados Unidos (5,4%). “Cerca de 80% dos países, incluindo vários países desenvolvidos, gastam menos que o Brasil em educação relativamente ao PIB” (OLIVEIRA, 2018).

Nunca se investiu tanto em educação no Brasil. Estamos acima de outros países da OCDE, mas nos encontramos nas últimas colocações do ranking da qualidade da educação. Políticas desastrosas como progressão continuada, homogeneização do currículo global pela OCDE materializado na BNCC (Base Nacional Curricular Comum), segmentação do conhecimento, formação insuficiente ou irregular de professores associado ao esvaziamento do objetivo da Educação nos dão o retrato da realidade. Segundo relatório da OCDE há séria desigualdade entre o investimento do aluno do ensino fundamental em relação ao aluno do ensino superior:

In 2015, the Brazilian government spent 5.5% of its GDP on primary to tertiary education (OECD average is 4.5%). This expenditure includes both direct expenditure on educational institutions (such as the operating costs of public schools), which accounts for about 5% of GDP, and transfers to households or other non-education private actors (such as public loans, grants and scholarships), which account for about 0.5% of GDP. Direct public expenditure on educational institutions increased by nearly 70% between 2005 and 2011 but remained largely stable until 2015. Although Brazil's educational spending as a percentage of GDP is among highest of all OECD and partner countries, the country's comparatively lower GDP per capita implies that expenditure per student is one of the lowest.

The annual expenditure per student on educational institutions provides an assessment of the investment made in each student. The Brazilian government annually spends about USD 3 800 average. The cumulative expenditure per student between the ages of 6 and 15 Brazil is about USD 47 300, above that of Mexico, but below that of Chile (Figure 3). In tertiary education, however, the government spends nearly four times more per student in public institutions (USD 14 300), just below the OECD average of USD 15 700. The difference in expenditure per student between tertiary and earlier levels of education in Brazil is the highest of all OECD and partner countries²⁰(OCDE, 2018, p. 4).

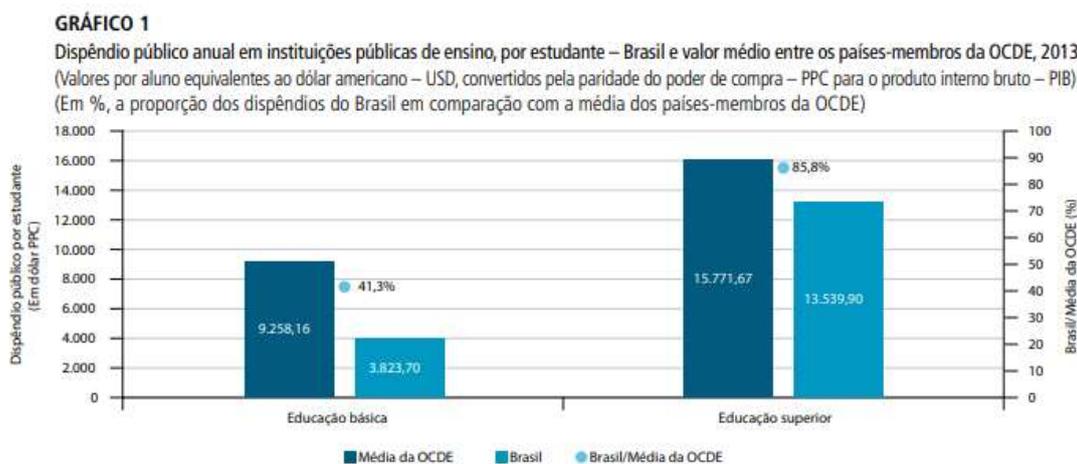
Há ao menos dois problemas estruturais na educação brasileira: o primeiro, relatado pela OCDE se refere à discrepância de investimentos entre alunos do ensino superior e alunos do ensino fundamental. Evidentemente, a disparidade de investimento agrava a desigualdade. Tomada sob a ótica tributária, por exemplo, o investimento estatal quase sempre está associado a transferência de recursos, ou seja, o Estado tributa alguns e, depois, com os valores arrecadados presta serviços a outros. Todavia, os tributos são retirados de toda a população, sem distinção, inclusive pessoas de baixa renda e até aqueles que sequer encerram o ensino fundamental e

²⁰ Em 2015, o governo brasileiro gastou 5,5% do seu PIB no ensino primário ao ensino superior (a média da OCDE é de 4,5%). Estas despesas incluem despesas diretas com instituições de ensino (como os custos operacionais das escolas públicas), que representam cerca de 5% do PIB, e transferências para famílias ou outros atores privados não relacionados à educação (como empréstimos públicos, subsídios e bolsas de estudos), que representam cerca de 0,5% do PIB. Os gastos públicos diretos em instituições educacionais aumentaram em quase 70% entre 2005 e 2011, mas permaneceram estáveis até 2015. Embora os gastos educacionais do Brasil como porcentagem do PIB estejam entre os mais altos de todos os países parceiros e OCDE, o PIB comparativamente menor do país per capita que a despesa por aluno é uma das mais baixas.

• O gasto anual por aluno em instituições educacionais fornece uma avaliação do investimento feito em cada aluno. O governo brasileiro gasta anualmente cerca de US \$ 3 800 em média. O gasto cumulativo por estudante entre as idades de 6 e 15 anos no Brasil é de cerca de US \$ 47.300, acima do México, mas abaixo do Chile (Figura 3). No ensino superior, no entanto, o governo gasta quase quatro vezes mais por estudante em instituições públicas (US \$ 14.300), um pouco abaixo da média da OCDE de US \$ 15.700. A diferença de gastos por aluno entre níveis superior e anterior de educação no Brasil é o mais alto de todos os países da OCDE e parceiros (OCDE, p. 4, 2018). **Tradução livre.**

médio. Quando o Estado prioriza investimentos no ensino superior ele beneficia os que já atingiram esse nível. Ainda, as universidades têm condições de obter outra fonte de renda através de parcerias, o que não acontece com o ensino fundamental. Com uma educação básica precária, dificilmente o sujeito terá condições de prosseguir com seus estudos e, pior, a má formação cria uma massa de analfabetos funcionais que são facilmente governados.

Fonte: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7648/1/Radar_n49_considera%C3%A7%C3%B5es.pdf



Fonte: OCDE (2016).
 Elaboração dos autores.

Em 2013, o governo do Brasil (nos seus diversos níveis) destinou à educação superior 20% de todo o dispêndio público com educação feito no país. Dispendeu-se, por estudante do ensino superior, o equivalente a 86% do valor médio dispendido pelos governos dos países-membros da OCDE. Isso representou um dispêndio 3,5 vezes maior do que o valor por estudante dos níveis básicos de ensino – nos países-membros da OCDE, essa mesma relação gira em torno de 1,7 vezes. O gráfico 1 mostra o valor por estudante aplicado em 2013 pelo setor público brasileiro e pelos governos dos países-membros da OCDE em estabelecimentos públicos de ensino (NASCIMENTO; VERHINE, 2017, p. 48-9).

Como podemos aferir através do gráfico acima, há discrepância evidente entre a educação básica e o ensino superior. Isso reforça as estruturas de desigualdade entre os segmentos. Uma educação básica sucateada não possibilita a evolução cultural dos alunos e, os resultados dos exames internacionais ainda que questionáveis, acabam revelando a realidade que vivenciamos na educação básica. Logo, o que se observa é um número crescente de diplomados, mas com nenhuma ou pouquíssima aquisição cultural indo ao encontro com os anseios governamentais.

A cada ano a situação da educação brasileira fica pior e a discussão sobre os reais problemas são colocados à margem em razão da necessidade em manter a estrutura educacional.

O segundo problema se refere ao investimento no ensino superior em detrimento ao ensino fundamental que cumpre a agenda estabelecida pelos organismos internacionais como a ONU e OCDE cuja política visa o aumento da escolarização da população. O pressuposto básico dessa ideia é de que ao aumentar a escolarização ter-se-ia maior produtividade através de um maior fornecimento de pessoal técnico e científico. A crença de que a educação é fator de crescimento econômico faz parte da teoria destacada por Spring (2018) como **capital humano**. Desta forma, a educação passa a servir ao trabalho, o que requer a substituição curricular para atendimento ao mercado, ou seja, “abandono da formação geral, devido à exigência por trabalhadores especializados” Spring (p. 68, 2018) e o consolidação da ideia de que o desenvolvimento da educação deve ser guiado pelas políticas públicas de educação de forma centralizada. Disso resultou, por exemplo, mudança curricular e a imposição vertical de práticas pedagógicas em consonância com o desenvolvimento de habilidade em detrimento ao conhecimento. Portanto, a educação superior foi essencial nesse trabalho ao estruturar seus cursos de pedagogia, por exemplo, priorizando a produtividade – produção técnica acadêmica, exigência cada vez maior de títulos, aumento de formandos: graduação e pós-graduação *etc.* -, bem como propagou a teoria sociononstrutivista que está plenamente em consonância com esses ideais.

Os dados apresentados pela OCDE neste trabalho servem, apenas, para demonstrar que as políticas governamentais deram prioridade ao ensino superior em detrimento ao ensino fundamental. Além disso, o relatório da OCDE nos ajuda compreender que o problema educacional brasileiro não é exclusivamente de ordem de investimentos. Como apontamos anteriormente, o que se viu é a inserção de teorias pedagógicas equivocadas que priorizaram as habilidades em detrimento do conhecimento e a mudança de objetivo educacional (ensino técnico em prejuízo ao ensino global). É importante frisar que esse tipo de formação técnica e ideologizada não promove o desenvolvimento global do sujeito e reduz consideravelmente a autonomia, uma vez que dependerá sempre de alguém para guiar (socionstrutivismo atua na diminuição da capacidade de compreensão e causa danos irreversíveis, além

do mais, o ensino técnico reduz o campo de conhecimento a mera habilidade). Não se deve esquecer também que políticas *educacionais* emanadas do Banco Mundial, tem levado ao desinvestimento na educação para além do básico.

A discussão entorno do financiamento educacional nos parece reduzir um problema que é muito maior. Se por um lado a educação passou a dispor de maiores recursos, por outro lado, não obteve o rendimento esperado. Há no Brasil vários trabalhos atrelando a qualidade da educação ao investimento. Todavia, poucos estudos buscaram compreender problemas pontuais como a concepção metodológica utilizada e exigida em documentos como o PCN, RCNI, BNCC *etc.*, além da mudança de objetivo da educação. A educação deixa de ser algo que prepara a criança para o mundo para ser algo estritamente voltado ao trabalho, conforme dispõe o art. 205 da Constituição Federal de 1988. Para Arendt (2016) a educação necessita ser conservadora de modo a garantir o desenvolvimento da criança, bem como, a continuidade do mundo. Destaca-se a ideia de que o conservadorismo de Arendt diz respeito à essência da atividade educativa cuja tarefa de acarinhar e proteger alguma coisa – o novo contra o antigo e vice-versa.

A fim de evitar mal-entendidos: parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. Mesmo a responsabilidade ampla pelo mundo que é aí assumida implica, é claro, uma atitude conservadora. Mas isso permanece válido apenas no âmbito da educação, ou melhor, nas relações entre adultos e crianças, e não no âmbito da política, onde agimos em meio a adultos e com iguais (ARENDR, 2016, p. 143).

Nesse sentido, a educação precisa, segundo Arendt (2016), manter esse caráter conservador delimitando as responsabilidades aos responsáveis pela educação da criança, como os professores e pais de acordo com seus papéis sociais. É inegável o papel da família na formação da criança. Todavia, nossa reflexão está centrada mais na escola e nos agentes educacionais, na crítica à educação moderna e seu uso como instrumento de produção de sujeitos úteis à governamentalidade. Então, diante dessa crítica é que entendemos pertinente abordar o papel parrésico diante do empreendimento da governamentalidade.

A partir do real, dos mais de vinte anos de experiência na docência deste pesquisador e dos inúmeros questionamentos resultantes de trabalho desenvolvido no mestrado, pôde-se averiguar que a instrumentalização da educação e das relações

com a alcunha de democráticas no âmbito educacional se alinham com a denominada “economização da educação”, com o globalismo cultural e com a ideia do homem universal. A educação é vista como a capaz de solucionar problemas sociais, políticos, econômicos, naturais *etc.* Isso fica evidente ora em relação à legislação, ora na inserção de programas sociais e políticos, como na aplicação de teorias cujo objetivo é a constituição de um sujeito (assujeitado). A educação perde sua essência. Arendt (2016) indica que a educação moderna não consegue garantir o mínimo de conservação no sentido de conservar a criança desse mundo velho e ao mesmo tempo conservar o que a civilização construiu - preservar sua cultura/identidade. A cultura local está ameaçada. A ideia de uma cultura global, de uma educação de massa acabou por descaracterizar a Educação.

Defendemos que a educação não está limitada ao campo institucional, pois ela “só se efetiva no indivíduo concreto que busca o conhecimento, que não é profissional nem especialista, mas simplesmente um homem no mundo Zamboni (2016, p. 244). A instituição é uma realidade que precisa ser analisada em face ao objetivo da educação (crescimento pessoal e conhecimento do mundo): a escola é efetiva nessa tarefa? Por que o Estado tem o monopólio da educação? Precisa ter? Por que a formação do professor se misturou e se dissolveu nas atividades políticas partidárias? Por que precisamos tomar cuidado com os excessos da política na educação? Por que precisamos da família para educar? Por que não se discute a estrutura burocrática da educação? Por que o pedagogo está preocupado com o como ensinar do que com o saber? Por que é aceita com naturalidade o espírito de antiensino e antiescola? Por que as relações educacionais (professor e aluno especialmente), na atualidade, sofrem com a ausência da autoridade? Qual a papel da ética? Por que ao se falar de educação é tão importante falar da ética? É possível educação sem ética?

Esses questionamentos precisam fazer parte das discussões sobre educação na medida que ajudam na compreensão do rumo que ela vem tomando principalmente nas últimas décadas. Apesar de procurar responder a esses questionamentos, muitos deles demandarão trabalhos e pesquisas mais aprofundadas e requerem ainda, fazer parte dos debates cotidianos tanto de pesquisadores, quanto da sociedade como um todo.

Reale (2015) afirma que é dever da ética determinar em que consiste a felicidade e os meios apropriados para alcançá-la, ou seja, a filosofia antiga aponta para a importância de uma vida bela, uma vida pautada nas mais belas formas de se viver. Encontramos a liberdade como elemento unificador entre a ética e a educação. A liberdade de poder pensar conforme sua consciência, liberdade de poder fazer suas escolhas, de buscar o conhecimento, a verdade.

Ser livre é poder superar com toda a serenidade a dor, o luto, a privação sem encontrar em tais situações o menor aval e o menor motivo para aflição. É, também, poder possuir bens sem lhes atribuir o menor valor. Enquanto o homem permanece prisioneiro de seus desejos e de seus medos, ele não pode pretender a liberdade: ele é manipulado por seu desejo ou por seu medo. O homem não é um brinquedo do mundo exterior, mas do que ele tem no fundo dele mesmo (DUHOT, 2006, p. 66).

A educação vista como necessariamente uma busca pela verdade resultante do esforço pessoal, de um exercício intelectual do indivíduo que conhece o que historicamente o homem conquistou positivamente nesse campo para que seja uma prática real e isso representa resistência à governamentalidade.

A proposta de autonomia foucaultiana está preocupada com o homem como obra, com a capacidade de resistir à governamentalidade por meio da contemplação do próprio ser desarticulando a moralidade do conceito de beleza. Para nós, a individualidade aparece como possibilidade de despertar a consciência através do exame da sua própria vida, não como “modelo de vida do dândi” em que “o ideal de sabedoria perde as características divinas relativas à perfeição moral ou epistêmica e a ideia de beleza se desvincula do modelo de sabedoria”, mas como busca reconhecimento de sua ignorância que o impulsiona buscar a sabedoria e reconhece a beleza como expressão racional (STHEPAN, 2016, p. 178-9).

Sócrates só pode convidar seu interlocutor a examinar-se, a pôr-se à prova. Para que instaure um diálogo que conduza o indivíduo, como dizia Nícia, a dar razão de si mesmo e de sua vida, é necessário que aquele que fala com Sócrates aceite com o próprio Sócrates submeter-se às exigências do discurso racional, digamos: às exigências da razão. Em outras palavras, o cuidado de si, o opor-se a si mesmo em questão nascem justamente numa superação da individualidade que se eleva ao nível da universalidade representada pelo *logos* comum aos dois interlocutores (HADOT, 2017, p. 60).

O indivíduo parrésico é aquele que diz a verdade não no sentido retórico propriamente dito, o indivíduo parrésico é aquele que diz o que é, o que pensa, o que elabora uma crítica de si e do mundo, possível por meio de uma transformação de

ordem espiritual. O projeto foucaultiano se refere a constituição de um indivíduo autônomo que cria e inventa sua vida como um artista faz com sua obra. Talvez essa preocupação foucaultiana não coaduna com as pesquisas de Pierre Hadot. Este acredita no exercício, num trabalho espiritual, mas que passa, necessariamente, pelo cuidado do outro, da ordem social.

Foucault (2010 b) vai buscar nas práticas da filosofia antiga a fundamentação necessária para seu projeto, desenvolvendo uma forte crítica ao modo de constituição do sujeito da *gnôthi seautón*. Contudo, é importante destacar que “o caráter estético das práticas de si no período helenístico-romano se vincula mais à criatividade e à criticidade da exercitação filosófica do que à formação pedagógica dos indivíduos, a qual se atrelava, sobretudo ao cuidado de si socrático-platônico” (STEPHAN, 2016, p. 189).

A diferença essencial entre o cuidado de si socrático-platônico e o cuidado de si foucaultiano é que aquele objetivava a formação do indivíduo para o bem social, desenvolvendo uma espécie de armadura ética, ao passo que o cuidado de si foucaultiano, além de não ser uma atividade particularmente adulta, está associado à liberdade, à crítica em relação a si mesmo, aos outros e ao mundo. Stephan (2016, p. 188) aponta que Pierre Hadot elaborou uma forte crítica à forma como Michel Foucault olhou para as práticas da filosofia antiga na elaboração de seu projeto e aproximação entre “a cultura de si do período helenístico-romano e o dandismo” à estética da existência.

A parresía se liga a esse modo ou trabalho de si que cria um vínculo essencial entre: a verdade, o espírito e o discurso. Estes são modos de constituição do sujeito que devem ser observados. Parece que foi essa intenção de Michel Foucault teve ao resgatar uma prática antiga tão importante para seu projeto denominado estética da existência. Todavia, é pertinente destacar as críticas de Pierre Hadot quanto ao uso dessas práticas na atualidade e o modo como elas foram interpretadas por Foucault. No livro *Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga*, Hadot (2002) destaca que o sábio, como parte do mundo não se pode desviar desse vínculo. Para Hadot (2002), Foucault não teria levado em consideração esse vínculo em seu projeto ético quando associa as práticas filosóficas da Antiguidade e a estética da existência a uma cultura de si.

É verdade que a sabedoria antiga consiste parcialmente num “cuidado de si”, numa conversão em direção a si, mas nesse exercício, o sábio antigo não encontra

prazer em seu eu individual, como pensa Foucault, mas busca ultrapassar seu eu para se situar num nível universal, para se recolocar no Todo do mundo do qual é uma parte, racional ou material. Resulta disso que o projeto ético proposto por Foucault ao homem contemporâneo de uma “estética da existência”, inspirado pelo que, a seus olhos, é o “cuidado de si dos filósofos antigos”, parece demasiadamente estreito, não dá conta suficientemente da dimensão cósmica inerente à sabedoria e não fornece muito mais que uma nova versão do dandismo (HADOT, 2002, p. 313).

Segundo Stephan (2016, p. 177), a proposta de Pierre Hadot ao reatualizar as práticas antigas, “o qual incita ao esforço em torno de práticas capazes de desencadear a consciência relativa ao si mesmo e ao mundo por meio da ascensão à Natureza ou à Razão Universal”, é contrária a foucaultiana, pois esta desconsidera a principal característica das ascetes antigas, ou seja, “a dimensão cósmica”, de modo que o trabalho sobre si mesmo ao mesmo tempo intelectual e moral conduziria à liberdade. A ascese estoica, por exemplo, é negar o sofrimento (as paixões, os desejos *etc.* – doenças e privações) que impedem ao homem tornar-se senhor de si; os epicuristas, provém de uma moderação que não é muito diferente do asceticismo. “O ideal da ataraxia, ou seja, da indiferença diante de tudo o que pode provocar desejo ou medo” para permitir ao homem se conectar ao divino.

A liberdade não consiste em escolher entre possíveis, menos ainda em recusar um provável ou em se opor ao mundo. É um estado interior de adesão à ordem divina do mundo, da qual, longe de sermos seus joguetes, participamos plenamente (DUHOT, 2006, p. 70).

Como podemos observar as práticas antigas não tinham como objetivo a produção de um indivíduo autônomo, não no sentido foucaultiano, ao menos. Mas a produção do indivíduo “harmonioso” com a Natureza ou Cósmos ou Deus. Do ponto de vista de Hadot, o projeto foucaultiano visava restringir “a aplicação da filosofia às opulências de um si mesmo dedicado à abundância do prazer e à fútil estilização da vida” STEPHAN (2016, p. 177). É importante esclarecer que a autonomia a que se refere a educação liberal e as práticas filosóficas antigas não estão relacionadas com a autonomia dos valores e da cultura ocidental. Nesse sentido é que há uma diferença do projeto foucaultiano que está mais preocupado com o indivíduo em si. Todavia, é importante frisar que Foucault é importante porque ele traz essa discussão, bem como trabalha os conceitos de governamentalidade e parresía que são relevantes para esta pesquisa.

Retomar a discussão sobre a primeira vez que Foucault utiliza o termo *parresía* e desenvolve um campo conceitual a partir das práticas de si grega, acaba por deixar em evidência o papel do mestre na condução e possibilita analisar a Educação por uma ótica menos técnica, menos fragmentada e mais formativa. Em suma, a educação é para nós inseparável de três noções antigas: o bom, o belo e o verdadeiro. O indivíduo parrésico desenvolve um trabalho sobre si, a que chamamos de práticas parrésicas, buscando uma transformação espiritual ligando a alma à ação e ao discurso. Há coerência entre o ser, a alma e o discurso (não é o discurso que cria o mundo).

Nesse sentido, ao buscar na filosofia antiga e na história, um modo, uma prática antiga como uma arte de viver foi, conforme Hadot (p. 291, 2002) para explicitar o que a filosofia moderna havia esquecido e tornado “quase exclusivamente um discurso teórico”.

Não vislumbramos na obra de Foucault o como, mas tão somente, a explicitação da necessidade da constituição do homem parrésico. Talvez seja por isso que o filósofo se utilizou da obra de Pierre Hadot para inserir um campo prático. Mas precisamos tomar cuidado com esse projeto foucaultiano assentado na “prática de si”, no sentido de que ele está exageradamente centrado no si, o que pode distanciar da finalidade das práticas espirituais antigas.

M. Foucault descreve com precisão, em *O Cuidado de Si*, o que ele chama de “prática de si” preconizadas pelos filósofos estoicos na Antiguidade: o cuidado de si mesmo, que só pode, aliás, ser realizado sob a direção de um guia espiritual, a atenção ao corpo e à alma que esse cuidado de si mesmo implica, os exercícios de abstinência, o exame de consciência, a filtragem das representações, finalmente a conversão em direção a si, a posse de si. M. Foucault concebe essas práticas como “artes da existência”, “técnicas de si”. E é bem verdadeiro que, na Antiguidade, falava-se a esse respeito de arte de viver. Parece-me, porém, que a descrição que M. Foucault realiza do que eu havia denominado “exercícios espirituais”, e que ele prefere chamar de “técnicas de si”, está demasiadamente centrada sobre o “si” ou, ao menos, sobre certa concepção do eu (HADOT, 2002, p. 292).

Duhot (2006) coaduna com Hadot no sentido em que o pensamento dos estoicos, por exemplo, permite que o homem atinja a felicidade por meio de uma ascese fundada no conhecimento, ou seja, se constrói sobre a razão. Não se trata de atingir a felicidade pelo simples prazer, autocontemplação, mas a construção de um modelo de vida cujo objetivo é a felicidade. Os estoicos acreditavam numa unidade

da espiritualidade, da lógica, da física *etc.* A ideia de unidade também está relacionada com o mundo e o universo em que exige a presença de um outro. Os estoicos “compreendem que nada acontece por si mesmo, que os mais insignificantes objetos, como pedregulho, existem em função de uma ordem” (DUHOT, 2006, p. 60).

Em razão dessa harmonia, os estoicos entendem que a ordem e a beleza do mundo são expressões de Deus. Da mesma forma que o mundo ordenado e belo se faz em razão de um outro, a vida bela, o cuidado de si, os exercícios espirituais não teriam razão alguma se não tivesse o outro. Portanto, o cuidado de si passa necessariamente pelo cuidado do outro, pois o agir bem, as práticas em razão do outro demonstram a busca por uma harmonia que resulte na felicidade. O estoicismo não é “uma escola de felicidade individual alcançada pelo desprendimento. Ele repousa na metafísica [...] ao agir assim, ele se identifica com a parte divina que existe nele (DUHOT, 2006, p. 70).

Veyne (2015, p. 48) afirma que seguir a ordem natural e escapar das tempestades da existência são “os deveres para com o outro e a moral não podem ser esquecidos: cada indivíduo considera todos os outros como membros de sua própria família”. O cuidado de si é necessário tendo em vista o outro, trata-se de um modo de curar a si dos males e, dessa forma buscar a felicidade, trata-se de um caminhar durante toda a vida. Outro ponto importante destacado por Veyne (2015) nas lições de Sêneca diz respeito à ligação entre a felicidade da cidade e a felicidade individual. Não se trata de fazer exortação ao indivíduo em que busca seus próprios interesses, talvez essa seja uma visão perigosa rumo ao individualismo ou ideia de que o indivíduo deseja só poder, mas evidenciar a noção de que o bem realizado ao outro, à coletividade é o mesmo bem realizado a si mesmo. Obedecer à natureza para caminhar rumo à excelência é, para o indivíduo, o único modo de alcançar porto seguro e escapar das adversidades.

Viver segundo a natureza significa viver realizando plenamente a apropriação ou conciliação do próprio ser e do que o conserva e atua, e, em particular, dado que o homem não é simplesmente ser vivente, mas ser racional, viver segundo a natureza será viver “conciliando-se” com o próprio ser racional, conservando-o e atuando-o plenamente (REALE, 2015, p. 74).

Portanto, “a razão é o artigo primeiro da ‘constituição’, ou programa, do homem; ele será feliz se conformar-se plenamente a este artigo” Veyne (2015, p. 71). Os estoicos fundam a razão humana numa Razão universal, mas a liberdade

necessária ao indivíduo para fazer suas escolhas, para elaborar um trabalho sobre si advém de um processo rigoroso para encontrar um “acordo consigo mesmo, coerente consigo mesmo, o cosmos, como razão” HADOT (2017, p. 192).

[...] a forma da razão própria ao homem não é a razão substancial, formadora, imediatamente às coisas, que é a Razão universal, mas uma razão discursiva que, nos juízos, nos discursos que enuncia sobre a realidade, tem o poder de dar um sentido aos acontecimentos que o destino lhe impõe e às ações que ela produz. É nesse universo de sentido que se situam tanto as paixões humanas como a moralidade (HADOT, 2017, p. 193).

Hadot (2017) declara que a possibilidade de liberdade não se funda somente na razão humana ou na universal, mas no juízo que fazemos, ou seja, o sentido que damos. Então, a lógica aparecerá como domínio do discurso interior “será preciso vigiar os discursos para verificar se um juízo de valor errado não se introduziu neles, acrescentando, assim, à representação compreensiva algo de estranho” Hadot (2017, p.199). Eis a importância dos exercícios avocados para tratar de prática cotidiana aplicadas aos problemas da vida em que a lógica aparecerá como domínio do discurso interior.

Marco Aurélio aconselha que se faça, de alguma maneira, uma definição “física” do objeto que se apresenta, isto é, do acontecimento ou da coisa que provoca nossa paixão. ‘Para vê-la tal qual é na essência, nua e por inteiro distinta do seu todo, e dizer, de si para consigo, o nome que a designa’. Com efeito, esse exercício consiste em considerar a realidade tal qual ela é, sem acrescentar-lhe juízos de valor inspirados pelas convenções, os preconceitos ou paixões (HADOT, 2017, p. 199).

A parresía e a educação aparecem como possibilidade de reflexão acerca da relação entre o saber com a ética de modo a provocar no indivíduo a necessidade de um trabalho sobre si. Desse modo, não cabe à educação “transformar” o sujeito num parresiasta, esse não é objeto da educação, mas cabe a ela proporcionar o desenvolvimento intelectual para que o indivíduo proceda essa importante atividade de natureza espiritual. A parresía é tão-somente uma postura ética diante dos outros em razão do reconhecimento desse outro na constituição da sua vida bela.

2.6. A concepção atual de educação: crítica ao sistema educacional.

A escola é uma das principais instituições a serviço da governamentalidade. O projeto de homem moderno passa por uma utilidade ao mercado. Além de sofrer o

esvaziamento de seus objetivos, a escola consta, ainda, como sede do ativismo educacional, cuja finalidade é a propagação ideológica. O conhecimento é substituído por habilidades de letramento e comunicação; o padrão é a mediocridade, pois não se exige esforço e a disciplina e, por fim, há o desprezo pela *humanitas* (concepção que não se restringe ao ideal de homem sábio, mas estende à formação do homem virtuoso, como um ser moral, político e literário).

A decadência da educação está relacionada com uma crise social ainda maior. Gatto (2019) aponta que a escola é um enorme fator nessa tragédia, “assim como é um enorme fator no crescente abismo entre as classes sociais. Ao utilizarmos a escola como um mecanismo de seleção, estamos aparentemente criando um sistema de castas” (GATTO, 2019, p.58).

A relação entre escola e escolarização é cada vez mais irrelevantes. A verdade é, as escolas estão preocupadas com a obediência e com a ordem. O objetivo da escola é produzir seres humanos cujo comportamento pode ser previsto e controlado. Segundo Gatto (2019) é irrelevante para a sociedade a existência de pessoas escolarizadas, “mas como seres humanos são inúteis. Inúteis para os outros e para si mesmas Gatto (2019, p.60). A educação integral envolve a formação intelectual e capacita o indivíduo para o desenvolvimento da ética como viga mestra.

A seguir, abordaremos alguns aspectos relevantes sobre a problemática atual da educação e, em seguida, resgataremos aspecto da educação clássica com vista a refletir sobre a mudança do objetivo da educação atual, bem como do papel do professor como um mestre que guia o indivíduo com a finalidade de torna-lo autônomo, por meio de uma educação que prioriza o belo, o bom e o verdadeiro.

2.6.1. A problemática da igualdade

A ideia de utilização da instituição escolar para fins estritamente propagandísticos afeta o desempenho escolar, como fica claro diante dos resultados das avaliações internacionais. Parece que houve privilégio de assuntos cujos temas remontam ao ressentimento social e certa raridade em relação a temas especificamente de cunho cultural. Essa mudança da concepção de educação está fortemente ligada à necessidade de constituição de uma mentalidade útil à governamentalidade. A invasão de temas sociais no campo educacional advindas de teorias elaboradas por grupos de intelectuais impulsionou mudanças nas legislações,

que por sua vez, reescreveu os currículos e as metodologias aplicadas em todos os níveis educacionais. O resultado disso gerou a aceitação pelos profissionais da educação de um novo papel e a cumplicidade na aplicação de teorias e políticas desprovidas de profunda reflexão e responsabilidade. Em razão disso, podemos observar como os estudantes brasileiros se comportam em avaliações simples, ou seja, o declínio intelectual vem se evidenciando a cada ano e, apesar disso, os profissionais, os intelectuais e os políticos atribuem a responsabilidade aos investimentos, como vimos anteriormente. Se por um lado a escola é falha, há também muita má vontade e negligência da população em relação aos estudos dos filhos. Segundo Benedetti (2020) os erros da escola são de ordem infraestrutural, metodológica e docente (má formação, falta de profissionalismo, incompetência *etc.*) que devem ser analisados de forma objetiva e não teórica-ideológica, salvo em relação aos documentos oficiais que tratam da orientação teórica socioconstrutivista. Vejamos como se apresenta a educação em comparação com outros países:

Em ranking divulgado nesta terça-feira (27), o Brasil aparece em penúltima posição, entre 40 países pesquisados. A lista pertence à Pearson International e faz parte do projeto The Learning Curve (A curva do aprendizado, em inglês). O ranking é elaborado a partir dos resultados de três testes internacionais, aplicados a alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental (Guia do Estudante. Editora Abril, 2019).

Nos propusemos situar a escola – aqui usada para designar todos os níveis de educação – no contexto das práticas da governamentalidade e onde a figura do *parresiasta* é inerente. Para tanto, utilizaremos alguns pensadores como Allan Bloom, Michel Foucault, Hannah Arendt e Gary DeMar para tentarmos refletir acerca do desnivelamento cultural, o que potencializou a perda da autoridade do professor, como o conhecimento cedeu aos excessos da política e por que a escola passou a ser considerada como uma instituição social destinada a manter as desigualdades sociais e a transmitir às classes populares os conhecimentos convenientes às elites?

A utilização da instituição escolar para fins propagandísticos é uma prática bastante antiga, conforme discussão anterior, verificou-se que toda vez que o governo pretende expandir seu poder ele busca fazer isso não só através da guerra, mas principalmente, por meio da cultural. Essa estratégia de constituição de sujeitos foi duramente criticada por Foucault (2014 d) ao afirmar que o homem moderno é o resultado de ações (táticas e técnicas) do “governo”, para o estabelecimento de uma mentalidade. Desse modo, verificamos que a tática de utilizar a escola de forma a

determinar que suas ações fossem homogêneas pelo governo atingiu o que há de mais importante: a liberdade. Portanto, a liberdade passou a resumir o jogo dentro dos limites impostos pelo Estado através das leis, orientações, currículo *etc.* E qual é o objetivo disso tudo?

Foucault (2014 b) em seu livro *Vigiar e Punir* se preocupou com a formação dos corpos. Para o filósofo desde a disposição das salas de aula, o controle da atividade, a organização da aprendizagem até a composição da forma (homogeneização) visava a constituição do corpo dócil. O filósofo pensou a instituição escolar a partir do modelo do convento e das práticas militares. Não há nenhum problema pensar desta forma. Todavia, ao analisar a escola como instituição de constituição de sujeitos é perfeitamente aceitável, mas ao elaborar a crítica, Foucault não nos forneceu nenhuma alternativa a não ser uma tendência ao anarquismo. Não conseguimos visualizar em sua obra algo conciso como alternativa à instituição educacional.

Entendemos que a família é a grande responsável pela educação. Se a família é a grande responsável pela educação, o que compete à escola? O que compete à instituição escolar é o ensino – transmissão dos conhecimentos produzidos pelo homem. Segundo Benedetti (2020) o ensino escolar é necessário para ajudar as crianças a dominarem o sistema escrito de sua própria língua o que não tem nada a ver com impor escrita de classes dominantes. A escola deixou de favorecer o acesso à cultura para algo mais propagandístico. Disso urge indagar como promover a autonomia sem os conhecimentos que é parte da cultura letrada da sociedade? A escola está desempenhando seu papel?

Muito embora a crítica foucaultiana à escola seja interessante do ponto de vista da produção do sujeito útil (governamentalizado), não devemos nos esquecer da importância das instituições, como a família, a escola, a Igreja entre outras para a nossa cultura. As instituições foram essenciais na constituição daquilo que entendemos como Ocidente e isso é um fato histórico. O maior problema da escola, hoje, é a dissipação de sua essência como uma instituição que teve um papel importante para a disseminação da cultura. No entanto, a educação deixou de preservar a cultura e passou para um utilitarismo utópico. A escola está impregnada de valores igualitários, de práticas sociais, de critérios culturais mínimos e absorvida pela ideia da necessidade da implementação do currículo global (atualmente imposto

pela BNCC)²¹. Na escola até conteúdos de matemática são relativizados e as práticas de aprendizagem são coletivistas – teoria socioconstrutivista.

O indivíduo é cooptado logo nos primeiros anos de idade, pois disso depende o sucesso da constituição do sujeito útil à governamentalidade. O próprio Foucault (2014 b) afirma a necessidade de interferência cada vez mais cedo, com maior eficácia no ensino primário. O filósofo afirma que este processo se dá por meio das disciplinas que partem do físico para o intelecto; esse olhar que visa a racionalidade econômica e técnica, um cálculo místico do ínfimo e infinito. A escola é extremamente eficaz.

Bloom (1989) afirma que a universidade estabelece o paradigma da educação inferior: o problema no superior causa doença no inferior e os esforços dos professores do primeiro ciclo serão meros paliativos. Esta afirmação é cruel, mas real. O paradigma estabelecido nas universidades está presente na metodologia aplicada no ensino fundamental, na seleção dos livros, no profissional que “capacitará” os professores e gestores e até mesmo nos editais de seleção de profissionais. Daí a afirmação de Bloom ser pertinente, pois as ações ocorridas nos níveis inferiores da educação advêm do corpo intelectual e ativista presentes no ensino superior. Muito embora Bloom esteja analisando a Universidade de Cornell o caráter global está presente, pois o que se objetiva no fundo é uma criação de uma “nova sociedade planejada para permitir e sustentar um governo mundial totalitário, com ramificações de maneira a controlar todos os aspectos relevantes do cotidiano” (COSTA, 2018, p. 24).

Enquanto Foucault apresenta técnicas de manipulação do indivíduo, Bloom (1989) aponta para o papel da universidade na constituição do profissional que atuará na sociedade como um ciclo sem fim. Mas para o sucesso desse empreendimento o homem deve acreditar que é livre para pensar e agir, quando na verdade estará apenas reafirmando o esquema de dominação. Bloom indica o momento preciso em que o último golpe foi dado: a década de 60.

²¹ Para educadores e pesquisadores críticos à BNCC, atualmente, no contexto das discussões sobre a Base, o maior expoente das teses empresariais para a educação formuladas pela OCDE é o Movimento pela Base Nacional Comum. “O grande protagonismo do Movimento pela Base nesse debate se dá, sem dúvida, pela articulação e, principalmente, financiamento de setores do grande capital afinados com as ideias do Banco Mundial e da OCDE em relação à educação”, afirma Claudia Piccinini. “E o que nós percebemos nesse processo é que a BNCC foi incorporando as bandeiras do movimento empresarial. Apesar de o documento ter recebido uma quantidade imensa de falas, de participações, de indicações dos professores e de sindicatos durante o processo de consulta pública, o que a gente vê é que no projeto final o que está colocado é a demanda do movimento empresarial”, pontua (ANTUNES, 2017).

Havia certa desconfiança sobre o desenrolar histórico que culminou na década de 60, mas Bloom é específico ao tratar sob a ótica cultural o que o pensamento revolucionário causou à educação. Sabemos que na Europa foi muito forte a tentativa de buscar alternativas para Marx, sabemos que a década de 60 foi o período que se buscou romper paradigmas e isso foi decisivo no campo educacional. Conforme Bloom (1991, p. 34) parece que virou epidemia no pós-nietzschiano de que tudo “reforça a opinião de que o poder é a única coisa que vale – tanto na arena política como na arena intelectual”.

Os sacerdotes que ensinam o cânone são por ele empossados, e protegem sua posição privilegiada por meio de seus ensinamentos. Eles estabelecem o cânone e por ele são estabelecidos. Assim se entende porque um professor como eu defende o cânone tão ferozmente (BLOOM, 1991, p. 34).

Assim, Bloom (1991) indica que a estratégia utilizada é a mudança de cânones reconhecidamente estabelecidos, como por exemplo, Camões, Shakespeare, como pilares da cultura ocidental para reformar a mentalidade e, isso se deu com facilidade na década de 60. Bloom (1991, p. 31) afirma que “no passado a filosofia tratava do conhecimento; hoje trata do poder” e a vida intelectual é “a luta de vontades rumo ao poder” e, dessa forma, “o currículo que considerava a vida teórica a mais alta forma de vida está superada”. É difícil discordar de Bloom se analisarmos o conteúdo discutido por vários pensadores desse período desde então.

E qual é a relação entre igualdade e desconstrução do currículo?

Primeiramente, até a década de 60 as universidades tinham certa reserva contra a opinião pública, isso significava o distanciamento necessário para que não houvesse tanta interferência política no currículo e nas práticas; o conhecimento estava no patamar de superioridade, ou seja, “os docentes ainda defendiam a liberdade de pensamento como a tinham definido Bacon, Milton, Locke e John Stuart Mill” (BLOOM, 1989, p. 321).

É pertinente destacar, como exemplo, o relatório de Yale de 1828 a respeito do objetivo das instituições superiores. Sem grandes pormenores, esse relatório está inserido numa crítica aos critérios de admissibilidade e da estagnação curricular dessa importante universidade americana. O questionamento sobre o caráter nobre da educação é bastante antigo.

Qual é, então, o objetivo adequado de uma faculdade? Segundo Yale (2016) não é necessário identificar aqui o que confere a uma instituição o status de faculdade.

Todavia, se não tivermos compreendido muito mal o intento dos patronos e guardiões desta faculdade, seu objetivo é lançar os alicerces de uma educação superior: e isso deve ser feito em um período da vida em que é necessário fornecer um substituto da supervisão dos pais. A base de uma educação meticulosa e completa deve ser ampla, profunda e sólida. Para uma educação parcial ou superficial; o suporte pode consistir em materiais menos rígidos e erigir-se de maneira mais apressada.

As grandes qualidades que se adquirem com a cultura intelectual são a disciplina e o aparato da mente, expandindo suas capacidades e cumulando-a de conhecimento. A primeira delas é, talvez, a mais importante das duas. Por conseguinte, deve ser objetivo peremptório de um curso acadêmico convocar as capacidades do estudante a um exercício vigoroso e diário. Devem-se prescrever aquelas disciplinas e adotar aqueles métodos de ensino que sejam mais aptos a ensinar a arte de concentrar a atenção, direcionar a linha de raciocínio, analisar um tema proposto para investigação; de seguir, com discernimento de uma argumentação; de sopesar adequadamente os indícios e provas apresentados à apreciação; de organizar com habilidade os tesouros que a memória ajunta; de despertar e guiar os potenciais do talento. Tudo isso não se alcançará com uma grade curricular leve e apressada; com leitura de uns poucos livros, a participação em umas poucas palestras, e uns poucos meses de assiduidade a uma instituição acadêmica. Os hábitos de pensamento devem ser formados por dedicação prolongada, contínua e minuciosa (YALE, 2016, p. 35-7).

O relatório demonstra o ideal da educação superior cuja base tem raiz nos séculos XI e XII. Bloom (1991) esclarece que a universidade foi tomada pela necessidade de atender a opinião pública e conseqüentemente sofreu uma limitação. Para o autor são dois os grandes problemas desse período: a diminuição da liberdade no meio acadêmico a partir da década de 60 e a discussão sobre a moralidade – a moralidade era sinônimo de repressão.

Essa primeira problemática advém, segundo Bloom, do moderno pensamento democrático radicalizado em que a igualdade, a liberdade, a paz e o cosmopolitismo eram o bem e que alastrou na sociedade por meio de discurso bajulador.

Não havia que levar em conta as diferenças naturais de capacidade ou da prática habitual das virtudes, as restrições que a liberdade tem de impor a si mesma, as guerras em defesa da democracia (além das guerras de libertação). A dedicação à família e à pátria como espécie moral era o último refúgio da reação [...] opiniões alternativas não havia, a não ser como espantalhos (BLOOM, 1989, p. 323).

Ao elevar a igualdade como razão (do Estado e dos indivíduos) possibilitamos a destruição das diferenças como elementos reais e funcionais numa sociedade. A

igualdade tende a causar uma censura e fomenta a compaixão como sentimento de superioridade a que os seres humanos devam se submeter. A crítica aqui se relaciona com as falsas crenças dos intelectuais a respeito da visão universal de uma “sociedade defeituosa, a qual necessita urgentemente de intervenções políticas que, por sua vez, irão estabelecer e consagrar a visão predominantemente da *intelligentsia*” Lippmann (2011, p. 179). Nessa perspectiva, essa *intelligentsia* desconsidera a imperfeição humana e se pauta numa igualdade abstrata como ideal. Assim, toma determinadas pessoas como modelos que represente um ideal dentro de seu campo epistemológico.

Tomava por modelos Mao, Castro e Che Guevara, promotores da igualdade, se se quiser, mas que evidentemente não era igual a ninguém. Eles próprios queriam ser os líderes de uma revolução da compaixão (BLOOM, 1989, p. 329).

Lippmann (2011) disserta que a ideia de igualdade é tão automática que sua ausência requer uma explicação. Muitos abordam sobre a igualdade como um espírito assim como fez Rousseau a respeito da liberdade: o homem nasce livre, mas ele se encontra acorrentado em todos os lugares. Dessa forma, “para a grande maioria dos integrantes da *intelligentsia* moderna, o homem é considerado como nascido igual, mas que misteriosamente tornou-se desigual em todos os lugares” (LIPPMANN, 2011, p. 179).

O fato é, existe uma noção implícita de que os grupos não podem ser diferentes ou que “as diferenças são culpa da ‘sociedade’, a qual deve corrigir seus erros e seus pecados” Lippmann (2011, p. 184). O paradigma da igualdade abstrata não é afetado pelos fatos empíricos, aliás, a existência de uma igualdade empírica nunca precisou ser demonstrada para os intelectuais, “pois ela é, por definição, o ponto de partida matricial. O ônus da prova é imposto somente aos que discordam disso” (LIPMANN, 2011, p. 187).

Bloom (1989) constatou que na busca pela glória das universidades da década de 60, o resultado foi a hipocrisia generalizada, na ignorância pelo que deveria saber e no desprezo pelo conhecimento. A espetacularização da compaixão democrática e o amor à igualdade revelavam a ausência por completo conhecimento de si mesmos.

Intelectuais formadores de opinião afetam os resultados das políticas públicas por meio de um engajamento direto com certas agendas em particular, mas outras vezes o efeito se dá de maneira indireta quando expõem apenas sua especialidade em particular, seja na área

econômica, de criminologia ou outro assunto qualquer, de forma que a pessoa leiga possa entender e que portanto, influencia a compreensão da opinião pública em geral, pouco importando qual agenda, em específico, esses formadores de opinião defendem abertamente (JOHNSON, 2011, p. 441).

As implicações acerca dos efeitos dos intelectuais formadores de opinião sobre a sociedade são difíceis de se calcular. A disseminação de suas ideias por grande parte dos professores, jornalistas, ativistas sociais, funcionários do judiciário entre outros geralmente fundamentam suas crenças e ações a partir das ideias produzidas pelos intelectuais do primeiro escalão.

Um dado bastante interessante levantado por Whitehead (2011) diz respeito à verificação empírica dessas ideias. Diferentemente dos engenheiros e financistas, cuja verificação se encontra fora do reino das ideias onde o fracasso pode ser observado pelo declínio de prestígio profissional, mais do que isso “o teste fundamental para as ideias de um desconstrucionista realiza-se na opinião de outros desconstrucionistas, os quais irão dizer se acham ou não acham as ideias interessantes, originais, persuasivas”, ou seja, não há um teste externo (WHITEHEAD, 2011, p. 22).

As restrições que se aplicam às pessoas na maioria dos outros campos profissionais não se aplicam nem de forma aproximada aos intelectuais. Seria, portanto, surpreendente se tamanho desregramento não levasse a um comportamento diferente. Dentre essas diferenças, destaca-se a maneira única que avaliam o mundo e a si mesmos em relação tanto aos seus irmãos seres humanos quanto em relação às sociedades nas quais vivem (WHITEHEAD, 2011, p. 27).

Observa-se que os intelectuais gozam de certa imunidade, até mesmo contra a perda de reputação. Caso se comprove que estavam errados, há o espírito da defesa de grupo - corporativismo, como veremos a seguir. Esse comportamento busca proteger os ideais de uma coletividade que se protegem e exaltam uns aos outros.

O que se observou é a constituição de um pensamento de massa. Desde a década de 60 os revolucionários ocuparam praticamente todos os espaços universitários, reorganizaram o currículo que deveria atender não mais ao elitismo intelectual, mas aos anseios sociais, ou seja, em consonância com a opinião pública. Tem-se aí um perigo crescente: a política (militância) na esfera educacional tende a homogeneizar a opinião, ou melhor, tende a criar uma opinião como se ela fosse construção natural fundadas numa lógica refletida sobre o mundo.

Charaudeau (2016) traz uma importante lição a respeito do papel da opinião na democracia como expressão de vozes diferentes que exercem uma força infinitamente maior. O autor reitera que a opinião é fragmentada, mas que o mundo político e midiático opera em sentido oposto.

Diante da diversidade dos grupos sociais, só pode haver opiniões diversas, mas as instâncias do mundo político e midiático dedicam-se a homogeneizá-las através de pesquisas estatísticas, de comentários, de declarações peremptórias (“o povo está cansado dessa situação”), para melhor apropriar-se delas (CHARAUDEAU, 2016, p. 37).

A imposição da igualdade nunca será algo benéfico. Ela traz consigo toda força totalitária, trata as desigualdades como algo ruim e acredita que sua extinção é sinônimo de progresso social. Daí qualquer pensamento contrário sofre censura e o mais grave, o direito à desigualdade deixa de ser discutido e, conseqüentemente, a justiça deixa de ser a meta a se alcançar.

Talvez a afirmação de Foucault sobre a positividade do poder seja pertinente. Nesse caso, opera na constituição dos sujeitos úteis para esse modo de governo. A constituição de uma opinião, como discutido no capítulo anterior é elemento crucial à governamentalidade. Segundo Foucault (2008 a) a governamentalidade moderna se torna realmente efetiva quando ela passa ser uma prática política calculada e refletida. Dessa maneira, os acontecimentos sociais foram estrategicamente pensados e aplicados para atender às necessidades de um modo de governo. Quando Foucault (2008 a) liga à ideia da pastoral é exatamente para demonstrar que ao agir de certa forma, o homem conseguirá a salvação, traduzida por Bloom (1989) como a paz da humanidade.

O que se viu desde a década de 60 foi a formação de vários pastores que conduziram a sociedade à igualdade abstrata e, por conseguinte, à paz da humanidade. Segundo Kimball (2009, p.26) “a visão radical dos anos 1960 não foi abandonada, mas internalizada, por muitos que naquela época atingiram a maioria e agora ensinam e administram as nossas instituições superiores”. O elemento salvação estudado por Foucault tem forte ligação entre a salvação do pastor com a salvação do rebanho, uma espécie de salvação global. Em nome da igualdade, em nome das lutas sociais, a educação, como um todo, assumiu a responsabilidade de ser a arena e ao mesmo tempo lugar de constituição dos sujeitos úteis, sob o argumento da justiça social.

Parece que o primeiro fundamento desse projeto de revolução educacional está assentado no princípio da igualdade que gradativamente se expressou pela organização curricular, pela substituição dos “cânones” e por políticas “corretivas”. Essa já era exposto por Bloom (1989) há décadas e que vem ganhando dimensões assustadoras ou em razão da ausência do contraditório ou pela incapacidade intelectual.

“Aquilo que adquire influência nos mais altos círculos intelectuais sempre acaba nas escolas” Bloom (1989, p. 69). Por essa razão, ao analisar a situação educacional, geralmente, aponta-se como problema o professor e os investimentos insuficientes. Muito raramente há análise sobre a metodologia utilizada e amplamente divulgada pelas universidades e, principalmente, a *intelligentsia* não é capaz de fazer uma autocrítica sem empregar jargões e retórica elaborada por pensadores da década de 60. Viu-se desde então surgir a figura do especialista e ativista em contraste àqueles que pretendiam a manutenção da estrutura cultural do Ocidente e da educação como capaz de oferecer ao indivíduo conhecimento para seu desenvolvimento intelectual e moral, ou seja, os que defendiam uma educação conservadora alegada por Hannah Arendt.

O relatório da ONG Todos Pela Educação de 2018 aponta para que os resultados das últimas edições da ANA (2014 e 2016) “denotam que os problemas de aprendizagem começam cedo: não conseguimos alfabetizar adequadamente a maioria de nossas crianças”. É de se observar que há um problema no processo de alfabetização cuja solução dada foi o aumento do tempo de permanência da criança na escola, ou seja, basta mais tempo na escola para que a criança seja alfabetizada. Afirmção desprendida da realidade. Raramente se discute a utilização equivocada de concepções pedagógicas, da estrutura educacional ou formação profissional. As soluções são superficiais, não passam por uma análise mais abrangente dos problemas; basta afirmar mais tempo na escola, mais investimento e mais projetos sociais que tudo se resolverá. Quanto tempo ainda vão insistir com o mesmo discurso? A solução para a educação é impedir cada vez mais a relação da criança com a família? Os especialistas culpam os professores e a família pela crise educacional, mas nunca suas ideias.

“A propagação do ensino na classe média, que se expandiu enormemente no último século, também contribuiu para debilitar a autoridade da família” Bloom (1989,

p. 74). A criança precisa ter seu tempo de criança, liberdade para se educar fora dos estabelecimentos oficiais; a criança tem o direito à família, à cultura, assim como à educação. Observa-se que o direito à educação passou a ser o mais importante de todos e por isso passa a ser “super direito”. Trata-se de uma estratégia da governamentalidade: quanto mais cedo se retira a criança da família, quanto mais cedo se aplicar as técnicas de manipulação descritas por Michel Foucault (2014 b), mais fácil de se obter o sujeito útil. Chamamos atenção logo no início dessa tese para a ressignificação das palavras. Não basta analisar a palavra sem observar a trama discursiva.

Outro grande problema diz respeito à burocratização da educação. A burocratização da educação procurou afastar a moral e buscou implementar uma cultura global. A educação vista apenas como técnica se desprende da realidade e passa a ser fundada na preparação do homem para o trabalho, ou seja, outro técnico para manter e ampliar o poder governamental. Nesse tipo de educação a moral é substituída pela ciência que encampa todas os outros campos, conformes discutimos anteriormente.

A educação moral, que deve ser a grande responsabilidade da família nos dias atuais, será impossível se não apresentar à imaginação dos jovens a visão de uma ordem moral, bem como as recompensas e os castigos para o bem e para o mal, discursos sublimes que acompanhem e interpretem os atos, protagonistas e antagonistas no drama da opção moral, a noção daquilo que tão opção envolve e o desespero que resulta quando o mundo fica ‘desencadeado’ [...] Na realidade, o preparo moral da família se reduz atualmente a inculcar o mínimo dos mínimos do comportamento social – não mentir nem roubar – e a gerar estudantes universitários incapazes de dizer nada mais sobre os fundamentos de sua conduta moral do que: ‘Se eu fizesse isso com ele, ele também poderia fazê-lo comigo’ – explicação que nem chega a satisfazer quem a profere (BLOOM, 1989, p. 76).

A longa marcha sobre as instituições foi algo extremamente arquitetado por Antonio Gramsci, por exemplo. Este, refletiu sobre os métodos de ação marxista e propôs uma luta revolucionária “passiva”, ou seja, “a revolução haveria de ser conduzida por meio de pequenas e quase imperceptíveis rupturas, que se acumulariam lenta e gradativamente” GORDON (2018, p. 77).

O que vimos desabrochar desde então é aquilo que Hannah Arendt já anunciara: a política vem assumindo ares cada vez mais pedagógicos. O que Gramsci propõe é a substituição moral e intelectual. “O mundo moral é atualmente descrito em termos de ‘regras sociais’ ou de ‘atitudes culturais’, e não de compromissos morais”

Minougue (2019, p. 34). Essa fuga da moral para o social transmitiu a ilusão de que nossos vícios podem ser reformados se os governos transmitirem a mensagem correta, ou seja, a ideia central é utilizar o Estado para reformar a condição humana e redimir a humanidade de um sistema social injusto é o fundamento das condições sociais.

Portanto, qual é o papel da educação nessa empreitada? Na nova empreitada de salvação, a educação adquire cada vez mais elementos da propaganda cujo projeto é:

[...] a desaceleração de muitos empreendimentos capitalistas a fim de salvar o planeta, a difusão da responsabilidade moral corporativa para tapar as lacunas entre ricos e pobres, a ajuda governamental para ampliar a equalização de condições entre o ocidente e o resto, e a transferência da soberania dos Estados nacionais para organismos internacionais. E isso incluía, claro, o uso do poder legislativo para produzir essas coisas (MINOUGUE, 2019, p. 72).

Nesse sentido, a mudança social, a conscientização entre outras, dependem fundamentalmente da educação para propagá-la, com base no princípio de que a opinião governa o mundo. “A solução básica para os problemas do mundo é mudar o modo como os seres humanos pensam a respeito do outro” Minougue (2019, p. 74). A escola passa a ter a função de ensinar a moralidade social em detrimento do conhecimento. Daí é importante os adultos estabelecerem um trabalho parrésico – permanecerem firmes, mesmo arriscando as próprias vidas, coisa que a criança não tem ainda capacidade por não ter ainda adquirida sua autonomia.

Em suma, até a ideia de consenso utilizada como base para muitas teses é uma coerção sem uso da força, uma estratégia presente nos discursos sobre democracia, pois “o social é discutido como conjunto de imperativos que não convida à controvérsia nem à contestação Minougue (2019, p. 76). Segundo Gordon (2018, p. 90) o objetivo final de Gramsci não é a autonomia da consciência individual, mas a “submissão da inteligência às vontades do príncipe moderno”; podemos dizer, da governamentalidade.

2.6.2. Questão técnica

O primeiro problema apresentado diz respeito a mudança da função do mestre para o burocrata. O mestre como modelo, como aquele que diz-a-verdade para que o indivíduo opere uma transformação de si foi substituído pelo burocrata. É visível que

a função do mestre deu lugar ao sujeito que organiza e cria condições para ações e, nesse sentido, o pensar não ocupa o lugar privilegiado dentro da educação; agora, os movimentos sociais, a mudança comportamental são pilares da ordem educacional.

A escola como lugar de transformação social não está associada ao saber pelo saber e, quando se refere às diferentes ideias não passa de mera falácia. No caderno de formação de professores do Projeto de Vida fornecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, podemos observar claramente a que se destina a escola:

[...] a escola deve propiciar aos alunos a oportunidade de desenvolver o autoconhecimento, aguçando a percepção de si mesmos. Precisa, também, levá-los a perceber a importância da relação com o outro para seu desenvolvimento pessoal e da convivência social para a construção da identidade, para que consigam desenvolver uma postura ética, com menos preconceitos, que lhes permita valorizar cada vez mais a diversidade como oportunidade de crescimento e vislumbrar diferentes possibilidades para seu futuro (SÃO PAULO, 2014, p. 6).

Alguns pontos são importantes destacar antes de analisar o trecho acima: o primeiro diz respeito à legislação, especificamente à Constituição Federal que no seu art. 208 determina a obrigatoriedade do ensino fundamental a partir dos 4 anos aos 17 anos, além de possibilitar às crianças a partir de zero ano acesso às instituições. Verifica-se que a criança pode ser distanciada da família muito cedo, mas o mais grave é a obrigatoriedade da matrícula de uma criança de 4 anos. A necessidade da desvinculação dos laços familiares é imprescindível para a manutenção e implementação da cultura estatal, “o sistema educacional transformou-se em um dos mais importantes veículos da revolução cultural” (BERNARDIN, 2013, p. 47).

Bernardin (2013) descreve as mais variadas técnicas de manipulação psicológicas utilizadas pela escola com o objetivo de constituir o sujeito útil. Vimos, anteriormente, que a constituição do sujeito útil está associada à ideia de expansão e manutenção de um tipo de governo. A mais eficiente estratégia utilizada pela governamentalidade é, sem dúvida, o aparelhamento educacional.

Pode-se verificar que a citação é cheia de termos vagos, destaquemos por exemplo, a expressão “desenvolvimento pessoal e da convivência social para a construção da identidade, para que consigam desenvolver uma postura ética, com menos preconceitos, que lhes permita valorizar cada vez mais a diversidade como oportunidade de crescimento e vislumbrar diferentes possibilidades para seu futuro”.

A ideia de uma sociedade melhor no futuro é objetivo da educação do presente e, para isso, os valores e a postura ética que o Estado serão imprescindíveis. Esse discurso está presente em grande parte dos documentos oficiais, teses, livros, artigos e até mesmo nos discursos políticos. Bernardin (2013) chama essa técnica de engajamento. Ela é tão forte que o sujeito acredita que se trata do seu próprio pensamento e por isso é altamente eficaz.

A escola, então, passou a valorizar a atividade burocrática do mestre, modificou seu currículo para atender as necessidades sociais, buscou encampar a intelectualidade, ou seja, através de seus títulos passou a valorizar a produção em detrimento do saber, elevou as técnicas de manipulação psicológica e culminou em legislações. Não há como escapar. E como não há como escapar todos irão sofrer os mesmos processos de constituição de sujeitos úteis. Esse ciclo está completo e funcionando há anos. No Brasil os pais ou responsáveis são obrigados a matricular a criança em algum estabelecimento público ou privado. Tanto o público como o privado são regidos pela mesma legislação e pela mesma abordagem pedagógica e curricular.

A legislação brasileira não apenas não dá respaldo à ideia de ensino domiciliar como alternativa de substituição da escola, como pune os pais ou responsáveis que, propositalmente, deixem os filhos menores fora da escola (CANEIRO, 2015, p. 91).

Para a garantia de que ninguém escapará, aumenta-se o tempo escolar. Implementa-se políticas educacionais de escolas integrais com o argumento da melhoria da qualidade da educação e diminuição da violência. Tanto o caderno de formação do Estado de São Paulo, quando o documento elaborado pela ONG Todos pela Educação, fundam-se em falácias econômicas amplamente defendidas pelos organismos internacionais como OCDE, UNESCO *etc.* E por quê? Porque o objetivo é a disseminação do currículo global, a constituição do homem para o mercado e, principalmente, conforme o art. 205 da C.F. de 1988 a preparação do sujeito para o exercício da cidadania. A cidadania esperada, a cidadania que reforce a governamentalidade e que coloca no futuro a perfeição a ser alcançada. Segundo DeMar (2014), a estratégia é dar uma nova roupagem ao marxismo principalmente sobre o discurso retórico sobre a revolução, ditadura do proletariado e paraíso dos trabalhadores deveria ceder lugar a falas como consenso nacional, unidade nacional e pacificação nacional.

No capítulo anterior destacamos a importância da resignificação dos termos e expressões, mas o sucesso desse empreendimento dependia de institucionalizar ideias e práticas. Então a escola foi imprescindível, pois na modernidade ela se tornou a local privilegiado de produção de sujeitos e onde a cultura poderia ser “moldada” segundo as necessidades da governamentalidade de forma obrigatória.

Para modificar a cultura, Gramsci argumentava, ‘seria necessária uma longa marcha através das instituições’ – as artes, o cinema, o teatro, as escolas, as faculdades, os seminários, os jornais, as revistas e o novo meio eletrônico [na época], o rádio (MARTIN apud DEMAR, 2014, p. 28).

Convencidos de que a mudança do mundo se daria através da escola, a mentalidade revolucionária marchou para inserir o poder como tema central da filosofia e das pesquisas acadêmicas. A linguagem é a linguagem do poder. “A vida intelectual é a luta de vontades rumo ao poder” (BLOOM, 1989, p. 31).

De acordo com esse modo de pensar, os “cânones” deveriam ser substituídos e reinterpretados para atender aos anseios de desvendar as relações de poder. Depois de descoberta as relações de poder o que se faz? Há uma leve brisa que não chega a sustentar nada além da resistência que por não se pautar em conhecimento sólido se dissipa no primeiro sopro. Os modelos ou os cânones são retirados e o que sobra?

Tudo são jargões acadêmicos, um terço marxista, dois terços nietzschianos, mas no fim mostram a metafísica da luta cósmica pelo poder, com a qual interpretamos tudo hoje. Todos os livros devem ser reinterpretados para que se descubram os motivos do poder, conscientes ou inconscientes, de seus autores. Como dizia Nietzsche: ‘Cada filosofia é uma confissão secreta de seu autor’ (BLOOM, 1989, p. 33).

O que vemos no denominado “pós-modernismo” é uma tentativa de aniquilar a inspiração da filosofia em prol de um desconstrutivismo irresponsável. A educação foi tomada pelo ativismo que despreza a multiplicidade de pensamento, busca implementar privilégios e ainda, a prevalência do ensino das habilidades técnicas e interpessoais.

2.6.3. Questão econômica: as habilidades e os especialistas

O dismantelamento cultural da educação, a perda da autoridade do professor, a implementação de técnicas de manipulação mental, o esvaziamento

curricular e a proteção legislativa dão o panorama do nosso sistema educacional, aliado a tudo isso, à ideia de que a educação é condição do desenvolvimento social. Esta concepção pautada no capital humano é fortemente difundida nas políticas educacionais – escolarização como investimento, do desenvolvimento de habilidades e educação como redutor da pobreza e fator preponderante de progresso social.

A economização, expressão utilizada ao crescente envolvimento dos economistas na pesquisa em educação tem origem na Escola de Chicago. Spring (2018) afirma que os economistas como Milton Friedman, ao aplicar princípios do mercado e formação profissional poderiam aumentar a produtividade econômica, nesse sentido, a escolaridade passa a ser um valor a ser agregado ao estudante.

Para Becker, “a educação torna-se um investimento que resulta no crescimento econômico, no aumento da produtividade, no aumento dos salários, na diminuição da desigualdade econômica e na erradicação da pobreza” (Spring, 2018, p. 16). Essa ideia deu ensejo a ampla política de acesso à educação apenas como elemento econômico.

O capital humano possibilitou a inserção das competências como objetivo educacional. Sumariamente a educação foca no crescimento econômico e no aumento salarial. Para tanto, a educação deve privilegiar as habilidades, ou seja, o sujeito precisa se aperfeiçoar um certo “know-how” a fim de completar os quadros técnicos. O sucesso está na capacidade de expressar competência técnica para exercer cargos e funções altamente lucrativas.

Qual é a base dessa teoria? A base se funda no “princípio” da escolha racional desenvolvida pelos economistas da Escola de Chicago. Vejamos:

O paradigma da escolha racional é um ponto central na argumentação de Milton Friedman em prol da liberdade no mercado e dos *vouchers* escolares, e também na teoria de Theodore Schultz e de Gary Becker sobre o capital humano. A premissa do paradigma da escolha racional é que o homem age por meio do cálculo entre custo e benefício. Esta é uma visão altamente individualista do homem. Atividades em grupo são consideradas o resultado da percepção de cada indivíduo: se o trabalho vai contra ou a favor de seus interesses pessoais. Como parte da economização da educação, assume-se que os pais ponderam os custos e os benefícios gastos com a educação de seus filhos, e que jovens em idade universitária calculam os custos e benefícios da educação superior antes de fazerem investimentos. Schultz chamou este cálculo dos investimentos em educação de “aritmética da instrução e do crescimento” (SPRING, 2018, p. 25).

A educação desde então é vista como compensatória e visa a formação do sujeito para o trabalho. Ideia albergada pela Constituição Federal de 1988. A pergunta elaborada por Spring (2018) é que tipo de aprendizado escolar contribui para estes resultados econômicos?

A resposta é encontrada na defesa que instituições globais como a OCDE, Banco Mundial e Fórum Econômico dão: a educação é a solução para o crescimento econômico e a única capaz de atender os anseios sociais. Todavia, o argumento mais importante é a necessidade da educação ter como meta o ensino das habilidades requeridas pelos negócios globais. A educação passa a atender a partir daí a necessidade mercadológica e para que haja investimentos, é necessário que o currículo sofra modificações como pré-requisito.

O triunfo da economização da educação ganha destaque pela transformação das artes liberais em disciplinas vocacionais; por avaliações e classificações baseadas em taxas de retorno para investimento em educação; e pela modelagem da universidade, dá pré-escola e dos ensinamentos básicos, fundamental e médio para o ensino de habilidades voltadas ao mercado de trabalho (SPRING, 2018, p. 56).

A partir daí se implementou políticas avaliativas a fim de guiar os países subordinados ao modelo global de educação. Segundo Spring (2019) a OCDE lançou o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) fundado no programa de habilidades para estabelecer uma espécie de competição entre os países pelos melhores resultados. Tanto o PISA como o TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) foram pensados para influenciar os sistemas nacionais educacionais – baseados na ideia do capital humano.

Uma avaliação de 2 horas e 40 minutos que versa sobre interpretação de texto, matemática e ciências serve de parâmetro aos governos de seu sistema educacional. Spring (2018) denomina a OCDE como o Ministério Mundial da educação exatamente porque dissemina os parâmetros, a legislação, os recursos e a avaliação com o objetivo de padronizar a educação mundial e criação de uma cultura de escolarização global.

Houve inúmeras reformas nas últimas duas décadas, mas no centro delas estão os esforços para pressionar os educadores a aumentar as notas nos testes. A ideia é enganosamente simples. Os testes medem coisas importantes que queremos que os alunos aprendam. Responsabilize os educadores por aumentar a pontuação e eles ensinarão mais as crianças. E, concentrando a responsabilização em grupos com baixa pontuação – na maioria das vezes, estabelecendo

metas uniformes por meio de leis estaduais ou federais, como o No Child Left Behind ou Every Student Succeeds Act -, fecharemos as lacunas de desempenho. Infelizmente, esse conceito acabou sendo mais simplista do que simples, e não funcionou (FREITAS, 2020).

Parece que a educação que visa o “pleno desenvolvimento da pessoa”, segundo art. 205 da CF/88 fica em segundo plano, pois o que realmente se pretende com esse modelo educacional é “o preparo para o exercício da cidadania” resumido no ato de votar e, principalmente, “sua qualificação para o trabalho”. A CF/88 está em consonância com as determinações internacionais ao colocar como objetivo a educação para o mercado de trabalho. Daí ser a escola a instituição que molda o homem para o mercado. Essa realmente é a função da escola? O objetivo educacional não é mais a formação global que possibilite a autonomia do sujeito e sim, o desenvolvimento de habilidades que o capacite para o mercado.

É pertinente destacar ainda que o currículo baseado em habilidades se tornou prioridade do século XXI, como também, a ênfase às habilidades interpessoais em detrimento das matérias tradicionais. Cada vez mais a escola incorpora e atribui importância para o trabalho coletivo, para a capacidade de fazer algo e desqualifica os conteúdos tradicionais. Paulo Freire chega a chamar de educação bancária num sentido pejorativo e estabelece como padrão o “conhecimento do aluno”. O problema é ficar nesse conhecimento do aluno e não alçar voo ao conhecimento produzido historicamente. Nessa crítica à Educação Bancária, na visão freiriana, esse modelo de educação parte do pressuposto que o aluno nada sabe e o professor é detentor do saber. Exageros à parte, uma visão reducionista freiriana conduziu a educação nacional ao fracasso.

Resultado disso tudo, as habilidades técnicas e interpessoais são elevadas a categoria de princípios gerais da educação nacional, desejada pelos negócios globalistas e altamente lucrativa para o mercado.

Para finalizar, Spring (2018) analisa a agência ManpowerGroup que possui escritórios em 80 países e que fornece uma lista de habilidades desejadas pelos empregadores. Segundo essa agência, o problema do preenchimento de vagas está associado à falta de competência técnica (habilidades técnicas) e falta de candidatos disponíveis, bem como: falta de habilidades pessoais, competência técnica, capacidade de relacionamento, profissionalismo e flexibilidade e adaptabilidade. Observa-se que não se fala mais em conhecimentos obtidos na universidade por meio

dos currículos tradicionais, pois “o conhecimento torna-se secundário para o ensino de habilidades” (SPRING, 2018, p. 100).

Estas pesquisas sugerem que aprender e desenvolver habilidades é mais importante do que o conhecimento de conteúdo, o que pode converter o ensino de matérias específicas como história, literatura, ciência política, economia, artes em meios de desenvolver habilidades relacionadas à priorização de tarefas e ao processamento de informação. Além disso, as capacidades de letramento focam não apenas em um corpo de conhecimento particular, mas em capacidade de comunicação e na escrita de relatórios corporativos. O que um estudante sabe sobre o conteúdo de disciplinas tradicionais, além da matemática, é tratado como algo irrelevante para as habilidades conquistadas (SPRING, 2018, p. 100-1).

O declínio das ciências humanas é um problema sério nas faculdades de humanas e representa um problema para o Ocidente. Cada vez mais as pessoas deixam de compreender o valor das ciências humanas e a educação passa a ser uma atividade meramente técnica que atende aos interesses internacionais.

Nos países economicamente bem-sucedidos, as pesquisas científicas estão em sintonia com o desenvolvimento econômico e o crescimento das empresas – que geram lucros e empregos. No Brasil, os cursos de pós-graduação, em geral, replicam pesquisas estrangeiras e vivem em “looping”: formam doutores, para formar doutores, que formam doutores... Enquanto isso, os problemas estruturais do país continuam sem solução (KRONKA, 2019).

Do ponto de vista estritamente econômico a ideia de atrelar as pesquisas científicas às necessidades do mercado é uma ótima ideia. Todavia, as ciências humanas e em especial a Educação não pode ter o mesmo rumo, pois compromete o desenvolvimento do homem num sentido global. A especialização do saber deve ser algo a posteriori, ou seja, após o indivíduo ter adquirido autonomia intelectual, a exemplo do *Trivium* e *Quadrivium*. Por essa razão, abordaremos a seguir alguns aspectos do modelo educacional desenvolvido no período carolíngio como base para reflexão da educação atual.

2.7. O currículo

Na atualidade, a escola está preocupada com o capital do progresso econômico e como usar esse “conhecimento” como alavanca para o mercado de trabalho. O sistema de ensino não produz educação porque está ocupado em produzir certificados e atender aos projetos sociais. Arendt (2016) defende a ideia de que a

educação das crianças deve prepará-las para a vida adulta, ou seja, a vida adulta representa autonomia, não há condução ou ao menos não deveria para aqueles que se preparam para ela. A autonomia era o objetivo principal, por exemplo, da educação baseada nas artes liberais que juntamente com a disciplina exerciam essa atividade de conhecimento e cuidado de si com vista da autonomia na anteriormente.

Ler, escrever e contar constituem o cerne não apenas da educação elementar, mas também da educação superior. A competência no uso da linguagem e a competência em lidar com abstrações, particularmente as quantidades matemáticas, são consideradas como os mais confiáveis índices do calibre intelectual de um estudante (JOSEPH, 2008, 32).

A postura ativa do aluno dá contorno a um modelo de educação diferente daquele que impera as metodologias ativas, totalmente centrada na figura do professor. O principal trabalho que o estudante deve ter na educação para a autonomia é o governo de si e o conhecimento de si, que o levará à disciplina para os estudos dos *mores*²² e da *ethica*. De modo que “a disciplina do corpo é a preparação para o verdadeiro trabalho do ensino, a composição do homem interior” (JAEGER, 2019, p. 28).

Esse modelo de educação é uma afronta à governamentalidade. A educação na perspectiva da governamentalidade é aquela que visa as massas e não o indivíduo, pois a massa amorfa é mais facilmente manipulada para a constituição da opinião pública. Segundo, a educação para a massa, deve-se planejar de antemão o futuro dos alunos, ou seja, cada indivíduo deve ter seu papel nesse modo de governo, o que não passa de uma mera programação. É descabido não pensar na “educação para a cidadania, para o desenvolvimento sustentável, para o enriquecimento do país”, jargões utilizados nas legislações, pelos intelectuais da educação e pelos políticos por exemplo, visam a constituição do homem-massa (ZAMBONI, 2016, p. 256).

²² Essa é a fórmula do que essencialmente se passava nas escolas catedrais – os alunos adquiriam *mores* ao mesmo tempo em que adquiriam letras. Muito embora coubesse adotar “literatura”, sigo vertendo *litterae* por “letras”, um campo de significado que se mantém firme nas expressões “letras e ciências” ou “letramento”. É o significado de *mores*, e a maneira como eles eram ensinados e estudados [...] professor como oleiro, aquele que, a partir ‘do barro maleável’, seus alunos, ‘faz cântaros de glória no torno da disciplina’. Ensinando-lhes como agir, a disciplina dos *mores* transformava-os em obras de arte vivas. A atitude cultivada fundava-se basicamente em modelos clássicos: Cícero e Sêneca, o orador e o estadista romanos. Esse modelo educacional privilegiava a eloquência e a “sabedoria” – uma o objeto das letras, outra o objeto dos *mores* [...]. Alunos e professores investiam seu tempo na disciplina da conduta e no estudo da composição em prosa e verso a partir de modelos clássicos. Também as artes liberais se assimilavam à disciplina dos *mores*, que igualmente se chamava de *ethica*, *moralis disciplina* *moralis philosophia* ou *moralistas* (JAEGER, 2019, p. 17).

Segundo Assunção (2012) o homem-massa seria um homem horizontal, grupal, coletivo, vulgar, sem estilo, sem aprofundamento, que não conhece a si mesmo, sem esforço, seguidor da opinião pública. O homem-massa “reafirma seu direito à ignorância e à vulgaridade como direito superior, que não deve ser jamais contestado” Zamboni (2016, p. 256). O homem-massa é o modelo a ser desenvolvido pela educação da governamentalidade.

Portanto, a pedagogia que não se pauta no modelo do protagonismo do professor, mas atribui ao indivíduo o controle de sua educação, é inspirada na filosofia estoica de Sócrates, Cícero e Sêneca, na qual o mestre representava todo o saber, o modelo a ser imitado, cuja função era incitar no indivíduo a necessidade de um trabalho de conhecimento (de si e das coisas) a exemplo do próprio Sócrates. Nessa concepção de educação “o primeiro lugar na hierarquia do saber caberia à ética” Reale (2015, p. 19). O currículo apresentado tinha como viga mestra: a autoridade do professor e um arcabouço estabelecido pelas artes liberais que possibilitaram, preliminarmente, a constituição de um corpo de homens nobres e uma próspera cultura.

A filosofia tem papel importante também, atua na busca da unidade e compreensão das causas últimas ou fundamentais que em associação com a ciência tentam estabelecer princípios gerais do universo. Para tanto, a abstração é a base sobre as quais a ciência e a filosofia se assentam, ou seja, o conhecimento científico necessita antes de tudo que o indivíduo desenvolva sua capacidade literária, um discurso poético e a memória.

O conhecimento científico necessita do desenvolvimento anterior do discurso poético porque o homem não raciocina diretamente a partir dos dados dos sentidos, mas se serve das imagens correspondentes retidas na memória [...]. O exercício da inteligência, portanto, é limitado ao repertório imaginativo do seu praticante: para desenvolvê-la é preciso enriquecer, antes, a coleção de imagens e formas na memória (Zamboni, 2016, p. 216).

O acesso à verdade requer antes de tudo o domínio da linguagem, uma espécie de pré-ciência. Por essa razão, o centro do currículo da Educação deveria ser o desenvolvimento desta capacidade. Para ter acesso à verdade é preciso ainda, compreender a associação das ciências para a composição de um quadro complexo, por exemplo, o entendimento do que é o homem, do que é uma cultura *etc.* Nesse sentido, “conhecer um aspecto como parte de um todo complexo maior é conhecer uma parte da verdade” Joseph (2008, p. 264) e, portanto, pensar apenas num aspecto

representa o todo é distorcer a verdade. A modernidade comete exatamente este erro grosseiro, primeiro porque a linguagem sofreu as incursões da “licença poética” e segundo, o conhecimento nada mais é do que um “ramalhete de habilidades”; vide os especialistas. Ao invés de harmonizar as descobertas das ciências para elaborar um todo e, conseqüentemente, chegar mais próximo da verdade, a filosofia moderna procedeu de modo diverso. Resultado, o conhecimento humano é o resultado de várias coisas desconexas e o papel da unidade é dada ao pensamento.

Evidentemente, não basta a figura do mestre para a consecução de excelência educacional, aliás, esse foi o problema na Era Otoniana, cuja base institucional foi a escola catedral transmissora dos *civiles mores* (costumes civis) para a constituição de futuros administradores nas cortes seculares e eclesiásticas. Sem a especificação curricular, esse modelo representou de certa maneira retrocesso, houve excesso ao centralizar toda a educação na pessoa do mestre (JAEGER, 2019).

A educação desde a antiguidade teve sempre um núcleo que nunca se modificou: o currículo. Já na modernidade, a educação passou por modificações profundas, tanto na concepção como na metodologia. Com a introdução do relativismo pedagógico houve avanço na cultura antiensino e desprezo pela alta cultura. O currículo desde o movimento denominado Escola Nova, sob influência de John Dewey, passou a ter caráter mais prático (habilidades) em detrimento do conteúdo.

Os currículos escolares passaram a ser concebidos como “dispositivos de normalização” ou de “imposição”, “instrumentos de poder” ou “reguladores”, elaborados por determinados segmentos ou grupos sociais e, portanto, sem neutralidade político-ideológica e a serviço da ordem capitalista (BENEDETTI, 2020, p. 235).

A abordagem global de organização curricular tornou os currículos atuais meros aglomerados de conteúdos desconectado, sem progressão ou relação entre si. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) verifica-se excesso de informação e temas sociais para as crianças nos primeiros anos do ensino fundamental. Essas habilidades, completamente descabíveis para o primeiro ou segundo ano, praticamente se repetem no quarto e quinto ano do ensino fundamental por exemplo. O resultado disso é que o professor acaba desperdiçando o tempo para explicar coisas desconexas e sem qualquer relevância naquele momento de alfabetização – currículo contraproducentes, ao invés de alfabetizar. Um currículo contraproducente aliado à aprovação automática já dão a dimensão do problema da educação brasileira.

Infelizmente, a BNCC segue orientação de organismos internacionais, facilita o trabalho de empresários do setor educacional e atrapalha o ensino. O currículo brasileiro expresso pela BNCC tem fundamento em documentos e diretrizes brasileiras há décadas, como por exemplo: Pró-letramento do MEC, PCN *etc.* com grande apoio de várias ONGs e intelectuais acadêmicos, todos eles se fundam na mesma concepção de educação e na mesma teoria pedagógica. Mas o que é educação mesmo?

A educação é transmissão de conhecimento acumulado a gerações de crianças, e nós apaixonadamente acreditamos na sua importância porque sabemos que ela assegura a promessa de uma vida melhor para cada criança e para todos nós, coletivamente. Seria uma vergonha se não utilizássemos o conhecimento acumulado da ciência para informar os métodos pelos quais educamos as crianças [...]. A educação produz mentes melhores; e o conhecimento da mente pode produzir uma melhor educação (WILLINGHAM apud BENEDETTI, 2020, p. 233).

A educação é ensino. O professor é aquele que ensina os conteúdos acumulados pelas gerações. O currículo deve ser minuciosamente organizado levando em consideração o progresso do aluno e estabelecer conexão entre eles. A natureza do currículo não escapou da militância. Passou a ser fortemente problematizado à luz da moderna concepção de educação.

2.8. O papel do mestre

O mestre era o currículo e elemento central de uma pedagogia alicerçada no carisma pessoal, mas não exclusivo, o *trivium* e *quadrivium* davam o aporte mais específico e global à educação medieval, por exemplo. Todavia, merece destaque a figura do mestre como modelo de um ensino prático e virtuoso na educação classe e que carece na moderna. Quem era o mestre então?

O educador é o homem consagrado à formação das crianças, dos jovens e até mesmo dos adultos. Ele é, fundamentalmente, homem de ação, já que, lhe cabe agir no lar, na escola ou em qualquer outra agência social, em prol da educação intelectual, moral e física (NUNES, 2018, p. 149).

Então, o mestre era o homem de ação, aquele que tinha autoridade, mas sobretudo, é o homem público. Havia tanta autoridade nele que transpassava os

muros da escola. O mestre estabelecia um vínculo com a comunidade e, por isso, era seu dever agir seguindo seu discurso. A educação atual colocou o professor no mesmo nível do aprendiz e tratou de quebrar o vínculo entre eles. Isso quer dizer que o primeiro e grande vínculo da educação é o vínculo entre professor e aluno no qual o professor é o modelo a ser imitado e o aluno o aprendiz a ser amado. “A pedagogia da imitação do professor foi particularmente forte no estoicismo”, por exemplo, “Zenão, o fundador da escola, recomendava aos alunos que modelassem cada atitude como se a tivesse que justificar aos seus professores” (JAEGER, 2019, p. 98).

A virtude, a correta relação entre o que se diz e como vive e a busca pela verdade é um ideal da filosofia de Platão, mas parece estar relacionado com a constituição do homem e colocada em destaque pela educação medieval. A perfeita formação do homem civil para a educação clássica, segundo Jaeger (2019), segue a exigência da eliminação dos vícios, a externalização da virtude interior. Desse modo a dissimulação e a falácia não eram aceitáveis.

Portanto, “a formação do caráter no curso de uma vida compartilhada por mestre e estudantes é parte fundamental da educação na Antiguidade e na Primeira Idade Média” Jaeger (2019, p. 38). Segue o autor sobre a importância do mestre como pedagogia prática a exemplo da pedagogia da imitação destacada por Sêneca.

A imitação do professor é provavelmente a mais antiga forma de pedagogia, e assenta na difusão do carisma pessoal. Uma personalidade forte e marcante tem a capacidade de se replicar, de remodelar outras personalidades à sua própria imagem. O que gera esse efeito é uma força interior chamada “virtude”, de cujo campo gravitacional estavam bem cientes os renascentistas [...]. O carisma estimula a imitação. Ele está para o desenvolvimento moral como estão os genes parentais para o desenvolvimento embrionário: um princípio poderoso, pelo qual semelhante gera semelhante (JAEGER, 201, p. 989).

Conforme esclarece Benedetti (2020) é importante frisar as críticas que muitos fazem ao ensino explícito e sistemático por acreditar em ser seja prejudicial à autonomia da criança e desenvolvimento de seu “pensamento crítico”. Esses fundamentos não levam em consideração a natureza do aprendizado humano que se baseia na imitação e que nem por isso deixa de ser criativo.

Como ressalta Dehaene, a capacidade imitativa de nossa espécie é singular e tão diversa da de outras espécies justamente porque a imitação para nós é carregada de significados, intenções, propósitos, ideias, criatividade. Sendo assim, e desde que o ensino seja de qualidade, as atividades sistemáticas e progressivas podem ser não apenas carregadas de significado para as crianças como também

podem ser lúdicas e abertas à criatividade (BENEDETTI, 2020, p. 172).

A imitação, prática pedagógica antiga e reconhecidamente eficaz, já era de conhecimento dos antigos e que, gradativamente passou a ser marginalizada pelas teorias pedagógicas modernas. Como afirma Benedetti (2020) essas modernas teorias não levam em consideração pesquisas neurológicas e tudo passa a ser baseado no processo semântico discursivo, pulando etapas do ensino.

O amor recíproco entre professor e aluno aliado a um programa bastante rigoroso de estudos tendem a constituição de um homem virtuoso na educação clássica. A semelhança entre o parresiasta socrático e o homem virtuoso da educação clássica é apresentada na lição de João de Salisbury:

Este é um presente apropriado, pois [...] o sal tu a Deus estendes na prata fina da pura eloquência, e imagens douradas da virtude brilham no espelho das tuas palavras e ações, e incitam todos os presentes a desejar tornarem-se, pela imitação dessas virtudes, também espelhos para os outros (SALISBURY apud JAEGER, 2019, p. 133).

O parresiasta é aquele que expressa a virtude pela palavra, mas, especialmente, pelas ações. Salisbury, então, afirma que esse modo específico serve de espelho para os outros de forma que o sujeito possa refletir sobre si.

Parece ser o grande ponto de contato entre educação e parresia é o ato da virtude interior ser obrigatoriamente externalizada, de modo que seria inútil dedicar-se à exterioridade quando baseadas em falsas intenções virtuosas. Esse modo de viver entendida como uma prática filosófica está intimamente ligada à necessidade do governo de si e da sua utilidade para a moral; o filósofo não deve ter medo de desviar do caminho certo a ponto de “tal sábio, quando requerido a aconselhar, volta-se ao rei e diz, com efeito, como quiseres” Jaeger (2019, p.146). O voltar-se ao rei e dizer o que quiser é essencialmente uma prática parrésica, pois envolve o elemento dizer-a-verdade associado ao perigo da enunciação, bem como suas qualidades pessoais para tanto. Essa característica do homem público é elemento essencial da parresia exatamente porque o dizer-a-verdade apesar do perigo tem como objetivo a sociedade, envolve o bem comum. Talvez seja tão importante a ideia de vida como um discurso filosófico, como uma obra que a disciplina *vivendi* atribui à educação, “a vida em si mesma poderia converter-se numa obra de filosofia, numa composição análoga a uma oração ou a uma peça musical. Essa obra, o homem de *mores*

compostos, foi uma grande contribuição do século XI à filosofia e à cultura” (JAEGER, 2019, p. 107).

O indivíduo como ser livre, intelectualmente capaz, cuja ações são virtuosas parece o ideal a ser perseguido pela educação e que é essencial para uma sociedade livre e plural. Vimos que a governamentalidade procurou aparar a liberdade de forma sutil e perigosa, fazendo com que o sujeito acredite que o seu pensamento tem origem no seu espírito.

O que isso tem a ver com participação democrática?

Tanto a democracia sentido formal como a participação foram encampadas pela governamentalidade. Como observamos, a participação é um discurso, uma estratégia na qual o sujeito reafirma a governamentalidade, pois o que julga ser seu pensamento parece ter raiz em outro lugar.

A democracia ganha concepção diferente daquela desenvolvida na Grécia no tempo de Péricles, deixa de ser algo aristocrático e passa a ser um dado numérico. Desta forma, a democracia simplifica a participação numa determinada ação, a opinião é expressa num voto. O problema apresentado no modelo atual está na constituição dessa opinião pelo pensamento coletivista. Um exemplo prático disso está no discurso acerca das decisões tomadas em “assembleias”. A prática cada vez mais de decisões “coletivas” ganha certa naturalidade e o que se observa é cada vez menos o indivíduo capaz de expor suas ideias passando a ser gerido por uma crença de que as melhores decisões são aquelas tomadas pela coletividade.

Os Estados contemporâneos efetivamente impõem uniformidade a nós, mas elas não costumam ser terrivelmente onerosas. Porém, elas revelam uma tendência da nossa civilização que vai contra seus pressupostos liberais básicos. Todo o complexo de atitudes exigidas que se conhece popularmente pelo nome de “politicamente correto” é uma importante relativização da liberdade democrática liberal. Essas atitudes são uma codificação (e, portanto, uma vulgarização) de convenções entendidas anteriormente como boas maneiras. Como demanda por conformidade semântica de atitudes, essa tentativa de homogeneizar a opinião exige de nós uma resposta antes servil do que considerada. É somente uma reserva de escárnio pelas devoções aplicadas por burocracias igualitárias que hoje sustenta a nossa independência (MINOUGUE, 2019, p. 165).

Podemos notar que a característica principal da modernidade é o impulso a submissão dos indivíduos ao poder civil e, que compreende um especial reconhecimento universal de um mal superior. Segundo Minougue (2019) o objetivo é formar o bom cidadão e que este coincida com o bom homem. Ser bom homem é ser

politicamente correto? Ser bom homem é obedecer? Ser bom homem é pensar como o grupo? Ser submisso? Pois bem, o problema apresentado por Minougue reside no fato de que o Estado moderno impõe a uniformidade a nós de tal forma que a democracia é intolerante em relação a discórdias morais e políticas, tudo isso sob a escusa do bom cidadão. “Uma perfeição servil tornou-se o modo como pensamos, ou talvez como devemos pensar, e a política parece resumir-se a questões técnicas sobre como atualizar a única política verdadeira de harmonia internacional e de justiça social (MINOUGUE, 2019, p. 170).

É importante também reconhecer que a incapacidade do sujeito de debater ideias, como jogo próprio da democracia, está associada a péssima formação acadêmica e à formação para a utilidade, pois ela está preocupada muito mais em reforçar os esquemas da governamentalidade do que oferecer ferramentas para o desenvolvimento da autonomia. Nesse esquema, reforça-se a importância do poder em todos os campos do pensamento humano, se atribui prevalência ao dinheiro e os prazeres sexuais a liberdade e, o saber e a virtude capazes de despertar a “excelência humana” são desprestigiados e censurados. Sustentamos a importância da “Education to perfect gentlemanship, to human excellence, liberal education consists in reminding oneself of human excellence, of human greatness”²³. (STRAUSS, 1959, p.3).

O papel do mestre é ensinar sua matéria e relacioná-la a certos temas gerais, ou melhor, abandonar às especialidades, a necessidade da aprovação do grupo. O papel do mestre está relacionado com o despertar no aluno a necessidade da busca pelo saber, pela verdade e agir parresiasiticamente. A educação nesse sentido visa a excelência humana e para isso, todos (professor e aluno) têm um caminho bastante difícil, abandonando concepções políticas-ideológicas, procurando conciliar a satisfação corpóreas com a fruição dos bens espirituais.

O papel do mestre é assegurar e proteger a criança contra o mundo dos adultos, sem excluí-la dele. A atividade do professor é intelectual e a perda dessa realidade o transforma em outra coisa: um burocrata, um técnico, um militante *etc.* Por essa razão, o trabalho parrésico na educação está intimamente ligado à sua própria essência, ou seja, à liberdade. O mestre parresiasta é aquele que conhece sua

²³ Educação para aperfeiçoar a gentileza, para a excelência humana, a educação liberal consiste em lembrar a excelência humana, a grandeza humana (**tradução livre**).

ignorância e tem apreço pela busca da verdade de tal forma que desperta nos outros esse movimento espiritual. Não se trata de pragmatismo. A crença nesse argumento fez surgir um ciclo de bajuladores e de homens que colocaram os interesses pessoais ou do grupo em detrimento do saber. A dinâmica estabelecida pela governamentalidade propiciou o desvio do olhar do homem que trocaram a contemplação de Deus pelas coisas humanas e a crença no Céu pela beleza da natureza.

A educação para o belo, para o bom e para o verdadeiro passou a ser tratada como romantismo, algo estritamente desconexo da realidade e essencialmente ultrapassado. Assim, nós nos permitimos aventurar em teorias e as crenças que passaram a nos governar.

O mestre parresiástico é aquele que diz a verdade, mas é aquele que acredita na verdade como processo. Educação não é nada mais do que isso.

3. O PENSAMENTO COLETIVO GANHA A OPINIÃO PÚBLICA

A filosofia política na Europa entrou num período cuja retórica se encontrava no centro e fez surgir diversas obras que combinavam conselhos, orientações. Essa mesma retórica passou a ser objeto da ciência do discurso como tecnologia do “governar bem”. Por volta do século XIII já se tinha aperfeiçoado a tecnologia discursiva para fins de bem governar, foi o que Skinner (1996) demonstra em seus estudos sobre os fundamentos do pensamento político moderno.

Senellart (2006) afirma que esse tipo de gênero remonta às civilizações do Egito e da Mesopotâmia. Todavia, o que é relevante para esta pesquisa é a mudança que a mentalidade moderna se deu, mais ou menos por volta do século XII e sofreu forte influência séculos depois de Maquiavel, principalmente em relação à inserção progressiva do discurso como objeto da preocupação da governamentalidade. É vital esclarecer que a arte de governar para uma ciência do Estado não aconteceu de uma hora para outra. Para Senellart (2006) “o discurso político que vemos se formar a partir do século XVI” esteve intimamente ligado às mudanças ocorridas com o fim do Império Romano e com a lógica desenvolvida nas cidades-Estados italianas. O grande desafio para o autor foi compreender “como se passou de uma ética do *regimen* inscrita na relação espetacular do príncipe com seu modelo perfeito, a uma técnica governamental determinada pelos interesses do Estado?” (SENELLART, 2006, p. 48).

A tecnologia discursiva foi uma das grandes responsáveis pelas mudanças ocorridas na modernidade. Gradativamente se desenvolveram discursos específicos que penetram e ocuparam o pensamento, as ações e a opinião pública. Nessa perspectiva, o discurso aparece para nós como técnica que busca compor a realidade com seu jogo de forças e por meio da qual se expande a governamentalidade. Na atualidade, o discurso é fortemente selecionado ou silenciado e propagado com grande força pela mídia, pela cultura e entrou no ordenamento jurídico de forma a afastar seu fundamento no direito natural.

Vimos que a mecânica da governamentalidade é como a Hidra²⁴ trabalhando em vários campos. Aqui tentamos esclarecer que se trata de uma arte característica

²⁴ A hidra é uma criatura da mitologia grega conhecida por ser metade serpente e metade mulher. Além disso, essa espécie de [monstro](#) teria sete cabeças que se regeneravam em dobro quando cortadas. A

da modernidade que nasceu a partir da ideia de população. Ao se utilizar das estruturas do Estado, substituiu a figura do rei, mas também se cercou do cientifismo, da cultura e da educação com objetivo de “produzir” o sujeito útil. Nesse processo, a governamentalidade buscou relativizar a verdade, impediu o desenvolvimento da dialética e aplicou com sucesso a “espiral do silêncio”, a fim de obter a hegemonia. Grosso modo, a hegemonia é uma ideia que domina uma cultura, ou seja, não há obras filosóficas, literárias *etc.*, concorrentes e, principalmente, ela representa o pilar do Poder – aqui entendido como domínio sobre o aparelho de Estado. O Poder que se funda na hegemonia é poder absoluto, ele se encontra fora do alcance da discussão e da crítica.

É importante ressaltar alguns questionamentos que permearam todo o caminho desse trabalho para que possamos prosseguir na discussão. São questões que de alguma forma influenciaram a análise dos documentos oficiais, mas também, dizem respeito a problemas reais enfrentados por este pesquisador durante o percurso profissional e acadêmico. Algumas perguntas foram respondidas, mas muitas dependem ainda de amplo debate, inclusive a intervenção de várias visões, de várias partes para compreensão do todo, pois ciência é isso: a possibilidade de análise de várias visões e campos de saber para buscar se aproximar da verdade. O debate está no coração da educação. Os questionamentos são: Nossa educação privilegia o conhecimento? Nossa educação visa produzir indivíduos autônomos? Qual é a importância da pluralidade de ideias? Nossa educação é plural? A participação democrática depende ou não da pluralidade de ideias? Qual é o papel da educação no aperfeiçoamento da democracia? A democracia é isso mesmo: a ditadura da opinião pública? A estrutura da educação brasileira permite práticas democráticas? A centralização ou a jurisdição da educação permite o desenvolvimento de práticas democráticas? Quais são os efeitos do avanço do judiciário sobre a educação para a democracia? É saudável que a educação tenha uma visão jurisdicional da concepção educacional? Qual a influência dos intelectuais para essa visão unificada da educação? Qual é a influência da produção acadêmica na constituição da opinião pública? Quando falamos de participação democrática há aplicabilidade no campo educacional? Como a desinformação é utilizada como tecnologia governamental?

governamentalidade tem várias cabeças e vários desdobramentos, sendo praticamente impossível sua enumeração.

Qual é a importância dos debates sobre participação democrática no campo educacional? Os questionamentos são inúmeros, alguns impossíveis de serem respondidos de forma apressada. Mas tentaremos, na medida do possível, retomar alguns delas para relacionar participação social, dominação e parresía a fim de propiciar reflexões que colaborem para o desenvolvimento das práticas democráticas na educação e a melhoria do ensino ofertado, a fim de enfrentar o problema que é a instrumentalização da educação a serviço da governamentalidade, como discutimos nos capítulos anteriores.

Para corroborar com a discussão, este capítulo abordará de um lado a influência das teorias desenvolvidas pelos intelectuais: pedagogos, juristas, sociólogos *etc.* e, do outro, sua relação com as legislações ou documentos oficiais, com o objetivo de analisar as condições da produção de discurso acerca da participação democrática no âmbito de um Estado governamentalizado.

Desta forma, o levantamento dos documentos oficiais não buscou analisar o conteúdo apenas, mas visamos, por meio deles, compreender o terreno em que as raízes dos nossos pensamentos, especialmente educacionais, estão fincadas e que de algum modo eles expressam a mentalidade atual. Possivelmente, a partir daí possamos assimilar os frutos dessa árvore, pois compreender as razões de certos discursos emergirem ou desaparecerem dessa trama discursiva é essencial para desvendar as relações de poder que estabelecem as posições-sujeito. E, por fim, refletir sobre os discursos que emergem tendo a democracia como solução dos problemas da política educacional.

3.1.1. Qual é a finalidade da escola no Estado governamentalizado?

As instituições numa democracia têm como papel principal a garantia de sua sobrevivência. Num Estado Democrático de Direito, como o nosso, as instituições devem garantir a supremacia da lei, além da manutenção da harmonia entre os poderes. Para um operador do direito a lei é a base em que se fundará a justiça, ao menos deveria ser, pois lei é:

A organização do direito natural de legítima defesa. É a substituição da força coletiva pelas forças individuais. E esta força coletiva deve somente fazer o que as forças individuais têm o direito natural e legal de fazerem: garantir as pessoas, as liberdades, as propriedades; manter o direito de cada um; e fazer reinar entre todos a justiça (BASTIAT, 2010, p. 12).

A lei deve fazer reinar a justiça de forma que prevaleça o direito à força. Todavia, a lei na atualidade é resultado das relações sociais, das convenções e acordos estabelecidos socialmente como ato fundante da justiça. Veremos adiante que o grande problema é colocar a lei como razão do Estado de Direito e não como ferramenta de manutenção do direito natural. O objetivo do Estado de Direito não é o estabelecimento e imposição da lei, mas deveria ser garantir a justiça. Visto por esse ângulo, a lei produzida pelo homem não só pode, mas como deve ser questionada e revista. O que isso tem a ver com a educação? Essencialmente, a lei tem sido utilizada para justificar ou silenciar ideias contrárias do grupo dominante ou que tenha uma aparência de ser dominante. A lei é usada, na educação, como mecanismo de homogeneização do pensamento: determina a concepção de educação, o currículo, a metodologia, os investimentos, a estrutura *etc.* Nesse sentido, nem a justiça e muito menos a pluralidade de ideias são respeitadas, há uma inversão do objetivo da lei e isso atenta ao Estado Democrático.

Nessa lógica, a escola é estruturada a partir da lei. A lei determina o funcionamento e as relações educacionais. Esse modo específico de condução está inserido num projeto maior pesquisado por Elisabeth Noelle-Neumann (2019) denominado espiral do silêncio de modo que a lei passa a corresponder o resultado de um senso comum ou opinião pública produzida.

Qual a importância de compreendermos o mecanismo da espiral do silêncio? Primeiramente, a conquista da hegemonia se faz com a modificação do senso comum que nada mais é do que um aglomerado de hábitos e expectativas consciente ou inconscientes que governam o cotidiano das pessoas. O senso-comum não apreende a realidade, mas sua função é moldá-la, trata-se de um emaranhado no qual a intelectualidade irá organizar e dar certa unidade para que se torne coerente. A espiral, a princípio, opera nessa organização, selecionando e excluindo os discursos divergentes por meio de um corpo coletivo que colocará em prática técnicas psicológicas e até físicas para eliminar o contraditório. A escola, portanto, passa a ter como objetivo mudar ou criar a mentalidade para atuar na transformação da realidade social.

O conceito de espiral do silêncio foi desenvolvido pela socióloga alemã Elisabeth Noelle-Neumann (2017) para descrever um fenômeno que é característico da conduta da mídia a partir da análise da constituição e manipulação da opinião

pública. Convém destacar que a espiral do silêncio não se trata de doutrinação, mas um jogo de impressões e emoções vagas. Já a doutrinação ideológica, por sua vez, se refere ao conjunto coerente de teses sobre a realidade que pode ser formalmente discutida. A pesquisa de Noelle-Neumann ajuda compreender a manipulação do comportamento que não passa pelo filtro da inteligência, mas pela mudança do senso-comum com a finalidade de gerir a opinião pública. Na Educação, campo mais restrito em que essa mecânica se opera, a opinião é expressa pelos programas de formação, pelos parâmetros curriculares nacionais, pelos livros didáticos, pela BNCC *etc.* que reproduzem uma visão limitada da sociedade (um pensamento específico).

Portanto, não há doutrinação, mas indução de comportamento que não é racional, trata-se de um conjunto de cacoetes, sentimentos, símbolos e atitudes que são impregnadas diretamente na conduta. Bernadin (2013) apresenta alguns exemplos das técnicas de manipulação psicológica, tais como: submissão à autoridade, conformismo, normas de grupo, dissonância cognitiva ou espiritualismo dialético, decisão e discussão de grupo e avaliação. Essas técnicas de manipulação funcionam porque a “vítima” é cercada por todos os lados: conduta, imaginação, sentimento entre outros, através do cinema, da televisão, da música e da educação. O objetivo de tudo isso é a necessidade de se criar um fundo emotivo e sensorial que facilite as novas mudanças de comportamento.

Parece que a governamentalidade tem a seu dispor a espiral do silêncio como mecanismo de modo diferente da doutrinação a fim de gerir a opinião pública, cujo objetivo final é a mudança comportamental que não passa pelo crivo do intelecto.

A espiral do silêncio descrita por Noelle-Neumann (2019) é facilmente constatada no campo educacional. Muito embora a socióloga tenha demonstrado o desenvolvimento da espiral na mídia, é inegável sua conexão e circularidade da mídia com a educação. O exemplo mais fácil de se identificar é adesão ao socioconstrutivismo. Quando foi introduzido na educação brasileira era algo que não se podia discutir, a conversão tinha que ser integral sob pena de ser taxado de retrógrado, estigmatizado como inculto ou sofrer perseguição pelos superiores hierárquicos *etc.* A adesão proporcionava no sujeito o sentimento de identificação com a maioria e as ideias anteriores passaram a ser inválidas, ou seja, o critério de veracidade foi substituído pelo da atualidade. Notemos a partir daí o conflito entre a inteligência autônoma e a opinião majoritária. Trata-se de uma verdadeira revolução

cultural, uma vez que o pensamento coletivo – da opinião majoritária - manifesta apenas o desejo, jamais a autoconsciência crítica na qual a distinção entre verdade e falsidade fazem sentido.

Grosso modo, a maneira de se instaurar a espiral é relativamente simples, basta que determinados órgãos de mídia, coerentes entre si, instaure a uniformidade de opinião. A partir daí tem se a incansável tarefa de exclusão de outras opiniões de forma indireta, buscando, muitas vezes, mencioná-las indiretamente, mas sem lhe dar expressão. Comumente a opinião contrária é mencionada através dos olhos de terceiros sempre sob julgamento pejorativo, às vezes irônico e cômico, mas altamente moderado, sem rotulações para que não dê ensejo à discussão.

O jogo da exclusão ou silenciamento da opinião divergente não está na quantidade de pessoas, não é a “tirania da maioria” que Tocquivelle (2014, p. 218) menciona, muito pelo contrário, a gestão da opinião pela espiral do silêncio é fantasiosa, depende da constituição do clima de opinião para se efetivar e, normalmente, a opinião “vencedora” é de um grupo minoritário. A eficácia da espiral do silêncio deriva do fato de que um grupo muito pequeno de pessoas controlará a mídia e a cultura, por exemplo e, esse grupo em comum acordo tomarão decisões como se eles fossem representantes da maioria, dando o padrão de normalidade admitida naquela sociedade. Basta que um jornal confirme outro, basta que a linguagem seja mais ou menos uniforme que imediatamente todas as outras opiniões divergentes estarão marginalizadas e excluídas sem a necessidade de combatê-las.

A situação criada pela espiral do silêncio é totalmente artificial e fingida, porém, com o tempo ela vai se tornando real, ou seja, a relação com determinadas opiniões, ideias, atitudes e emoções são tratadas uniformemente na mídia ou no campo educacional como se fossem coisas marginais e irrelevantes ou minoritárias; o sujeito que está envolto nessa atmosfera de opinião acaba se sentindo isolado quando tem a opinião marginalizada. Não se trata de isolamento real, mas de um isolamento fictício que vai se tornando real à medida que as pessoas acreditam naquilo. Isso é facilitado pelo fato de que as “vítimas” do processo se sentem tão depreciadas que não buscam reagir. A não reação é uma estratégia da espiral: a não reação baseada num sentimento de superioridade é objetivo da espiral do silêncio.

A espiral do silêncio requer que tanto a mídia, o judiciário e as produções científicas, de algum modo, conservem a imagem de neutralidade. Do mesmo modo,

as universidades, os livros didáticos, os professores, buscam essa neutralidade fingida. Qual é o efeito disso? Criação de uma neurose ou mentira esquecida. Segundo Noelle-Neumann (2017) A neurose ou mentira esquecida se dá quando uma opinião ou informação mentirosa é divulgada numa certa moderação que será aparentemente esquecida. O que se está procurando criar não é uma crença explícita e consciente, mas um conjunto de reações automáticas que são desfavoráveis à vítima por hipótese. Farão uso inconscientemente daquela opinião ou informação mentirosa. O efeito disso se dá no momento que uma parte da população se age contra a vítima não por acreditar nas denúncias, mas porque a carga residual das denúncias (opiniões e informações falsas) já criaram um campo de credibilidade. Já a outra parte da população, que está em consonância com a vítima, se omitirá de reagir por achar que aquela opinião da mídia ou do grupo de intelectuais é realmente minoritária. Portanto, a não reação é estratégia da espiral do silêncio. O que se observa a seguir são os esquemas de silenciamento, exclusão de ideias, opiniões e a homogeneização. No caso educacional, a espiral colabora para a constituição do currículo e a formação do profissional que perpetuará o desenvolvimento da gestão da opinião.

Além da mecânica da espiral do silêncio, não podemos nos esquecer que seu funcionamento depende, indubitavelmente, do processo de desinformação, pois, a mudança comportamental pretendida está associada à beleza da desinformação. Se se busca manipular ou constituir a opinião pública, faz-se necessário o uso da desinformação.

Primeiramente, buscamos destacar que a gestão da opinião passou a ser prática governamental - governo como conjunto de sujeitos, ideias e ações, assim como a desinformação. Como política governamental a desinformação tem suas bases por volta do século XVIII, conforme aponta Pacepa (2015), a partir do surgimento da “religião civil” proporcionada por ideias revolucionárias. A crença cristã, na proteção da vida, inclusive da não nascida, choca-se com a crença emocional e igualmente forte, aquela que Rousseau chamou primeira vez de “religião civil” (NOELLE-NEUMANN, 2017, p. 174).

A desinformação tem um manto de verdade, está em torno de um “cerne de verdade” para lhe emprestar certa credibilidade, mas que é terminantemente uma informação falsa com o propósito de ludibriar a opinião pública. Segundo Pacepa

(2015) desinformar “é uma ferramenta secreta de inteligência, com a finalidade de outorgar uma chancela ocidental, não governamental, a mentiras de governo”. Pacea (2015) atribui a desinformação a uma política de governo, o mesmo acontece quando um intelectual, por exemplo, que se utiliza da desinformação para manipular a opinião pública. Tem-se aí a desinformação com o intuito de constituir uma opinião a fim de silenciar as ideias contraditórias.

A sutileza da governamentalidade está na utilização de mais táticas e técnicas do que lei, sendo esta o resultado de uma longa e específica manipulação da opinião pública. Ao longo desse trabalho nos deparamos com essa afirmação Foucaultiana sobre o uso de mais táticas do que lei. A lei (como expressão da vontade geral) é consequência de toda essa gestão em torno da opinião pública. A espiral do silêncio e a desinformação ganham destaque como política de governo, pois se utilizam das estruturas do Estado para constituição e manipulação de ideias e opiniões que, por sua vez, formarão a opinião pública – modificando o senso-comum a fim de estabelecer um novo comportamento.

Cabe, enfim, indagar sobre a democracia. Democracia é o direito de todos em dar sua opinião, fazer suas escolhas, participar do governo ou a tirania da minoria? Ou ainda, “a democracia é a forma de governo que responde àquilo que seus súditos aprovam, ou que podem ser convencidos a aprovar”? (MINOUGUE, 2019, p. 45). Será que realmente Hume ao afirmar que o governo só se baseia na opinião pública já tinha noção da governamentalidade? A própria ideia de participação social advém das técnicas da governamentalidade a partir de então? A participação, a opinião, a democracia, a burocratização das instituições, o surgimento da religião civil, a corrupção da moral, a decadência cultural e a relativização vista sob a ótica da governamentalidade são ferramentas? Parece que caímos na máxima foucaultiana sobre Poder. Tudo é Poder? Tudo é consequência do Poder? Mas não nos esqueçamos que o objetivo da governamentalidade não é a conquista do poder para impor uma hegemonia, muito pelo contrário, é conquistar a hegemonia (pela força e pelo consentimento da população) para se obter o Poder absoluto.

A instituição escola sob a perspectiva da formação da autonomia e da liberdade deveria preparar o indivíduos para autoconsciência reflexiva. A educação para o belo, para o bom e para o verdadeiro possibilita fornecer meios para que o indivíduo desenvolva sua autonomia e ser o “núcleo duro” abordado pela socióloga

Noelle-Neumann (2017) como possibilidade de resistência à governamentalidade. Seja “núcleo duro” ou parresiasta, a educação hoje, está voltada mais para propaganda elevada a status de ciência onde impera o subjetivismo coletivo, ou seja, uma realidade centrada nos sujeitos que compõem aquela determinada ideia. Nisso a educação é crucial para o projeto da governamentalidade em que a única inteligência possível é aquela que se propõe à propaganda.

A ocupação das estruturas do Estado e da cultura como um todo tem a finalidade de excluir gradativamente as vozes discordantes e a doutrina que reside é dissimulada, como resultado lógico e pacífico de um consenso “democrático”. Temos a democracia dissimulada ou cínica. O efeito disso tudo é que houve a ocupação do aparelho de Estado, o qual passa a servir à governamentalidade: passa a exercer o governo sem ser governo, desfrutando do poder sem as suas respectivas responsabilidades. Os burocratas agora são encarregados de dizer o que é a democracia. Esse tipo de poder exige indução de comportamento, mudança sutil e persistente dos padrões de percepção da população. Hegemonia é isso, domínio tácito sobre as consciências e redução coletiva dos formadores de opinião.

Nesse sentido, os meios mais comuns de coerção social são gradativamente substituídos pela sutileza do Poder cujo objetivo é a constituição de um mundo em que o bom cidadão coincida com o bom homem. “Os Estados contemporâneos efetivamente impõem uniformidade em nós” (MINOUGUE, 2019, p. 167) de forma que as leis ganham sentido cada vez mais democrático por expressar a aparente vontade popular. No entanto, gradativamente, a sociedade vai se anestesiando e se enquadrando numa moral estabelecida pela legislação cuja concepção está ligada ao papel social – indivíduo moral é um ser em construção permanente. Portanto, a escola desempenha papel crucial na medida que dá direção racional da mente e disciplina a criança para a moral democrática moderna – “pessoas abstratas vivendo num mundo abstrato” (SOWELL, 2011, p. 179).

O triunfo das ciências sociais na educação acabou por alterar o seu papel que deixa de equipar os alunos com conhecimentos e as habilidades intelectuais para que possam avaliar as questões e alcançar a autonomia, para uma educação a serviço da manipulação e uma dependência eterna do professor e dos grupos de intelectuais. O mais agravante é que sob o manto da legislação há limitação dos agentes educacionais atuarem, ou seja, uma vez formalizado o pensamento “dominante” em

ordenamento jurídico, qualquer sujeito que não seguir os ditames da lei estará agindo ilegalmente e, portanto, sofrerá as devidas penas.

A estrutura educacional possibilita a participação social ou não passa de discurso retórico? A concepção de democracia é abstrata e determinada pela burocracia estatal. Então, por que a educação seria diferente?

3.1.2 A educação do poder para o poder: o pensamento homogêneo

Toda unanimidade é burra. Quem pensa com a unanimidade não precisa pensar (Nelson Rodrigues).

A reflexão sobre produção discursiva é o objetivo deste capítulo na tentativa de demonstrar como esse corpo de pensamento é engendrado pela maquinaria do Poder na busca pela hegemonia. Ao iniciar este trabalho discorreremos sobre a produção da opinião para indicar que o discurso que se produz no campo educacional está intimamente relacionado com a constituição da **Vontade Geral** - nos termos foucaultianos a verdade é ensinada e a verdade é extraída.

Como é possível o avanço do Poder?

Bertrand (1998) ajuda-nos a responder indicando, primeiramente, a capacidade de dirigir sempre mais as ações individuais e segundo, pela sua sutileza na qual o sujeito se torna credor da obediência e de serviços de um ente abstrato. Para a sua manutenção e sua expansão, o Poder procura estabelecer entre os indivíduos uma gama complexa de relações e conflitos. “E, como as situações dos homens são diferentes, e seus interesses e aspirações, ele não depara apenas com resistências, mas encontra também colaboradores” (JOUVENEL, 1998, p. 200). Os homens trazem consigo não só suas ideias, mas suas crenças. Estas, muitas vezes, são as que comandam normalmente os sujeitos, muito embora eles acreditem que não. O que se tem a partir daí é um sistema de crenças e obrigações profundamente incorporados ao homem que, tomadas num conjunto, tendem a impor a opinião percebida como majoritária. Todavia, essa mentalidade encontra nos costumes uma barreira a ser ultrapassada e que depende, essencialmente, da educação para tal.

É porque sabiam bem disso que os antigos davam tanto valor aos costumes, cuja excelência torna o governo quase inútil e cuja corrupção o torna quase impossível [...]. Portanto, é com razão que os antigos mantinham o estrangeiro à distância, pois é aquele que tem

outros costumes e de quem não se pode saber o que fará (JOUVENEL, 1998, p. 245).

Era preciso eliminar os costumes. Isso significa que a cultura precisa sofrer um processo de adaptação e acessibilidade para que consiga causar mudanças comportamentais nos indivíduos e, assim, modificar a concepção de sociedade. Disso decorre, cada vez mais, a introdução de um campo discursivo para buscar eliminar as barreiras para a expansão do Poder como a cultura, a família, a religião e, no caso da educação, se expressa pela substituição dos cânones e currículos pautados unicamente pela defesa da mentalidade revolucionária. Então, era preciso desqualificar os cânones para substituí-los por outros alinhados ao pensamento que favorecesse à governamentalidade. Disso decorre, por exemplo, autores alinhados ao politicamente correto que desconsideram completamente regras básicas da gramática da Língua Portuguesa, apresentam a matemática com conceitos imprecisos, fazem revisionismos históricos, entre outros, comumente vistos nos livros didáticos.

De acordo com Jovenel (1998) as tradições representam obstáculos para a expansão do poder. Toda vez que algo impede a expansão do Poder, são criadas estratégias para sua eliminação com o intuito de constituir um sujeito que entenda válida determinada “ideia” e passa a defendê-la como se sua fosse. “Nessas condições, não era preciso muito governo, já que a educação bastava para regular as práticas” (JOUVENEL, 1998, p. 246).

Assim, operou-se em torno da autoridade (tradições/conhecimento) educacional, em especial. A autoridade passou a ser preocupação da governamentalidade, uma vez que ela representava obstáculo, mas utilizada de forma específica, constitui meio privilegiado para se introduzir uma “nova” mentalidade. Daí o Poder/governamentalidade se utiliza dos sujeitos que defendam o poder estatal (a governamentalidade) a fim de substituir uma aristocracia natural (sujeitos que se destacam na sociedade como representação de um grupo) por uma estatocracia. Jovenel (1998) afirma que a destruição dos costumes e das crenças visam a substituição da sua influência como autoridade para que a teocracia venha a trabalhar em suas ruínas, ou seja, a introdução de novos costumes e crenças. A ideia que se pretende tornar dominante “é a de que, acabando com crenças herdadas, tradições e preconceitos, a pessoa consiga se libertar para uma visão mais genuína” (KIMBALL, 2009, p. 71).

O primeiro grande trabalho foi a constituição de um corpo abstrato a ser defendido a todo custo. Trata-se de um corpo constituído, organizado e disciplinado para reforçar o Poder sobre a população. Convém destacar que normalmente os indivíduos cedem seu direito individual para um ente maior e perfeito. Tem-se a justificativa da criação da Vontade Geral – o interesse particular deve ser sacrificado. E como questioná-la ou como acusá-la se ela é a encarnação do próprio Deus dessa religião civil? Muitos pensadores resolvem o problema da liberdade individual exatamente com a sua eliminação. Talvez Marx, Paulo Freire, Gramsci *etc.*, cultuados no meio acadêmico resolvessem o problema do Estado com mais Estado até chegar numa igualdade plena, absoluta e apoteótica em nome da Vontade Geral.

Voltemos à afirmação de Jovenel (1998, p. 248) “a educação bastava para regular as práticas”. De Marx para Gramsci o que mudou foi o *modus operandi*: enquanto o primeiro acreditava numa revolução armada do proletariado, o segundo estava preocupado com a revolução cultural, sutil e muito mais duradoura. Parece ser esse o sentido da educação destacada por Jovenel. Havia necessidade de destruir as barreiras e sobre suas ruínas criar o paraíso na Terra. O avanço sobre as instituições culturais desde então foi estabelecido e intensificado.

No que tange às bases intelectuais no campo educacional da atualidade, observa-se que a maioria é composta por pensadores oriundos do movimento revolucionário. Não é um problema optar por este ou aquele autor dentro do mesmo terreno epistemológico. O problema é: o que isso contribui para o debate, uma vez que “o intelecto se exercita somente sobre matérias questionáveis”. (ORTEGA Y GASSET, 2018, p. 24). Realmente o problema parece estar na própria base que fundamenta o pensamento revolucionário, no qual a educação é vista meramente como um ato político no sentido de Arendt, com fins manipulatórios/doutrinário ao invés de ser uma ação intencionalmente pedagógica. Essa mentalidade na verdade proporciona a constituição e manipulação da opinião pública com maior facilidade.

A mudança da perspectiva educacional, como uma ação política, se assenta na ideia de que a diferença da sabedoria e da justiça não está na natureza humana, mas nos sistemas de poderes estabelecidos. Então, basta a oposição ao poder estabelecido que tudo se resolverá a exemplo de Michel Foucault – “todo poder no mundo é opressor e todo poder é usurpador. Extirpemos este poder e teremos justiça e libertação juntas” (SCRUTON, 2014, p. 23).

O que se analisa a partir dessa perspectiva é que a educação passa ser um problema exclusivo da análise do poder, há crítica à instituição e tudo passa a ser uma luta de classes. “Sem nenhum pudor, o defensor da justiça social regozija-se com o ardor do combate, e no caso de aliar-se a fanático, pode até se tranquilizar, assumindo que se trata de um modo antigo de virtude (SCRUTON, 2014, p. 16).

É muito comum pesquisadores irem a campo (geralmente nas escolas de ensino fundamental) para revelar e apontar os problemas do poder, do quanto os professores estão oprimindo, quanto o conteúdo é opressor *etc.*, mas poucas análises visam as teorias de aprendizagem amplamente difundidas pelas próprias instituições de ensino superior. Além disso, dificilmente encontramos pesquisas que criticam a organização de seus próprios programas de formação. O que se observa é o ativismo educacional na busca do pensamento homogêneo. Há ausência de debate, como se fosse algum tipo de convenção, geralmente é constatação e repetição daquilo que está posto. Eis a espiral de silêncio em pleno desenvolvimento.

Do que se trata a defesa da identidade coletiva?

Charaudeau (2014) afirma que a identidade social e cultural de um grupo é algo bastante frágil e, por isso, deve ser constantemente defendida, reforçada ou simplesmente lembrada. O encontro entre os grupos e os confrontos acabam estabelecendo entre si relações de força que resultam em dominação, exclusão, mistura ou fusões. Noelle-Neumann (2017, p. 97) atribui essa aparente unidade a um caráter psicossocial potencializado nas grandes civilizações, ou seja, em determinadas situações “o indivíduo exposto fica protegido por uma intimidade e familiaridade aparentes”. Essa proteção que se faz por meio do grupo que impede o sujeito da impopularidade, zombaria e desqualificação.

Noelle-Neumann (2017) afirma ainda que os indivíduos sabem que estão expostos e sob o tribunal anônimo e, por essa razão, buscam o **consenso** dentro daquele grupo. E assim se forma uma estrutura de hegemonia.

Para a formação do consenso, ou seja, para a discreta imposição dos valores da classe dirigente sobre o restante da sociedade, faz-se necessário o domínio de uma vasta rede de instituições culturais – as escolas, as universidades, as igrejas, os jornais, a esfera do show business – as quais Gramsci denominou “aparelho privados de hegemonia” (GORDON, 2018, p. 80).

Os “debates” atuais no que tange à educação é uma dimensão exata do que a socióloga descreveu e do que Gordon expressa com a ideia de consenso

gramsciano: os “intelectuais” estão mais preocupados com a popularidade e o respeito do seu grupo do que elaborar amplo debate (contraditório) com o objetivo de lapidar uma teoria ou uma pesquisa. Todos sabem o que se pode dizer em público, todos estão preocupados com o “politicamente correto”, termo usual que expressa aquilo que se pode falar de acordo com a opinião pública, ou melhor, “opiniões sobre temas controversos que podem ser expressas em público sem causar isolamento” (NOELLE-NEUMANN, 2017, p. 98).

O isolamento em grupo apaga as semelhanças possíveis com o outro grupo, marca as diferenças, realça os valores entre outros. Esse movimento de fechamento levado ao extremo pode produzir efeito perverso: o comunitarismo. Segundo Charaudeau (2014, p. 30-1) “a exacerbação das diferenças, o isolamento do grupo em si, a exaltação dos valores próprios ao grupo se faz por vezes em nome da preservação ou da conquista de um território”. Isso é facilmente percebido no jornalismo, nos centros acadêmicos e culturais, com seus devotos que repetem jargões, cacoetes e comportamentos. A facilidade para que a espiral do silêncio atue é assustadora em razão da constituição desse clima, desse sentimentalismo com roupagem de cientificismo.

Noelle-Neumann (2019) elaborou uma pesquisa bastante interessante em relação aos efeitos que o isolamento social pode causar no sujeito para a constituição ou adesão da opinião pública. O que a autora revela? Grosso modo, o isolamento proporciona o desenvolvimento da Espiral do Silêncio que nada mais é do que inibir as opiniões indesejadas (contrárias à orientação), transmitindo a impressão de que elas são minoritárias e que expressá-las em público pode trazer um isolamento, até certa marginalização. Trata-se de um jogo de impressões e emoções vagas a fim de excluir determinadas opiniões.

Noelle-Neumann (2019) identificou que as pessoas têm maior propensão em aderir à opinião majoritária. Nesse sentido, a Espiral do Silêncio busca criar uma situação totalmente artificial que vai, gradativamente, se tornando real à medida que são tratadas uniformemente por meio da mídia e das instituições. O sujeito portador da opinião aparentemente “minoritária” acaba se convencendo disso à medida que participa dessa atmosfera e adere à opinião majoritária produzida. O silêncio ganha espaço e o que se vê é a censura ganhar força. Todavia, não se trata de isolamento real, mas fictício.

[...] mesmo em uma tarefa inofensiva, a qual não afeta seus interesses reais e cujo resultado lhes deveria ser completamente indiferente, a maior parte das pessoas se une ao ponto de vista mais aceito, embora estejam seguros de suas falsidades. Foi isso o que Tocqueville descreveu da seguinte maneira: “Temendo mais o isolamento do que o erro, compartilhavam das opiniões da maioria” (NOELLE-NEUMANN, 2019, p. 67).

Formado o grupo por dominação, assimilação ou fusão proceder-se-á a constituição da opinião coletiva. A opinião coletiva se refere a algo subjetivo e relativo e, portanto, não versa sobre a verdade, já que o grupo detém um campo restrito de visão sobre a verdade. Assim, a opinião é uma crença e não conhecimento. Por essa razão a técnica da espiral do silêncio é tão precisa, ela atua por meio de impressões e emoções vagas, não é racional. Enquanto o conhecimento remete ao mundo, a crença remete ao sujeito.

A socióloga Noelle-Neumann (2017), com fundamento em Locke traz uma noção bastante interessante: a Lei da moda. A Lei da moda representa a opinião pública “vencedora” que obriga os homens a se amoldarem por medo do isolamento. Mais do que isso, a Lei da Moda em alguns países será o valor e a virtude. Segundo a autora o elemento de avaliação sempre se expressa em louvor ou censura. “Caracteriza o consenso com que se aferram essas opiniões como um ‘consenso tácito e secreto’” (NOELLE-NEUMANN, 2017, p. 110).

Já apontamos que a participação, a democracia, a burocracia, o surgimento da religião civil, a corrupção da moral, a decadência cultural e a relativização são ferramentas da governamentalidade. Conforme demonstrou Locke e resgatado pela socióloga, a ideia de consenso ligado a Lei da Moda forma em torno de uma opinião pública superficial e fugaz ligado a momentos específicos, “mas também assinala o quão pode ser coercitiva quando é hegemônica” (Noelle-Neumann, 2017, p. 111). Esse consenso em torno de uma situação específica é bastante usado nas “democracias” e nos é apresentado como uma ferramenta essencial da governamentalidade para a constituição e manipulação da opinião pública. Esse mesmo “modismo” se instaurou, por exemplo, no campo educacional com o construtivismo.

O construtivismo como é conhecido hoje no Brasil surgiu a partir dos estudos da psicolinguista argentina Emília Ferreiro sobre a obra de Jean Piaget. Em sua obra mais conhecida, *Psicogênese da Língua Escrita*, de 1984, a autora defende uma alfabetização ativa, baseada no questionamento do que está estabelecido. “Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham e dos ouvidos que escutam, há uma

criança que pensa. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos”, escreveu. (GAZETA DO POVO, 2017)

A ideia de que o construtivismo é um método de alfabetização ganhou os corredores das instituições educacionais sem embargos. Construtivismo é uma teoria. E como teoria precisa ser rigorosamente verificada e experimentada; coisa que não aconteceu no Brasil. Rapidamente se tornou consenso entre os profissionais da educação sobre sua importância e validade. Num curto espaço de tempo, o próprio MEC disponibilizou livros didáticos contemplando essa “metodologia”, cursos de “capacitação” se espalharam pelo Brasil (no Estado de São Paulo era o conhecido “Letra e Vida”). Construtivismo era a Lei da Moda. O professor que não quisesse ver abalada sua reputação tinha que colocar seu uniforme de construtivista e tratar de forma pejorativa as atividades e métodos anteriores para não sofrer os efeitos por contrariar a tal opinião majoritária. Era consenso entre os profissionais da educação o construtivismo, as teorias de Jean Piaget e as hipóteses formuladas por Emília Ferreiro foram sacralizadas *a posteriori* pelos documentos oficiais.

Vimos, portanto, que o consenso pode ser manipulado e estruturado por meio da Lei da Moda que é altamente eficaz na busca pela hegemonia. O consenso é uma palavra que traz consigo a ideia de acordo racional sobre algum fato, mas na governamentalidade ele aparece como estratégia. Como é possível governar se até a constituição do consenso é falsa? A ideia de que o consenso é manipulado parece ser inconcebível, pois trata-se de mais uma estratégia que advém da democracia, pensam os defensores da governamentalidade. Hoje em dia é possível maior participação social direta graças às tecnologias, ou seja, há possibilidade do indivíduo expressar sua opinião com maior facilidade, como por exemplo, o plebiscito. Desse modo, a ideia de um consenso representativo está associada à aprovação que o público outorga ao indivíduo do que participação efetiva do indivíduo na vida de sua comunidade. A lei da moda que cria um consenso está no âmbito das crenças.

Tomemos a explicação de Bobbio (2015, p. 73) “democracia representativa significa genericamente que as deliberações coletivas, isto é, as deliberações que dizem respeito à coletividade inteira são tomadas não diretamente”, ou seja, alguém decidiu por deliberação o que o Estado deve fazer em relação a alguma coisa. Em suma, o indivíduo numa democracia é educado a obedecer segundo o que foi deliberado, pois a democracia brasileira, por exemplo, se exercita por meio de

deliberações ou representativa ou coletiva. Onde está o indivíduo? O indivíduo é convencido de que o consenso é a obra prima da democracia atual. Travestida de participação, a democracia é excludente, uma vez que as deliberações são produzidas e manipuladas. O que fica é a crença e voltamos à problemática da opinião pública.

O *referendum* talvez seja uma possibilidade a ser discutida também. Bobbio (2015) achava que o *referendum* por meio eletrônico era algo de ficção científica, mas cabe-nos indagar o quanto as tecnologias se desenvolveram e facilitam a participação real do cidadão no destino da sua cidade e do seu país. Será que não estamos presenciando exatamente isso quando nos deparamos com o *twitter* ou *youtube*? Será que devemos ser tão dependentes de consensos ou de representantes? O próprio Bobbio (2015, p.103-4) afirma que “uma democracia controlada seja o início do despotismo”. No centro dessa crítica de Bobbio está o valor do dissenso.

Na democracia brasileira não há uma preocupação com a unidade do país, com um cuidado e com o bem-estar da população, mas projetos de governos. O povo é a massa que servirá de fundamento às ações, como vimos anteriormente. A ideia de participação na democracia está ligada às estruturas burocráticas. Parece que Bobbio se enganou: hoje há muito mais participação real nas redes sociais do que nas determinações dos burocratas e políticos estatais e a possibilidade do exercício da democracia direta não parece ser ficção. A governamentalidade fomenta a crença na democracia representativa e isso é fato.

Segundo Ortega Y Gasset (2018, p. 21) as crenças consistem na base de nossa vida porque elas põem diante a realidade. “Quando cremos de verdade numa coisa, não temos ‘ideia’ dessa coisa, simplesmente ‘contamos com ela’. Desse modo, as crenças operam em oposição às ideias uma vez que não chegamos a ela após um esforço de entendimento, mas já operam no fundo de nós sem a necessidade de pensar sobre algo. “Com as crenças propriamente não fazemos nada, simplesmente estamos nelas” (ORTEGA Y GASSET, 2018, p. 15).

Diferentemente das ideias, as crenças não precisam ser formuladas ou pensadas para que tenham existência, elas são a própria realidade. Isso revela que tudo aquilo que nos colocamos a pensar tem natureza problemática, nos tira do conforto, da aceitação e, portanto, ocupa lugar secundário em nossa vida em comparação com as crenças. O problema está em defender uma crença como se fosse uma ideia.

Qual a importância disso?

Segundo Ortega y Gasset (2018, p. 23), depois de separar a vida intelectual da vida real há necessidade de relacionar ideia da crença para sabermos como se formam nossas crenças. Crença não é adesão. Adesão não opera no campo da realidade, pois temos que parar para pensar antes de aderir, “a adesão mental tem como condição que nos ponhamos a pensar sobre o assunto” e, portanto, depende da nossa vontade. Já a realidade não depende da nossa vontade, não é o que fazemos, mas aquilo com que nos deparamos. O autor afirma que o intelecto do homem opera, portanto, sobre matérias questionáveis, as ideias necessitam da crítica e representam algo externo ao mundo real, podemos nos desconectar das teorias, ou seja, as ideias exigem de nós um esforço especial. Logo, não cremos nisso de fato a ponto de entregar a elas nossa conduta como fazemos como se fossem crenças. Daí o autor propõe pensar que dentre as crenças do homem atual é sua crença na “razão”, na inteligência. Vejamos sua explicação: Defendemos crenças como se fossem ideias; as crenças moldam e impõem limites às ideias. Essa ausência de reflexão é um problema da atualidade, quando repetimos, por exemplo determinadas ideias sem um trabalho intelectual sobre tais teses.

É indiscutível que a essência dessa crença subsiste, ou seja, que o homem continua contando com a eficiência de seu intelecto como uma das realidades que há, que integram sua vida. Mas tenha-se a serenidade de reparar que uma coisa é fé na inteligência e outra é crer nas ideias determinadas que essa inteligência forja. Não se crê com fé reta em nenhuma dessas ideias. Nossa crença se refere à coisa, à inteligência em geral, e essa fé não é uma ideia sobre a inteligência. Compare-se a precisão dessa fé na inteligência. Ademais, como esta corrige sem cessar as suas concepções e a verdade de hoje substitui a de ontem, se nossa fé na inteligência consiste em crer diariamente nas ideias, a mudança desta traria consigo a perda da fé na inteligência. Pois ocorre exatamente o contrário. Nossa fé na razão suportou imperturbável as mudanças mais escandalosas de suas teorias, inclusive as profundas mudanças das teorias sobre o que seja a própria razão. Estas mudanças, sem dúvida, influenciaram a forma dessa fé, mas a fé continuava impávida sob uma ou outra forma (ORTEGA Y GASSET, 2018, p. 25-6).

As crenças ganham a opinião pública; elas acabaram dominando as ideias de modo que limitam nossa capacidade de reflexão. A verdade das ideias depende e se alimenta da questionabilidade, o que passa a ser menos frequente, pois acabamos defendendo crenças como se fossem ideias.

Segundo Charaudeau (2016) a opinião (crenças) leva o sujeito a ser essa opinião e a partir daí haverá uma certa limitação quanto ao conhecimento. Não há mais necessidade de buscar o conhecimento, pois o sujeito encontrou uma estabilidade em suas crenças. Não há busca pelo conhecimento, mas tão-só a repetição e a defesa de crenças.

O conhecimento, por sua vez, está fora do âmbito da opinião. Trata-se da ordem do provado. “O conhecimento remete ao mundo, a opinião remete ao sujeito: nesta, é o sujeito que se dirige ao mundo, naquela é o mundo que se impõe ao sujeito” (CHARAUDEAU, 2016, p. 34-5).

O que acontece, portanto, com a opinião formada pelo coletivo?

Segundo Charaudeau (2016), não existe enunciação coletiva, o que há é apenas uma pessoa que enuncia, mas ao defender sua crença, o indivíduo pretende que seja partilhada pelos outros e, desse ponto de vista, uma pretensão de que o enunciado seja verdadeiro (*doxa*). Vejamos a lição do autor sobre o processo de constituição da opinião individual e coletiva:

[...] não deixamos de reivindicar nossa singularidade. Acreditamos sempre que somos “únicos”: “Eu sou eu; você é você; ele é ele”. Penso que minha opinião é minha, e quero afirmar minha particularidade por um: “Sou eu que estou dizendo”. Se temos dificuldades em nos pensar coletivamente, é talvez porque nos perguntamos quem somos diante do outro, e essa interrogação nos leva, num primeiro momento, a tentar nos diferenciar, temendo sermos confundidos com esse outro ou sermos fundidos na massa de um grupo. É nessa contradição de ter necessidade do outro e, ao mesmo tempo, sentir necessidade de nos diferenciar dele que se constrói nosso pensamento ao mesmo tempo individual e coletivo. Nossos julgamentos resultam da fusão entre o pensamento de um Eu, de um Tu e de um Ele que se fundem num Eu-Nós expressando “um mundo social subjetivo”. Quem pretender expressar uma opinião pessoal esquece ou nega que outros opinaram e que ele próprio não faz mais do que expressar uma opinião compartilhada por outros e à qual ele adere talvez sem sabê-lo. Paradoxo que se deve aceitar: quando se acredita ser o único a falar, fala-se habitado por outras vozes. Platão também diz isso através do mito da caverna: ele vê a si mesmo e ouve sua voz repercutida pelo eco; sua voz não é sua, ela é a do eco dos outros, e é através desse concerto de vozes que cada um procura o acesso à própria voz (CHARAUDEAU, 2016, p. 36).

Podemos perceber a partir da afirmação de Charaudeau, exatamente aquilo que o próprio Foucault (2014, p. 5) em sua aula inaugural disse: “no momento de fala uma voz sem nome me precedia há muito tempo”, constata que há uma certa adesão ao pensamento, exatamente pela fé na razão humana. Importante frisar que para

Ortega y Gasset, a “adesão” é resultado de um pensamento, quando nos colocamos a pensar sobre o assunto que queiramos pensar.

Nossa adesão a um pensamento dado é, repito, irremediável; mas como está em nossas mãos pensá-lo ou não, essa adesão tão irremediável, que se imporia a nós como a mais imperiosa realidade, converte-se em algo dependente de nossa vontade e *ipso facto* deixa de ser realidade para nós (ORTEGA Y GASSET, 2018, p. 23).

Em suma, parece que a opinião pública se constrói a partir desse emaranhado discursivo da ‘coletividade’. O mais importante, aliás, é compreender que há na opinião uma luta constante pela supremacia, o que há é um esquema (táticas e técnicas) para tentá-la homogeneizar, que segundo Charaudeau (2016), podem ser feitas através de pesquisas estatísticas, de comentários, de declarações peremptórias para melhor apropriar-se delas. Noelle-Neumann (2017) chamou esse emaranhado discursivo de opinião pública integradora que representa de certa maneira a mentalidade de uma época, com base nos sistemas de valores determinados.

Segundo Noelle-Neumann (2017), Emile Durkheim atribuiu à opinião pública uma função integradora e, portanto, um meio ambiente contraditório ameaça essa integração. Por essa razão, a autora afirma que “um maior perigo exige maior integração, e a integração de fortalecer por meio da exaltação da opinião pública” (NOELLE-NEUMANN, 2017, p. 191).

Podemos concluir com a afirmação acima que a própria crise é estratégia da governamentalidade, pois “quando a sociedade está em crise, ocorre um aumento da pressão para a conformidade social” (Noelle-Neumann, 2017, p. 189). As tensões sociais e o clima de disputa geram, conseqüentemente, uma maior aceitação da crença na opinião da maioria; fato que Tocqueville já nos chamava atenção. Para ele o que existe é a tirania da opinião pública. A opinião pública, portanto, funciona como integradora a fim de diminuir a tensão social. É o que expõe a socióloga:

Com os meios atuais de pesquisa empírica, observamos que a pressão social não advém necessariamente de uma maioria matemática, mas da oposição entre a firme convicção que um grupo possui sobre suas próprias crenças e o forte medo do isolamento existente em outros grupos (NOELLE-NEUMANN, 2017, p. 190).

A educação tem função integradora. Podemos observar, por exemplo, o quadro teórico que fundamentam as pesquisas universitárias e a legislação que compõem o sistema educacional. Elas emanam a “lei da moda”. Observando os documentos oficiais já citados, verificamos que eles versam praticamente com base

num grupo teórico e concepções semelhantes que dão uma certa unidade. A tendência é a de que grupos se formem a fim de defender a opinião baseadas nessas fontes. Esse dado revela também a defesa da opinião majoritária frente a temas ou ideias contraditórias. Exatamente na iminência de um conflito é que se opera a espiral do silêncio na busca uma integração, ou seja, o próprio conflito é estratégia da governamentalidade.

3.1.3 A importância dos documentos oficiais na constituição do pensamento homogêneo

Desde o início deste trabalho buscamos indicar de algum modo o movimento que a governamentalidade apresenta desde a concepção de Estado Moderno. Seguimos apresentando algumas técnicas e táticas, mas reconhecemos a impossibilidade de esgotá-las num só trabalho. Por essa razão, nos propusemos situar o papel da educação dentro do contexto de uma democracia cuja participação social é produzida, controlada e excluída. A educação como instituição é essencial à governamentalidade, assim como o judiciário e, em alguns momentos, um se escora no outro para alcançar seus objetivos, tendo a população como alvo.

Nesse contexto de participação social, a governamentalidade conduz o indivíduo de tal forma que sua compreensão sobre as estruturas do Estado e até mesmo das relações sociais são condicionadas à visão dela.

A educação, portanto, tem a função integradora dessa mentalidade servil, de modo que, na modernidade, passa por mudanças tanto de ordem estrutural, como cultural e de objetivo. A educação como preparação da criança para o mundo dos adultos e sua autonomia, passa a desempenhar um papel bastante atuante durante toda a vida do indivíduo, conduzindo suas ações e propagando ideias essenciais para a ampliação do Poder.

Vimos que esse “projeto” se utiliza menos das leis, mas de outros instrumentos cujos resultados são expressos numa “vontade geral” que, por sua vez, serão expressos no ordenamento jurídico. A lei é o resultado das táticas e técnicas que a governamentalidade desenvolveu ao longo do tempo, como por exemplo, a gestão da opinião, a mudança curricular, a relativização da verdade, o cientificismo, a

gestão de conflitos, a limitação de formação pela especialização entre tantos outros mencionados neste trabalho.

A lei nesta ótica não é a manutenção da justiça, mas tem em vista a censura. Se pensarmos na democracia, por exemplo, como a possibilidade do contraditório, a educação se encontra em completo descompasso. A lei na esfera educacional determina desde a concepção de educação até o modo de ensinar. Quando falamos em lei, nos referimos à base curricular nacional - Lei 13.005/14, Lei de Diretrizes e Bases Nacionais - LDB 9394/96 e a Lei 8.069/ 90, conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como os documentos oficiais que se originaram a partir dessas leis como os parâmetros curriculares nacionais, os programas de formação e capacitação dos profissionais *etc.*

Durante todo o trabalho, buscamos relacionar os aspectos gerais que afetam a educação por serem essenciais ao projeto da governamentalidade a constituição do sujeito útil. A escola não reproduz a sociedade, muito pelo contrário. Vimos que a escola é utilizada há muito tempo para fins propagandísticos, o que nos permite afirmar a gerência cada vez mais centralizada dos governos, de modo que pudessem inserir no currículo escolar os projetos e ideais de sociedade que se pretende.

Veremos alguns exemplos de inserção de teorias e projetos governamentais por meio de documentos oficiais. Tentaremos indicar a imposição de ideias e o silenciamento de concepções ou ideias diferentes, coadunando com a constituição e gestão da opinião pública. A escola moderna se transformou num local de experimentações psicológicas-sociais com a finalidade de construir um sujeito útil. Eis a biopolítica²⁵ em sua plenitude no contexto escolar.

Destacaremos a seguir alguns fundamentos legais:

1º) Constituição Federal de 1988.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

TÍTULO VIII - DA ORDEM SOCIAL - CAPÍTULO I - DISPOSIÇÃO GERAL

²⁵ O termo “biopolítica” designa a maneira pela qual o poder tende a se transformar, entre o fim do século XVIII e o começo do século XIX, a fim de governar não somente os indivíduos por meio de um certo número de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população: a biopolítica – por meio dos biopoderes locais – se ocupará, portanto, da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade *etc.*, na medida em que elas se tornam preocupações políticas (REVEL, p. 26, 2005).

Art. 193. A ordem social tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais.

CAPÍTULO III - DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO -
SEÇÃO I
DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

2º) LDB 9394/96.

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - Cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - Autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - Capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

I - Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

3º) LEI 13.005 de 25 de junho de 2014 – PNE.

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

A legislação educacional é uma repetição da Constituição Federal de 1988. Podemos verificar o uso indiscriminado de termos vagos e a relevância da educação como transformadora da sociedade. O inciso III do art. 2º da Lei 13.005/2014 é claro ao indicar que a educação visa a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, por exemplo.

Ao analisar a legislação educacional supracitada podemos encontrar praticamente as mesmas expressões: justiça social, qualidade, sustentabilidade, promoção social, desenvolvimento da cidadania e qualificação para o trabalho. O que esses termos revelam? Eles revelam a finalidade da educação atual. A educação, mais especificamente a escola, é uma instituição nas quais as políticas governamentais serão colocadas em prática. Além disso a técnica de se utilizar termos vagos possibilita ao sujeito que as interpreta dar conotações segundo sua concepção ideológica, como por exemplo, o inciso II da Lei 13.005/14. Verificamos ainda que não se estabelece critérios objetivos a respeito do que seja analfabeto presente no art. 2º, II da Lei 9394/96, por exemplo. Saber escrever o próprio nome ou reproduzir um conjunto de expressões é ser alfabetizado? Assim segue toda a legislação educacional sem critérios objetivos e repleta de obrigações que são típicas de outros setores, como a assistência social.

E quem não está de acordo com essa concepção de educação pode agir diferente?

A resposta está no art. 7º, inciso I da LDB 9394/96 combinado com o art. 8º § 1º do mesmo dispositivo legal, não. Quem determina e dá a concepção educacional é o MEC e, isso, infringe o próprio art. 205 da CF/88. A família não tem como interferir e escolher o tipo de educação do seu filho, pois há normas, pareceres, estudos, propostas de origem do MEC que nos obrigam a ter o direito à educação estatal. Urge destacar, primeiramente, as condições de participação democrática num Estado governamentalizado como o nosso. Em termos jurídicos a participação social não passa de ficção ou se preferir burocracia estatal, uma vez que a estrutura em si não permite a interferência sequer dos profissionais da educação nos destinos da Educação.

A centralização das políticas educacionais num ministério demonstra o quanto a educação está cada vez mais pautada por uma única concepção – a concepção expressa pela lei. E mesmo a política da descentralização como a municipalização, não passa de falácia, pois o ordenamento e a concepção de educação daquele município é determinado pelo MEC: a família, o professor e o próprio aluno não têm campo de atuação.

Vimos anteriormente que a gestão da opinião é essencial à governamentalidade e qual forma mais eficaz senão pela educação? É só organizar as principais leis educacionais que veremos uma certa coesão em torno da ideia de educação estatal. Outro problema também apresentado nessa tese é a interferência internacional por meio de acordos e tratados. Organismos internacionais como a ONU e OCDE, em consonância com ONGs nacionais conduzem as políticas públicas em colaboração com um corpo de intelectual.

Ainda, merece destaque a interferência das ciências sociais na educação. Analisando os mesmos dispositivos legais verificamos que o objetivo da educação brasileira é a construção de uma “sociedade melhor”. Já discutimos a problemática em torno dos pensamentos, da função da espiral do silêncio com o objetivo de evitar discussões e da importância da substituição do objetivo da educação com vista à construção desse ideal expresso pelo princípio da igualdade. Nos dispositivos legais acima mencionados, a cidadania tem especial lugar na educação. Aliás, de acordo com esta concepção a educação tem como objetivo a cidadania. Segundo o dicionário Hauaiss on-line, cidadania significa “condição de quem possui direitos civis, políticos e sociais, que garante a participação na vida política”. Portanto, educa-se para ter condições de participar da vida política? Essa prática coaduna com o prestígio da retórica, cuja educação tem como objetivo a participação na vida política partidária que colabora com o pensamento revolucionário.

Qual é a finalidade da educação senão a mudança social? A educação segundo a concepção da BNCC (2017, p. 8) “deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade”. Será que essa é realmente a finalidade da educação? Se concordarmos com a educação atual, a resposta é exatamente essa, mas se compreendermos educação não como um dever, mas uma escolha cuja ação do sujeito é o desejo de aprender, é o desejo de se transformar e por meio da educação o indivíduo se desligue dos hábitos e preconceitos da sua

própria personalidade, do meio familiar, social imediato e se vincular à humanidade, a resposta é não. Na concepção de educação que adotamos, ela se faz coletivamente, não de forma coletivista, por entender a importância do outro, em vista ao bom, ao belo e ao verdadeiro. Assim, o máximo que o governo pode interferir é promover os meios para que o indivíduo consiga buscar o conhecimento e se educar. Numa democracia o Estado não deveria ter o monopólio da educação exatamente porque essa ideia é contrária à própria democracia. Mas ao verificar as legislações vigentes, constatamos que a educação como iniciativa social é uma falácia e é proibida outra forma em que o Estado não tenha controle. A ideia de que a educação é um direito camufla as reais intenções dessa educação compulsória, conforme discutimos anteriormente.

Além da estrutura jurídica, da concepção de educação, um outro exemplo que demonstra o uso dela com fins à homogeneização está relacionado com a falácia da pluralidade de pensamento, em especial, o “método” de ensino a ser adotado.

Segundo o PCN (1997, p. 126) do ensino fundamental, no capítulo intitulado “princípios e fundamentos dos parâmetros curriculares nacionais”, “na sociedade democrática, ao contrário do que ocorre nos regimes autoritários, o processo educacional não pode ser instrumento para a imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e de nação”. A primeira pergunta que se apresenta aí é: se educação não pode ser instrumento para a imposição de um projeto de governo, então, por que ela não é livre no Brasil? Por que a educação “deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade”? O projeto de sociedade não deve resultar do próprio processo democrático?

Encontra-se em toda a BNCC a concepção de sociedade que se pretende de forma explícita: a igualdade é o objetivo educacional. Para garantir essa igualdade, a educação é utilizada para construir esse sujeito igual que atenda aos interesses mais gerais no bojo da governamentalidade.

A educação brasileira passa a partir da década de 90 com a introdução dos PCN a explicitar o tipo de sociedade que se quer e expressa a concepção de ensino que atenda às exigências desse projeto. Ao contrário do que o PCN afirma, a educação passa a ser centrada no professor; o aluno é aquele que dependerá eternamente das orientações governamentais. Se a educação fosse centrada no aluno, a liberdade seria o princípio acima de todos os outros. Este princípio garante

que o indivíduo seja ativo do seu processo educativo, muito diferente da obrigação de ensinar do professor como é atualmente. Segundo Carvalho (2020) a educação é uma decisão e não um direito; você não tem o direito de ser corajoso, por exemplo, você será corajoso se se empenhar em ter coragem. De igual modo é a educação. A educação não é algo natural é um processo árduo que requer do sujeito aprender a responder às suas próprias questões. “A finalidade da educação é impedir que você seja enganado pelo seu próprio pensamento, pela sua imaginação ou pelos sentidos” (CARVALHO, 2020, p. 66).

O projeto educacional brasileiro convida o sujeito a substituir esse trabalho árduo de educar-se para a valorização da expressão das opiniões. A prática educacional visa a valorização das opiniões e o conhecimento passa a ser considerado algo inato. A educação trata agora do exercício da cidadania de alguém que não tem condições de diferenciar o verdadeiro do falso. O sujeito sequer tem o domínio da própria língua para se expressar com lógica nas situações do seu cotidiano. Desde o PCN até a BNCC o enfoque educacional não está na formação intelectual, mas no desenvolvimento das habilidades e competências para o trabalho ou para o exercício da cidadania. O exercício da cidadania no Brasil se resume a votar. O sujeito incapaz de buscar a verdade por si, não tem condições de exercer a cidadania, trata-se de um mero repetidor de chavões e discursos propagados pelos meios de comunicação e, principalmente, pela escola.

As deficiências de aprendizagem dos alunos se agravaram com a introdução da metodologia global de alfabetização e da abordagem socioconstrutivista e discursiva de ensino da língua portuguesa, por exemplo. Como afirmamos anteriormente, o ensino prioriza o discurso e estimula o sujeito a omitir opiniões desde muito cedo, não se preocupando com o domínio do conhecimento básico para que possa exercer sua autonomia. Durante muito tempo os modelos tradicionais foram duramente criticados como “especializações tradicionais” e que deveriam ser abolidas. Vejamos o que dispõe os PCNs:

Desde a construção dos primeiros computadores, na metade deste século, novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Um de seus efeitos é a exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a

formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (BRASIL, 1997, p. 27-8).

A educação na concepção oficial passa ser algo que precisa se adequar e correr atrás das novas conquistas da ciência, como se tivesse um papel jornalístico. Essa obsessão com a atualização é uma preocupação com aspecto quantitativo do saber em detrimento à formação sólida que permita ao indivíduo por si buscar o conhecimento. A educação que significa *ex-ducere*, quer dizer, transportar o indivíduo para fora, pois você está preso no seu mundo, faz você olhar para fora de você, olhar o mundo real que está à sua volta, acaba limitando o indivíduo exatamente pela dependência de um tutor e pela prisão à delimitada visão de mundo. A educação atual condena o sujeito a se atualizar e a adquirir informações e depender cada vez mais dos meios de comunicação. Essa é a realmente a educação bancária expressa por Paulo Freire. Educação bancária está preocupada com a inserção de informações e não com a formação intelectual.

A BNCC reproduz o que já estava disposto no PCN, a educação deve proporcionar “o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos”. Trata-se de uma concepção de educação que está preocupada com o desenvolvimento de competências em função de novos saberes com o intuito de formar bons profissionais. Verifica-se que ao ser transformada em lei (13.005/2014), o PCN que era uma “proposta”, passa a ser obrigatório em todo o território nacional, minando qualquer tentativa democrática de educação. Daí a importância de discutirmos a mecânica da governamentalidade em relação a gestão da opinião, o privilégio da retórica em detrimento da dialética, pois o que se busca até então é evitar discussão. Quanto à relação entre o PCN e a BNCC não há dúvida: eles fomentaram teoricamente a imposição de uma lei cuja a finalidade é a censura.

Kátia Simone Benedetti (2020) analisa, sob a ótica do método de aprendizagem os documentos oficiais para demonstrar a censura em relação aos métodos “tradicionais” de ensino. A autora afirma, com base em estudos neurocientíficos que o método “proposto” pelo PCN e todo material advindo do MEC não têm eficiência cientificamente comprovada. No entanto, tais teorias passaram a ser introduzidas nas escolas como sinônimo de progresso e nas universidades como dogma.

Embora as abordagens globais de alfabetização tenham se mostrado, ao longo das últimas décadas, ineficientes e prejudiciais à aquisição da linguagem escrita pelas crianças, é nítido o apego dos socioconstrutivistas em relação a elas. Por outro lado, depois da adoção do conceito de linguagem como prática social, o aprendizado dos alunos ou o fracasso escolar passaram a ser abordados somente da perspectiva ideológica das políticas públicas (BENEDETTI, 2020, p. 40).

Apesar do notório fracasso educacional brasileiro, notamos que não há liberdade para que os próprios profissionais busquem alternativas metodológicas, uma vez que a estrutura legal e a concepção metodológica estão estruturadas legalmente. O uso da lei, retomando a discussão anterior, representa o silenciamento das ideias contrárias, ou seja, a lei é ferramenta essencial à homogeneização do pensamento aqui no Brasil e, proporciona a integração socioconstrutivista na área pedagógica. Importante frisar que esta conclusão se dá a partir dos documentos oficiais, não levamos em conta ainda a produção acadêmica que é essencial para a perpetuação dessa hegemonia. O corpo intelectual tem responsabilidade direta nesse processo de homogeneização também.

Com vista à revisão do papel da educação na atualidade, desenvolveu-se a cultura antiensino, antitransmissão de conhecimentos “prontos” para uma educação progressista, cuja ênfase está nas interações sociais, supervalorização da linguagem oral e no currículo que atenda ao mundo do trabalho.

O socioconstrutivismo passou a ser o aporte teórico não apenas dominante na área educacional brasileira, mas praticamente absoluto. Isso aconteceu porque tanto a psicogenética de Piaget quanto a PLE de Emília Ferreiro foram acatados como verdades científicas incontestes e utilizados como viés condutor da organização de todas as práticas pedagógicas e currículos, especialmente no que se refere à alfabetização (CAPOVILLA apud BENEDETTI, 2020, p.66).

Visamos esclarecer até o presente momento que a ideia de consenso apresentados nos exemplos acima é uma estratégia para a conquista da hegemonia.

“A hegemonia, enquanto direção intelectual e moral, exerce-se no terreno da cultura, das ideias e dos valores” Gordon (2018, p. 79). A manifestação da hegemonia enquanto estratégia é a capacidade que ela tem de criar um “consenso” entre as classes ou grupos, ou seja, a hegemonia depende de uma intensa atuação de organizações e grupos responsáveis pela reforma e efetivação de ações. Trata-se de uma relação pedagógica permanente. A hegemonia é isso: ausência de discussão – o objetivo final não é a explicitação de divergências, muito pelo contrário, impedir o desenvolvimento da autonomia da consciência individual, mas submeter a inteligência às vontades da governamentalidade.

Retomando a citação do PCN, “a educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente” é falaciosa, pois a leitura-escrita na concepção defendida pelos parâmetros, por exemplo, é tratada como algo inato, assim como a linguagem verbal. O que isso revela? Revela que a criança dificilmente conseguirá dominar a linguagem escrita. A função da escola é ensinar o sistema de leitura-escrita que o capacitará, *a posteriori*, para um processo de educação permanente. Do ponto de vista atual, a linguagem escrita é um produto da psicogenética do desenvolvimento cognitivo que é despertada pela interação com o meio. Discordamos dessa afirmação, “a leitura-escrita é um objeto cultural que foi criado e se desenvolveu a partir da readaptação de redes neurobiológicas destinadas a outras funções adaptativas de nossa espécie” (BENEDETTI, 2020, p. 111). Vejamos a importante lição trazida pela autora:

Aprender a ler não é um evento natural no mesmo sentido de aprender a falar. Trata-se de uma atividade especificamente humana que não deriva, pelo menos diretamente, de nenhuma capacidade inata que possa ser ativada a partir da mera exposição a materiais escritos. Mas aprender a ler tampouco é sobrenatural. Ler é a consequência de uma conquista que o aprendiz faz: a descoberta do princípio alfabético subjacente ao código alfabético. O processo de alfabetização serve para ajudar o aluno a descobrir esse princípio fundamental (CAPOVILLA apud BENEDETTI, 2020, p. 112).

As pesquisas de Fernando Capovilla demonstram que o socioconstrutivismo causa danos cerebrais nas crianças. Adiante, trataremos especificamente sobre a responsabilidade dos intelectuais nessa constituição dos discursos para a fundamentação de lei cujo objetivo é a censura.

Benedetti (2020) afirma que o resultado dessas teorias e irresponsabilidade dos intelectuais é que toda a organização curricular brasileira se tornou

contraproducente, de modo que podemos verificar que os alunos não têm condições básicas de se capacitarem para um processo de educação permanente. Infelizmente a área educacional dominada pelas ciências sociais e por segmentos específicos do mercado permanece há anos produzindo teses, artigos, pesquisas com base em critérios puramente ideológicos. A crítica que fazemos ao socioconstrutivismo é um exemplo de como a educação não é pluralista e desconsidera pesquisas sérias a respeito do mapeamento cerebral do processamento de leitura, por exemplo, ignora as evidências de que o péssimo desempenho dos alunos em leitura e escrita decorrem de uma propaganda de desensino. Nosso sistema de ensino em qualquer esfera, mesmo no âmbito privado segue as diretrizes curriculares oficiais na abordagem global socioconstrutivista associada à análise do discurso: o início da alfabetização deveria ser o final (o semântico discursivo), ou seja, a totalidade do texto e o resultado é que o aluno brasileiro ocupa nos últimos anos os últimos lugares dos testes internacionais já mencionados.

Precisamos superar o pernicioso método das ciências sociais, baseado em “reflexões”, “diálogos” e “discussões” de “textos autênticos”, para fundamentar nossa educação em estudos realmente científicos cujo objetivo primeiro não é servir de plataforma profissional acadêmica para seus realizadores, mas sim desvendar a verdadeira natureza dos problemas de ensino-aprendizagem de nossas crianças. A crítica à abordagem fônica se dá porque esta supostamente negaria os usos sociais da língua como comenta Capovilla (BENEDETTI, 2020, p. 145).

Por fim, cabe ainda abordar o papel do professor nesse projeto de uma nova educação. Desde a década de 30, precisamente com o Manifesto dos Pioneiros, a educação ganhou cada vez mais aspecto propagandístico. O manifesto tratava-se de um documento cujo objetivo era reestruturar a educação centralizando-a nas mãos do Estado. Os pilares desse documento são: escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Os pioneiros compreendiam muito bem o papel da escola para a constituição de um modelo de sociedade. Obviamente não caberia uma escola livre e, por essa razão, desde de então, a educação compulsória nunca mais saiu do ordenamento jurídico. A partir daí o Estado buscou formar os profissionais da educação segundo essa concepção de sociedade. Gradativamente o magistério técnico foi substituído pelos cursos de pedagogia cuja grade curricular deveria atender tanto à gestão quanto à alfabetização e que acabou não fazendo bem nenhuma das duas. O ápice aqui analisado se deu no governo de Fernando Henrique Cardoso. Proliferaram

documentos norteadores à prática pedagógica e cursos de capacitação dos professores com enfoque na concepção de educação segundo interesses governamentais.

Já na década de 90 a hegemonia socioconstrutivista era uma realidade. Os cursos de pedagogia enfatizavam a concepção metodológica disposta pelos Parâmetros Curriculares. A técnica utilizada elaborada por Gramsci foi a de buscar atenuar distinções e a proibição de perguntar passa a ser característico do ambiente intelectual de modo geral, pois suas “opiniões não podem resistir a uma análise crítica, e que, portanto, fazem da proibição do exame de suas premissas parte de seu dogma” (VOEGELIN apud GORDON, 2018, p. 98). O socioconstrutivismo se transforma num dogma inquestionável. O papel do professor desde então passa a ser de mero repetidor de teorias e atividades contraproducentes porque muitos não conhecem outra forma de dar aula. Houve o silenciamento e exclusão de outras ideias pedagógicas, a exemplo do método fônico.

3.1.4 A relação entre democracia, parresía e governamentalidade: por que a parresía é essencial à democracia?

Até o presente momento buscamos destacar o papel crucial da parresía como elemento e característica da democracia no sentido de ter a liberdade da palavra. Todavia, não é a simples enunciação que o difere de qualquer outro sujeito que diz livremente. O parresiasta é o indivíduo que tem ascendência em relação aos demais. Essa ascendência é diferente da dominação; está relacionada com aquele que se ocupa da cidade e possui requisitos da boa parresía, como por exemplo, ser instruído, ser corajoso, ter moral reconhecidamente ilibada, ou seja, ser um cidadão de cepa, na expressão foucaultiana.

Retomaremos a discussão foucaultiana sobre a relação entre a democracia e parresía com o objetivo de esclarecer que a democracia depende da boa parresía. Esta, por sua vez, se utiliza do discurso verdadeiro como meio. A estrutura desse discurso é agonístico e, portanto, é necessária a presença da dialética. Por essa razão, iniciamos nosso trabalho buscando destacar a importância da dialética como procedimento metodológico na produção do conhecimento e na busca pela verdade, que atualmente vem sendo tolhida pela governamentalidade através do processo

denominado espiral do silêncio. Finalmente, destacaremos a importância da formação desse indivíduo parrésico e da atuação do intelectual nessa *Dýnamis*, nesse jogo político próprio da democracia. Agora, buscaremos situar a dinâmica estabelecida entre o jogo democrático e o indivíduo parrésico que faz uso desse discurso em vista a desenvolver no outro o desejo pela ascendência.

Na aula de 2 de fevereiro de 1983, Foucault procura relacionar duas noções própria da democracia (*isegoria* e *parresía*) com o próprio funcionamento democrático. Para o filósofo o elemento interno da democracia é a liberdade (*eleutéria*) e o *nómos* (jogo), onde a isonomia (a igualdade de todos da palavra, de dar sua opinião durante uma discussão, um debate) possibilita exercer a fala franca, dizer a verdade, denominado *parresía*. *Parresía* é “esse direito político de exercer em sua cidade a fala franca”. Trata-se de “uma prática humana, é um direito humano, é um risco humano” (FOUCAULT, 2010, p. 143).

Para Foucault (2010) a *parresía* é o próprio fundamento da democracia, ou seja, é o traço característico da democracia. O problema apontado por ele está em dizer-a-verdade na democracia. Modificando alguns dos elementos, ter-se-á a má *parresía*, muito comum na “democracia”. Por isso, a boa *parresía* se caracteriza por certa posição de certos indivíduos na cidade que não é definida pela cidadania, nem pelo estatuto (em razão do nascimento), mas pela *dýnamis*, ou melhor, pelo jogo, por certa superioridade em relação aos *adynatoi* (os impotentes, os sem força) cuja ambição é guiá-los. Foucault procura diferenciar essa “ambição de guiar” *parresiástica* do tirano como crucial para compreendermos o papel do *parresiasta*. Enquanto na ambição de guiar o tirano é exercida sem rivais, ainda que haja inimigos; na forma da *parresía* é essencial que a superioridade seja compartilhada sob a forma de concorrência, do conflito, da liça. Por meio desse jogo discursivo é que a verdade aflui. Portanto, a *parresía* está ligada a uma dinâmica dialética. Conforme Foucault (2010) nesse processo, o indivíduo vai se mudar para o interior da cidade a fim de nela ocupar a primeira fileira e dirigindo-lhes, diz a verdade, persuade o povo com bons conselhos e assim dirigir e se ocupar da cidade.

Foucault (2010) observa que a verdade e a política é um problema, pois historicamente, vimos que o segredo, a mentira e a censura são técnicas governamentais. O filósofo acredita que o dizer-a-verdade na política está associada muito mais à oportunidade e conveniência do que a ambição *parresiástica*. A partir de

então, o filósofo traz à luz a relação entre *politeía*, parresía e governamentalidade. A relação entre democracia e parresía passa a ser um problema para a governamentalidade em que sentido?

O dizer na democracia é livre, o que possibilita qualquer pessoa, sem as qualidades exigidas do parresiasta, fale livremente. Isso em si não é um problema; será um problema quando é dirigido ao governo. Ainda, esse falar pode ser uma mera imitação do dizer-a-verdade e esse falso dizer-a-verdade é precisamente o discurso dos lisonjeadores, o discurso demagógico, cuja finalidade é inflar o ego daqueles que ouvem e permitir ao demagogo certas vantagens; a preocupação não é o bem da cidade, mas as vantagens pessoais ou do grupo. Precisamente, a má parresía é o que busca ou permite a governamentalidade.

Segundo Foucault (2010) a parresía é o que permite o equilíbrio na democracia desse jogo da democracia: ela serve de articulação entre o que é a *politeía* e o que é a *dynasteia*. Mas como podemos identificar o parresiasta?

Para Foucault (2010), o parresiasta é alguém livre. Quando não se tem a parresía, você é um escravo e, o escravo é obrigado a suportar a tolice do amo. Assim, a parresía tem o poder de limitar a loucura do amo pelo dizer-a-verdade daquele que deve obedecer, mas diante da loucura do amo, se encontra legitimado a lhe opor a verdade. Outro elemento essencial está relacionado com a posição do servidor que assume o risco de provocar a cólera daquele a quem se dirige, pois está certo de que sua fraqueza não será punida. Eis, portanto, a relação de dependência entre a democracia (possibilidade de todos falarem) e parresía. Trata-se de um elo essencial, mas se não estiver devidamente equilibrado se transforma na má parresía.

Não basta a ambição de dizer-a-verdade a fim de dirigir os outros, é necessária que a certeza de sua franqueza não será punida. Além disso, requer que o indivíduo tenha qualidades que o indexe à verdade. O homem dotado de virtude que o permite a ascendência sobre os demais, alguém que não seja grosso, tosco, ignorante, um cidadão de cepa que vai exercer seu poder de ascendência sobre a cidade e proferirá o discurso de verdade. Foucault (2010) explica essa relação parrésica com a democracia por meio de exemplo, mais especificamente, pode ser observada na figura de Péricles. Para o filósofo a democracia de Péricles é um bom modelo entre política democrática e um jogo político atravessado pela parresía

indexada ao *logos* da verdade. A boa parresía é a que possibilita o ajuste adequado entre a democracia e o dizer-a-verdade.

Portanto, a democracia não passa de um elemento formal que permite a *isegoria* (a igualdade de todos falarem), uma igualdade garantida por lei no que concerne a participação da vida pública. “A *isegoria* assegura que não vai ser simplesmente em função do nascimento, da fortuna, do dinheiro que se vai ter o direito de falar” Foucault (2010, p. 163), mas deixa a cargo do esforço pessoal o direito de falar. Foucault não afirma que todos têm o direito do discurso parrésico, muito pelo contrário. Todos têm o direito de falar independentemente da verdade e isso é perigoso para a democracia. “Para a participação nos negócios públicos e nesse jogo da participação nos negócios públicos, o mérito pessoal é que vai garantir a alguns a ascendência” (FOUCAULT, 2010, p. 163).

Essa ascendência é a garantia da sobrevivência a democracia. Segundo Foucault (p. 163, 2010) “Péricles não define a democracia pelo fato de que o poder é exatamente dividido de forma igual entre todo mundo” ou pelo fato de todos poderem dar sua opinião, “mas pelo fato de que a cidade é administrada de acordo com o interesse geral”. Quem possui verdadeiramente o senso da parresía sabe discernir o interesse público e é moralmente íntegro de forma que assume para si a responsabilidade (vértice do risco).

Esses ajustes, esse jogo da democracia, o exercício parrésico e do dizer-a-verdade implicam numa ascendência de uns sobre o outros em que a parresía aparece como o coração da democracia. Há uma circularidade e um equilíbrio indispensáveis à existência da democracia. A participação, portanto, a que nos referimos neste trabalho é uma participação parrésica indispensável à democracia e que na atualidade está mais parecida com ritual burocrático do que com as práticas parresiásticas.

Este trabalho procurou também, discutir exemplos de táticas e técnicas da governamentalidade que buscaram inverter a boa parresía para a má parresía a fim de se obter a hegemonia que lhe garanta o poder. Na má parresía temos a morte da liberdade, nela há intolerância ao contraditório, onde nenhuma forma de crítica é aceita, há a censura e a imitação do dizer-a-verdade. Observa-se que na má parresía (imitação da boa parresía) o discurso é dos lisonjeadores, dos demagogos. O falar não está associado às “qualidades pessoais, qualidades morais, de inteligência, de

dedução *etc.* que vão qualificar alguém para falar e lhe dar ascendência” Foucault (2010, p. 168). O mau parresiasta que vem de qualquer lugar pensa que sua opinião é verdadeira porque representa a mais corrente. Além disso, o falso discurso não tem por armadura a coragem, mas os indivíduos só buscam “garantir sua segurança e seu sucesso pelo prazer que causam em seus ouvintes, adulando-os em seus sentimentos e em suas opiniões” (FOUCAULT, 2010, p. 169).

A retórica ganha força onde deveria existir a liça. Sem a dialética o que surge é a homogeneização dos discursos, de ideias, de comportamentos *etc.* Não é necessário ser um cidadão de cepa, uma vez que a má parresía necessita de demagogos, de servos e de medíocres. “Numa época como a nossa em que se gosta tanto de colocar o problema da democracia em termos de distribuição de poder: o discurso verdadeiro não pode cessar” (FOUCAULT, 2010, p. 170).

3.1.5 Os intelectuais e a sociedade: como a parresía é um equilíbrio diante da mecânica de defesa do grupo.

Discutimos acima a constituição do “pensamento” coletivo e a defesa da identidade coletiva. Sumariamente a defesa da identidade coletiva trata-se da busca de blindar o grupo da impopularidade, zombaria e desqualificação. O sujeito é aceito e protegido pelo grupo desde que arrogue como sua as ideias e comportamentos correntes, por isso, Gramsci destaca a importância de formar uma classe dirigente que se mantenha pelo consentimento das massas e não apenas pela força coercitiva” (ALVES, 2010, p.73). A estratégia é gramsciana de buscar no grupo a proteção contra o tribunal anônimo passa ser realidade entre os intelectuais, pois o objetivo desse pensador é a conquista da hegemonia por meio da direção intelectual, moral e política por meio do grupo.

No pensamento de Antonio Gramsci, continua Bianchi, o conceito de hegemonia diz respeito à direção intelectual, moral e política que um grupo social exerce na sociedade. A hegemonia se contrapõe, desse modo, à dominação, à violência ou à coerção (CARPANEZ, 2019).

O problema da intelectualidade, que se presta à conquista da hegemonia, é que ela forma tais “ideias correntes”, cujo objetivo é deletar outras que não reforcem

a ideia do grupo. Percebemos isso na seleção de autores, de livros, na formulação do currículo, na escolha de temáticas teatrais, no cinema, na música *etc.*

A dinâmica da parresía não coaduna com a ideia de defesa coletiva, pois a lição é essencial ao equilíbrio do jogo democrático. Por essa razão, o papel do intelectual na manutenção da democracia deve ser analisado em relação à responsabilidade de suas teorias. A pessoa não pode simplesmente se envolver numa carapaça contra a responsabilidade. Todo direito está intimamente ligado à responsabilidade, ou seja, o sujeito ao se utilizar da “ciência”, da “liberdade poética” não é alguém que adquire a ascendência parresiástica, mas trata-se de um teórico que é colocado acima dos outros simplesmente porque encontra num determinado grupo uma convivência e uma defesa deixando-o, portanto, seguro. Cada vez mais a retórica ganha espaço, há um conformismo coletivo, satisfação das paixões e o conhecimento não passa de meras crenças.

O que é intelectual e qual é o seu papel?

Essa é uma resposta bastante complicada. Do ponto de vista, por exemplo, de Gramsci, o papel dos intelectuais é de reforçar a marcha revolucionária. Essencialmente o intelectual “orgânico” deve ter uma vinculação formal a movimentos políticos, elaborar, esclarecer e defender seu pensamento. “O conceito gramsciano de intelectual funda-se exclusivamente na sociologia das profissões e, por isso, é bem elástico” (CARVALHO, 2014, p. 59). Assim, qualquer um pode ser intelectual, cuja função é conquistar a hegemonia, trata-se de um processo sutil de mudanças psicológicas e tomada do poder como uma espécie de organismo político. Disso resulta que qualquer teoria ou qualquer um pode ser intelectual, independentemente do conhecimento ou responsabilidade. Verifica-se, portanto, que o intelectual não precisa ter as condições mínimas para tal, o que ocasiona certo declínio. “As instituições de ensino não frearam o declínio, mas antes contribuíram para que ele ocorresse” (WEAVER, 2016, p. 20). Vejamos a lição de Weaver a respeito:

A história da substituição do transcendentalismo religioso ou filosófico foi contada várias vezes, e por ter sido contada comumente como uma história do progresso é muito difícil hoje fazer com que as pessoas – em qualquer quantidade – vejam suas implicações contrárias. Contudo, constatar a veracidade da decadência é o dever mais premente de nossa época, porque não poderemos combater aqueles que se tornaram vítimas do otimismo histórico antes de demonstrar que a decadência cultural é um fato histórico que pode ser constatado e que o homem moderno está a ponto de dissipar a herança que recebeu (WEAVER, 2016, p. 21).

A decadência cultural está intimamente ligada à ideia do intelectual como alguém que serve ao partido político e a substituição da noção de “verdade” por “fato”, onde o conhecimento não passa de mera aquisição de poder: “conhecimento é poder”. “Atualmente, o homem é constantemente assegurado de que nunca teve tanto poder quanto hoje, mas sua experiência cotidiana, na verdade, é de impotência” WEAVER (2016, p. 28). Vejamos a excelente explicação de Gordon:

Jacoby lamentava a gradativa substituição dos intelectuais públicos de outrora (romancistas, artistas, críticos, cronistas, jornalistas *etc.*), que se dirigiam a um público vasto, relativamente bem-educado e letrado, por professores universitários cada vez mais encapsulados dentro da academia, dialogando quase que exclusivamente com seus pares, e adotando um jargão que, de tão especializado, tornou-se perturbadoramente distante da linguagem literária e culta comum (GORDON, 2018, p. 63).

Os sucessivos ataques aos cânones em nome da igualdade, do elitismo da alta cultura por pensadores que corroboram com a ideia de educação como ação política são observáveis no desenvolvimento histórico da educação. Algum momento esses problemas, de fato, nos farão pôr em xeque a própria necessidade da existência da instituição escolar. Allan Bloom (1989) entende que é preocupante o exagero desses assuntos ou substituição de cânones por autores que são escolhidos em razão de sua representatividade em detrimento de relevância literária. Para o pensador “não é só a tradição que se perde quando a voz da civilização, elaborada durante milênios, se cala dessa forma: é o próprio ser que se desfaz para além do horizonte em mutação” (BLOOM, 1989, p. 79).

Kimball (2009) acredita que esse “assalto” aos cânones não é simplesmente uma questão de desmontar o currículo ou substituir, mas buscar inserir uma trama discursiva numa “ampla inserção de critérios políticos no ensino”. Ele prossegue afirmando que esses fatores colaboram para transformar as “ciências humanas em um campo de batalha ideológico que é também, muito frequentemente, um deserto intelectual” (KIMBALL, 2009, p. 34).

A partir da década de 80 verificou-se que a intelectualidade brasileira estava, “fundamentalmente predisposta ao apelo gramsciano, onde a vida intelectual deixa de ser o esforço solitário de quem *cherche em gémissant*, para tornar-se a participação num ‘sentido da vida’ amparado pela solidariedade coletiva”. O gramscismo

transforma tudo em política. Na educação isso é gravíssimo (CARVALHO, 2014, p. 72).

Há vários assuntos em torno do papel do intelectual na democracia. Todavia, o que parece ser mais urgente é a relação entre os intelectuais e a sociedade, especificamente a influência deles na democracia. Os intelectuais exercem influência sobre as atitudes e crenças na sociedade de modo geral. Disso resulta que, mesmo quando não são lidos, vistos, ouvidos e reconhecidos pelo grande público, suas ideias estão indiretamente influenciando suas ações. Desta forma, a escola é a instituição privilegiada de propagação dessas ideias: a escola produz a sociedade e não a reproduz. Além disso, não devemos de nos esquecer do papel das empresas que financiam tais intelectuais em vista o lucro na venda de livros, cursos, palestras *etc.* e, que têm grande influência no MEC. Como discutimos anteriormente, a centralização da educação possibilita exatamente isso: a economização da educação.

O intelectual é alguém que está acima da sociedade? É um ser que está isento de qualquer responsabilidade?

Vimos que para Gramsci qualquer um que sirva aos objetivos do partido pode ser intelectual, independentemente das ideias. Segundo Sowell (p. 16, 2011) os intelectuais serão entendidos como “uma categoria ocupacional, composta por pessoas cujas ocupações profissionais operam fundamentalmente em função de ideias – falo de escritores, acadêmicos e afins”. O fato é que raramente um intelectual administrará os esquemas que a sua teoria desenvolveu. Isso ficará a cargo de burocratas, políticos, assistentes sociais, polícia, professores (este deveria ser intelectual por essência, mas na grande maioria não passa de um burocrata) *etc.*

Nosso cientista social não executará, pessoalmente, essas ideias específicas, diferentemente de um médico que aplica os conhecimentos da ciência médica em seres humanos de carne e osso, ou mesmo de um engenheiro, calçando suas longas botas e que estará presente no palco de operações, participando da construção de uma ponte ou de um prédio. O resultado – o produto final – do trabalho de um intelectual é constituído de ideias (SOWELL, 2011, p. 17).

Os intelectuais, raramente, visualizam os resultados de suas teorias segundo Sowell (2011). Nesse jogo, a regra mais importante é a “originalidade” de suas ideias. Urge destacar, portanto, a responsabilidade dessas ideias. Discutimos, por exemplo, o socioconstrutivismo como uma teoria que corroborou para a decadência da educação brasileira. Mais ainda, cabe-nos perguntar: onde está a responsabilidade? Sowell (2011) afirma que o fracasso das ideias de um engenheiro e financista é

verificado fora do reino das ideias e vem acompanhado do declínio de prestígio profissional. No entanto, “o teste fundamental para as ideias de um desconstrucionista realiza-se na opinião de outro desconstrucionista” Sowell (2011, p. 22-3). Não existe um teste externo para os intelectuais. O que existe é a defesa de grupo, pois o grupo busca blindar as ideias protegendo-as das verificações do mundo externo, “instituindo, assim, a permanência de métodos de validação meramente circulares”.

Sowell (2011) afirma que os intelectuais não foram isolados apenas das consequências materiais, mas gozam de imunidade contra elas. Até a perda de reputação, mesmo comprovada que tais ideias estão erradas ou incoerentes, como é o caso do socioconstrutivismo, não afetam os intelectuais.

Resumindo, as restrições que se aplicam às pessoas na maioria dos outros campos profissionais não se aplicam nem de forma aproximada aos intelectuais. Seria, portanto, surpreendente se tamanho desregramento não levasse a um comportamento diferente. Dentre essas diferenças, destaca-se a maneira única que avaliam o mundo e a si mesmos em relação tanto aos seus irmãos seres humanos quanto em relação às sociedades nas quais vivem (SOWELL, 2011, p. 27).

E como os intelectuais afetam a sociedade?

As obras dos intelectuais, mesmo aquelas não lidas, inspiram os formadores de opinião e ativistas políticos que buscarão transformá-las em projetos políticos ou simplesmente influenciarão as decisões governamentais. Toda a discussão de ordem intelectual, dos grupos acadêmicos *etc.*, de alguma forma resulta na constituição da opinião pública que, posteriormente, se expressa num tipo de legislação – esta nada mais é do que a incorporação de um sistema ideológico pré-existente. A lei que deveria ter por objetivo a justiça, passa a ser mecanismo de censura, ou melhor, a judicialização da educação pode fomentar a censura, o ativismo e a concepção cultural que favorece a homogeneização²⁶.

Uma vez as teorias transformadas em lei, não há mais discussão e o professor - intelectual por essência -, acaba se tornando mero burocrata propagador das teorias

²⁶ No vocabulário gramsciano, a hegemonia se distingue de controle. Este refere-se ao “domínio” do aparelho de Estado, aquela, à “direção” intelectual e moral da sociedade civil. Como, nas complexas sociedades capitalistas, o exercício contínuo da coerção – e, pois, da violência – é difícil e altamente custoso, faz-se necessário que uma classe ou um grupo político que se pretendam dominantes consigam difundir seus valores entre outras classes e grupos políticos, a fim de que estes aceitem viver sob domínio. Ou, antes, que estejam sob domínio sem nem mesmo se dar conta disso. Tratava-se, em Gramsci, de um plano de implantação do comunismo por vias “democráticas”, tendo a democracia aí um valor meramente estratégico (GORDON, 2018, p. 77).

de um grupo de “intelectuais” que acabam dominando. A instituição escolar, portanto, se transforma em ferramenta de propaganda e local onde os engenheiros sociais atuarão, sobe o manto da legislação.

Soterrado com um currículo social, o professor não tem tempo de pensar na legislação, não tem tempo de questionar o que ele próprio está realizando em sala de aula, pois está tentando cumprir os projetos do meio ambiente, da saúde, de campanha de vacinação, de estudos de gênero, de trânsito e uma infinidade de coisas que foram inseridas na escola propositalmente. Tudo isso em consonância com as políticas públicas, com os tratados internacionais, com a Base Comum Curricular Nacional *etc.* Há tempo para ensinar Língua Portuguesa, Matemática e História do Brasil? Outro fator a ser destacado: excesso de burocracia. São intermináveis relatórios, preenchimento de formulários, planos de aula, produção de projetos, provas *etc.* Só quem está numa sala de aula com 30 alunos do quarto ano sabe a dificuldade em administrar tudo isso e ainda ser o professor que atenda às necessidades individuais dos alunos.

Para finalizar, é importante destacar, também, que o problema da especialização reverbera na formação do indivíduo autônomo. O excesso da técnica e da política corroboram para que a universidade abandone a reflexão acerca dos objetivos educacionais. “O trivial é bem conhecido; o grande é abandonado à paixão e ao gosto pessoal” Bloom (1991, p. 360). A educação deveria procurar descobrir “nos alunos todas as coisas dignas de aperfeiçoamento, de remate, reestruturando o ensino para capacitá-los a procurar de maneira autônoma esse acabamento” (BLOOM, 1989, p. 80).

Allan Bloom, assim como Hannah Arendt perceberam há muitos anos o caminho que estava traçado para a Educação. Os temas sociais e políticos dominariam o currículo das escolas e universidades. A busca pela verdade passou a ser algo absurdo, pois ela é relativa e essa é a única certeza. O que interessa é desconstruir. E o que colocar no lugar? Será que a educação é tão inútil assim? Se for inútil, o que estamos fazendo aqui? Sem dúvida a política e a retórica são importantes, mas não são forças que agem sozinhas. Na verdade, elas são moldadas pelas raízes pré-políticas da cultura. Trata-se de um processo realmente conjunto.

Wolfe (2015) tem a clara visão do problema que o materialismo, o relativismo e os pensamentos únicos causam à sociedade. Ele acredita que é importante dialogar

com a cultura da nossa época libertando-se do cinismo materialista. Não é possível se isolar numa espécie de seita. Nosso papel é de construir “um equilíbrio difícil”. Não se trata de conciliar coisas inconciliáveis, mas a busca sincera pela verdade. Desse modo, a ideia de que o homem pode viver fora de uma ordem transcendente é inconcebível. Para se ter um comportamento anti-materialista em face a um mundo inundado de pensamentos é essencial observar o excesso do conservadorismo também, pois ele tende a desdenhar a cultura moderna, o que causaria um abandono da própria cultura aos revolucionários. Precisamos recusar a cultura do nosso tempo, mas propor algo no lugar.

O alerta que Wolfe (2015) faz é que não podemos nos preocupar apenas com a política, ao negativismo permanente, mas marcar a sociedade com sinais da transcendência (da ética, da beleza, da verdade) repelindo o que precisa ser recusado, mas também, produzir uma cultura que vá além do proselitismo. Wolfe destaca que precisamos de cultura, mas ela não pode ser feita só de modismo. Daí a importância de grandes obras, inclusive aquelas produzidas na modernidade para recusar o “triumfalismo ideológico”.

Wolfe (2015) afirma que é preciso construir uma cultura capaz de expressar a beleza. Há necessidade de deixarmos de ser discípulos de Karl Marx e voltar à compreensão da ordem transcendente. Para se contrapor ao pensamento da modernidade precisamos superar a sociedade fragmentada a qual vivemos. Essa é a nossa crítica à aparente diversidade na educação.

A única diversidade verdadeira vem da diferença de princípios sobre os fins finais – reflexão séria e convicção sobre por exemplo, se a salvação, a sabedoria ou a glória é o melhor. Isso nos falta, e é função da universidade manter a percepção dessas alternativas em suas mais altas formas. Temos todas as condições negativas da liberdade. Nossos jovens podem pensar ou fazer qualquer coisa que desejem. Mas para agir diferentemente devemos ter ideias, e é isso que falta aos jovens. Eles têm acesso a todo o pensamento do passado e todos seus gloriosos exemplos. Mas não são ensinados a levar tudo isso a sério como possibilidade de vida para si próprios. Este é o problema das nossas instituições educacionais (BLOOM, 1989, p. 375-6).

3.2 Como se encontra o professor nessa trama?

Constituído o currículo, basta agora localizar o professor nessa estratégia. Quem é o professor? Como se formou esse profissional? E para qual papel?

Nos últimos cem anos, mais do que outras, o ensino deixou de ser uma profissão de reduzidas dimensões, que exigia uma elevada

especialização e se dirigia apenas a uma minoria, para se transformar num vasto e importante ramo do serviço público. Trata-se de uma profissão com uma grande e honrosa tradição que se estende desde os começos da história até aos nossos dias. No entanto, nos tempos que correm, qualquer professor que se conceda a si próprio o direito de se sentir inspirado pelos ideais dos seus predecessores, rapidamente se dará conta de que a sua função já não é ensinar aquilo que considera ser seu dever ensinar, mas inculcar crenças e pressupostos cuja utilidade é estabelecida por aqueles que lhe dão emprego (RUSSEL, 2000, p. 72).

Talvez não tenhamos respostas, mas o professor parece ser uma massa que flutua em todas as direções. Ele está realmente perdido. A sensação que temos é a de que o professor precisa ser um polvo para atender às novas tarefas: é a babá, é o psicólogo, é o burocrata, é o assistente social e quando sobra tempo, é o professor.

No ensino superior desponta a segunda geração após a década de 60. Se antes eram os filhos dos movimentos da década de 60, agora surgem os irmãos mais novos ou os netos. Roger Kimball (2009) trata essa geração como os radicais, mas diferentemente de antes, são os homens e mulheres que têm agora poder e influência considerável nas faculdades e universidades encarregadas da educação dos jovens. Alguns podem até alegar que se trata de “evolução”, outros dizem ser interpretações mais “atualizadas”. Enfim, pretendemos apenas demonstrar que precisamos conhecer as raízes de nossos pensamentos e, a partir daí, buscar elaborar um trabalho sobre si.

A proposta desta tese é resgatar a prática parrésica como princípio educacional não como solução para os problemas, mas como prática filosófica que nos conduza para atitudes éticas e pela busca da verdade. Como vimos, o parresiasta que é o mestre por essência é aquele que antes conhece a si mesmo e pauta sua vida pela verdade: ele diz a verdade, mas acima de tudo, a vive. Por isso é uma prática e não uma teoria. Claro, o parresiasta usa as ideias para governar sua vida e visa provocar nos outros a necessidade desse trabalho sobre si. Desta forma, “o provocar”, a prática da busca pela verdade, é uma ação pedagógica sobretudo. Jaeger (2019) detalhou como um movimento por volta do século XI possibilitou o surgimento de grandes homens e de grandes obras nas quais serviram de base para a cultura Ocidental. Esse processo grandioso passou, necessariamente, pelo reconhecimento de que não bastava o conhecimento das coisas, o homem precisava, antes de tudo, exercer um trabalho espiritual.

O primeiro passo desse caminho em busca do conhecimento é o reconhecimento de nossas capacidades e da nossa ignorância. Segundo Lavelle (2014) para que isso seja possível é preciso se apagar diante do objeto. Assim como princípio socrático reconhecer a própria ignorância, ter a humildade do conhecimento.

O verdadeiro conhecimento não é exaltação do amor-próprio que busca reinar sobre o mundo a fim de subjogá-lo, mas uma abdicação do amor-próprio que se inclina diante do mundo com admiração e docilidade; o conhecimento é suficiente quando nos permite reconhecer nosso lugar no mundo e nele desempenhar nosso papel com simplicidade e discrição (LAVELLE, 2014, p. 35).

Outra questão interessante diz respeito à espetacularização do intelecto. O intelecto é algo que diz respeito à esfera privada. Segundo Bloom (1989, p. 240) é preciso que “a inteligência deixe de ser uma questão pública e volte a ser um exercício privado, em que pessoas espontaneamente interessadas se ocupam”. A espetacularização do intelecto parece ser uma prática bastante valorizada, assim como os títulos que transformam esse intelecto em algo a ser apreciado e quantificável. Dois problemas ao menos decorrem desse processo: a necessidade de aceitação do grupo, o que tende para o discurso bajulador com o objetivo de obter títulos, fazer parte de publicações, cursos e palestras e a valorização da crença de que a atividade intelectual não é por natureza aristocrática e sim coletivista.

Ainda sobre a espetacularização do intelecto, podemos perceber que o parâmetro de qualidade da educação está associado à produção acadêmica também. Vê-se cada dia mais a necessidade de publicação de artigos sem nenhuma relevância social.

A proliferação de periódicos que pouca gente lê, junto da pressão para publicar cada vez mais artigos, leva a mais trabalhos publicados com menos garantias de qualidade”, escreve Egginton. “Além disso, a hiper-especialização nas Humanidades significa que as mesmas pessoas que deveriam pensar de modo amplo sobre a cultura e as ideias, e ensinar os alunos a encontrar e lidar com as mais diversas posições e opiniões, acostumam-se a definir seus interesses do modo mais estreito possível (ORSI, 2019, p. 1).

Verifica-se um processo de autocitação e citação dos membros de seu grupo em trabalhos, artigos, teses e livros que compõem, sempre com vista a defesa desse grupo ou exaltação dos seus membros. A atividade parrésica é oposta ao discurso bajulador e cuja prática depende de profunda reflexão acerca das ações que tomamos no mundo – dizer a verdade mesmo sabendo dos riscos decorrentes dessa ação – e por isso, tão necessária à Educação e representa o coração da democracia.

Bloom (1989) afirma que a inteligência é um exercício privado. Não existe inteligência coletiva. Essa noção é bastante interessante se observarmos o quanto nosso ato de pensar está ocupado com a opinião da coletividade. O quanto estamos excessivamente sendo ocupados em alimentar o pensamento do grupo ao qual pertencemos simplesmente pela necessidade de defesa do grupo. Em que medidas, nós professores, defendemos a instituição, o grupo, em razão de um corporativismo? Kimball (2009) constata um fato peculiar: muitos dos estudantes da década de 60, críticos da instituição escolar, hoje se beneficiam dos privilégios desta instituição e enunciam um discurso falacioso enquanto pede mais Estado, ou seja, mais sistema, mais instituição.

A falta de objetivos claros sobre o papel do professor associado à precária formação produz profissionais altamente dependentes de orientação no dia-a-dia escolar. No ensino fundamental os professores encontram-se desorientados até mesmo pela própria base curricular que é dispersa, incoerente e recheada de pensamento. No ensino superior, o professor está preso aos ideais do grupo, à valorização burocrática de artigos, orientações, teses e o desafio de lidar com alunos despreparados em razão do resultado de anos do socioconstrutivismo, de progressão continuada e do excesso de política.

E a governamentalidade? Ela está cada dia melhor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou atender o seguinte objetivo: analisar as condições da produção de discurso acerca da participação democrática, a partir dos enunciados de documentos oficiais, em trabalhos científicos e nas legislações no âmbito de um Estado governamentalizado. Para isso, ele foi organizado em torno da seguinte pergunta: A educação proporciona o aperfeiçoamento das práticas democráticas ou há aparente diversidade que favorece a governamentalidade? Chegamos à conclusão de que a escola de hoje é resultado do cumpra-se....

De acordo com o exposto na introdução, cabe-nos, agora, apresentar as seguintes conclusões:

A partir do conceito de governamentalidade desenvolvido por Michel Foucault procuramos compreender como a educação centralizada e burocrática estatal representa um retrocesso às práticas democráticas. A governamentalidade representa um conjunto de táticas e técnicas com a finalidade de elaborar uma certa mentalidade. Esta mentalidade visa produzir um “sujeito” útil que, por sua vez, reforça as estruturas da governamentalidade de forma cíclica.

Assim, a governamentalidade se utiliza das estruturas do Estado para conduzir cada vez mais o sujeito. Trata-se de conjunto de técnicas variadas relativas à educação das crianças, à assistência dos pobres, à organização e manutenção das instituições com fins específicos, como a justiça, a família *etc.* São técnicas aplicadas sobre a população para obter o conhecimento do homem. Governar, dessa forma, é característico da modernidade, a qual visa produzir esse sujeito útil para minimizar a resistência. Portanto, a criação dessa massa de sujeitos tem o escopo de retirar o Poder dela e agir em seu nome. A multidão só foi criada e dotada de um poder majestoso (soberania popular) a fim de levá-lo a um déspota ou a um conjunto deles. Governar passa a ser uma arte que se utiliza de vasta tecnologia. A arte de governar não cessou a soberania, muito pelo contrário, ela se agravou porque passou a ser regida pela soberania popular e, contra esta, nada pode ser feito. Para Jouvenel (1998) o homem ou conjunto deles entregaram sem restrições para o Estado direitos individuais limitados em nome de um direito coletivo ilimitado. Nesse sentido, a multidão passa a se chamar Estado. Disso resulta a origem do despotismo moderno.

É possível, por instituições sabiamente combinadas, assegurar a garantia efetiva de cada pessoa contra o Poder. Mas não há

instituições que permitam fazer toda pessoa concorrer ao exercício do Poder, pois o Poder é comando e nem todos podem comandar. Portanto, a soberania do povo é apenas uma ficção, e uma ficção que, com o tempo, só pode ser destrutiva das liberdades individuais (JOUVENEL, 1998, p. 323).

Na governamentalidade se utiliza o modelo privado de gestão da família cujo objetivo é conhecer a intimidade do homem, seus saberes e suas crenças. A individualidade passa ser interesse desse modo de governo no qual a verdade será produzida e extraída. Nessa lógica, busca-se incidir sobre a vontade e sobre a alma, fazendo uso da pedagogia para ensinar o homem e conduzi-lo para a formação de uma vontade geral.

A dinâmica da governamentalidade gira em torno da ideia da obediência como aumento do governo com a crença nas suas instituições, nas leis *etc.*, busca orientar a população de modo que ela não perceba esse controle cada vez mais íntimo. A produção da crença no Estado como garantidor do Bem Comum tem por objetivo desabilitar intelectualmente os indivíduos por meio da gestão da opinião. O governo passa a gerir e criar os conflitos e a cultura, incentiva a democracia burocrática, amplia o Poder sobre as informações, estimula a soberania dos partidos políticos, produz discursos com o objetivo de inibir a resistência e, para tanto, faz uso dos pensamentos cuja principal tarefa consiste em atacar e refutar qualquer resistência.

Assim, a preocupação governamental passa a ser o cálculo econômico e a gestão da opinião. A opinião compreende o mundo contrário à verdade que censura o real.

Há a inversão entre público e privado. O privado passa a ser tratado como assunto público: a economia que era privada na antiguidade e as relações individuais, por exemplo, passa a ser razão do Estado. Trata-se da passagem do modelo tradicional de sociedade para aquela fundada na condução onde os assuntos privados são tratados como públicos. A problemática do público e privado ganha destaque, segundo Arendt (2017), em razão de sua retração e o predomínio social (sociedade de massa), o social é baseado na mera satisfação das necessidades, caracterizado pelo pouco contato interpessoal e pela pouca relação dialógica. Logo, a preocupação da biopolítica é a sobrevivência – tudo é colocado em termos sociais e a vida é ocupada cada vez mais com o mundo do trabalho – o gerenciamento do tempo é estratégia da governamentalidade no sentido de que o homem não dispõe do tempo

para a contemplação e conhecimento de si, o que facilita o surgimento do pensamento de manada.

Inspirada no modelo da pastoral cristã, a governamentalidade preparou o Ocidente para a institucionalização dos processos de subjetivação: o sujeito governamentalizado. Governar não é tanto submeter os desejos dos indivíduos quanto controlar forças coletivas, mas obter o conhecimento dos homens ou conjunto deles. Segundo Senellart (2006) a arte de governar se deslocou da prudência hábil do príncipe para a ciência. O caráter místico da ciência foi essencial para a efetivação e ampliação da governamentalidade, pois ela diz o que é melhor para o sujeito – impõe seu Regime de Verdade em busca de um consenso.

Como o governo não tem condições de impor a sua vontade sobre a totalidade da população, ele se utiliza de táticas e técnicas para encontrar a cooperação voluntária dentro da massa. Como o governo consegue esse tipo de população que se submete facilmente à submissão? Ele consegue através da produção de sujeitos úteis por meio das instituições como a escola que propaga a decadência cultural, moral e o “emburrecimento” dessa massa. Produz, no sujeito, aquilo que ele deve acreditar, priva-o de pensar e estabelecer conexões lógicas entre o discurso e a realidade, pois o objetivo é fazer com que a massa não cesse de colaborar com o governo. Para obter, portanto, essa população conduzida é preciso evitar a dialética e impedir o acesso ao conhecimento, selecionando, excluindo ou produzindo aquilo que é conveniente à governamentalidade ao que Noelle-Neumann (2017) denominou a Espiral do Silêncio.

Segundo Hume (2009), o poder da concentração de opiniões semelhantes, mantidas por muitos indivíduos, produz um consenso que constitui a base real de qualquer governo. Por essa razão, na democracia é muito mais fácil incidir na produção do “consenso” por ser sua base, tanto em relação à percepção numérica como em relação à vontade geral. Para influenciar a opinião pública é preciso a produção discursiva – a produção de um corpo de ideias ganha força conforme é reproduzida e selecionada. A produção discursiva nesse sentido não interpreta, mas produz a realidade.

Objetivando dar uma roupagem de neutralidade a certos discursos, na modernidade, buscou-se separar a ciência da filosofia e, por consequência, da ética. O papel da ciência é reforçar a ideia de que o único conhecimento genuíno é o

científico, de modo que toda a percepção das coisas políticas, por exemplo, que não sejam científicas, são cognitivamente sem valor. A ciência é, portanto, a base sobre a qual a modernidade se assentou em vista à transformação moral e à produção da Vontade Geral sem a qual seria impossível a criação da sociedade civil, onde ser bom cidadão não é ser virtuoso, mas sim aquele que cumpre o seu dever e sua obrigação sem esforço. Exatamente por isso Juvenel (1998) afirma que a causa final consiste na meta que o Poder persegue que é o Bem Comum, não importando como este é percebido. No sujeito governamentalizado se consegue isso de dentro para fora.

Portanto, para isso, a governamentalidade agirá sobre o indivíduo produzindo o objeto desejável e a gestão de conflitos. A solução desse conflito é a presença de um Bode Expiatório. Sempre haverá algo ou classe a serem combatidos. Essa guerra constante aumenta a crença de que só o Estado, cada vez maior, pode impedir e garantir a igualdade e a paz social.

Sem a centralização da educação, seria impossível o desenvolvimento e a ampliação da governamentalidade, uma vez que ela é essencial na produção desse sujeito útil. Arendt (2017) afirma que a escola responde à mentalidade moderna. Ela busca a formação do sujeito útil à governamentalidade: um homem autônomo do mundo, dos valores e das tradições. Por isso, a educação passa a ser de interesse estatal porque deve ter objetivos propagandísticos.

A modernidade buscou separar a ciência da filosofia. Ela procurou dar à ciência uma aparência de neutralidade e, graças a isso, fomentou a crença de que somente ela é capaz de dizer a verdade. A verdade era apenas uma questão de método e que podia ser modificada segundo o desenvolvimento da ciência. A ideia de progresso também está no coração da mentalidade moderna. O que hoje é verdade, amanhã pode não ser. A verdade passa a ser relativa. A educação seguiu a receita rigorosamente: a educação moderna deve acompanhar os avanços da ciência, mas de forma relativa. A educação deixa de ter o objetivo de buscar a verdade para atender às necessidades sociais, mais exatamente da governamentalidade. O ideal de educação deixa de ser a formação do indivíduo intelectual e virtuoso para sujeitos que “pensam” coletivamente, substitua o conhecimento por opiniões e que participe democraticamente, como bom cidadão – uma democracia formal que se resume ao voto. A autonomia dá espaço para a servidão invisível permanente.

O trabalho parrésico está justamente ligado à essência da liberdade. Então, as práticas parrésicas significam modo de resistência à governamentalidade porque atuam exatamente nessa relação entre subjetividade e verdade. Parresía não é somente a coragem para dizer o que deseja. Ela está inserida no problema do cuidado com a cidade e com o cuidado de si. O estudo dessa prática na educação buscou compreender a noção da parresía como resistência à governamentalidade para tentar esclarecer a importância da formação intelectual, moral e espiritual na constituição do indivíduo parrésico – aquele que diz a verdade, sobretudo, sua ação está ligada a algo que transcende sua existência e que guia as suas ações e a dos outros para o que é belo, justo e verdadeiro. A parresía se choca com a relativização da verdade e com a ideia de mudança social. Por essa razão, na modernidade, houve a desqualificação do cuidado de si em proveito do conhecimento de si, ao que Foucault denominou momento cartesiano.

A sabedoria parresiástica consiste em saber distinguir o bem e o mal, o verdadeiro e o falso, em conduzir a si mesmo para só depois se ocupar com os outros. O cuidado de si diz respeito à prática pedagógica no sentido de despertar no indivíduo a buscar a verdade e a conquista de sua autonomia. Isso, obrigar o indivíduo a prestar atenção em si mesmo e visa corrigir suas falhas pedagógicas. Esse cuidar de si em razão pedagógica tem três aspectos essenciais: função crítica, no sentido de desfazer maus hábitos e opiniões falsas; função de luta, diz respeito a formar o homem de valor, mas fornecer armas para combater durante a vida; e, por fim, tem função curativa/terapêutica, busca curar a paixão da alma enquanto doença do corpo. Todavia, esse saber/prática presente na filosofia antiga foi apagado pelo racionalismo – o saber espiritual foi apagado pelo *Aufklärung*.

A educação está intimamente ligada à parresía no sentido de que ela sempre esteve associada às práticas espirituais que permitem ao indivíduo aprender a virtude na constituição do *logos*. A parresía é inimiga da governamentalidade, pois esta visa produzir uma mentalidade servil. Esta mentalidade busca produzir um discurso cujo objetivo é reforçar as estruturas da governamentalidade; ela quebra este ciclo. A parresía está em oposição à governamentalidade nesse sentido, pois instiga o indivíduo a pensar por si, a se relacionar com a verdade e estabelecer um vínculo essencial com a ética. Nesse sentido, a parresía e a educação são idênticas. O projeto da educação na antiguidade era investir na formação moral dos alunos inspirada em

ditos de sábios e educadores cuja finalidade era inculcar no espírito a virtude da justiça, da coragem, da prudência e da temperança. Todavia, na ânsia em formar especialistas, a educação moderna ignorou aspecto importante da formação global e moral.

Em relação à importância do papel da instituição educação, verificou-se que ela passou de algo essencialmente particular durante a República Roma para essencialmente institucional a partir do Império e se intensificou na Modernidade. Segundo destacou DeMar (2014, p.17), “quem quer que controle o sistema educacional definirá os objetivos da nação, definirá e estabelecerá seus valores morais, e por fim, regerá o futuro de todas as áreas da vida. As crianças e a cosmovisão que elas abraçarem são o futuro”. O que veremos *a posteriori* foi essa cosmovisão penetrando em outras instituições da democracia, como por exemplo o legislativo que produzirá leis que garantirão a permanência dessa visão e, ao mesmo tempo, censure outras ideias. Constatamos que a escola não reproduz a sociedade, muito pelo contrário. Na modernidade, a escola passa a ter papel fundamental na construção da sociedade. A partir de então, houve um assalto sobre o currículo, a metodologia, a organização, a formação do profissional e ainda, a inserção cada vez maior das ciências sociais introduzindo assuntos propriamente dela e objetivando tornar a escola local de transformação social. A educação passa a ser instrumento da política, coloca a criança na vida pública e estimula a educação do grupo que age tiranicamente.

O principal ataque à educação se deve à relativização da verdade. Nunes (2019) salienta que o espírito humano está sempre sujeito ao erro, no campo do magistério mais suscetível ainda, “há o dever humano de reconhecer a possibilidade do conhecimento do verdadeiro, e a obrigação de esforçar-se para adquiri-lo e fomentá-lo nas almas dos educandos” Nunes (2019, p. 18). Sem a verdade não é possível a educação cumprir esse importante papel. Portanto, educar é formar o ser humano inteligente e pensante que, por natureza, tende ao conhecimento das coisas e, por conseguinte, feito para buscar a verdade. O pensar sobre a verdade é uma ação que requer do homem estrita relação com o conhecimento. Na educação moderna, principalmente a brasileira, o objetivo é formar o sujeito para o trabalho e para o exercício da cidadania. O homem moderno é um técnico eternamente tutelado.

A educação tem a tarefa de auxiliar o aluno a exercer o seu poder intelectual e que possa julgar, raciocinar, refletir e assimilar para formular, então, o seu próprio conhecimento, que poderá ser assinalado pela verdade, se ele realmente se adequar ao objeto a que se refere. A educação moderna, no entanto, vai de encontro com a autonomia, reduzindo a atividade educacional em uma ação política estritamente controlada. Os documentos oficiais analisados nesta tese não deixam dúvidas sobre a utilização da escola para fins propagandísticos, privilégio dos assuntos sociais, favorecimento do tecnicismo e colocação do princípio da igualdade como objetivo último.

O resultado da supervalorização do princípio da igualdade foi observado pela decadência cultural. A igualdade causa a censura e fomenta a compaixão como sentimento de superioridade em que os seres humanos devam se submeter. Essa visão da igualdade abstrata e a correção da sociedade defeituosa passam a ser tarefas da escola onde se observa a espetacularização da compaixão democrática e o amor à igualdade. A diferença é vista como algo ruim. Gradativamente a educação abandona os cânones e fortalece a ideia de educação vista como preparação para o trabalho centrada exclusivamente na ciência que, por sua vez, substitui a ética.

A partir da década de 60, advinda da escola de economia de Chicago, populariza-se a ideia de educação como investimento, redução da pobreza e diminuição da desigualdade. A educação para formação do capital humano possibilitou a inserção das habilidades como objetivos educacionais. Hoje, o ensino de habilidades permeia toda a Base Curricular Nacional elevadas à categoria de princípios gerais da educação nacional, desejadas pelos globalistas e altamente lucrativas para o mercado e, em especial, ao mercado educacional. Segundo Spring (2018), a agência Manpower Group forneceu uma lista de habilidades desejadas pelos empregadores para dar uma estrutura ao currículo atual para se ter uma ideia da interferência do setor econômico na educação. Esse assalto à instituição educacional se justifica pela produção da “vontade geral”.

O discurso produzido no campo educacional está intimamente ligado à constituição da Vontade Geral, ou seja, a verdade é ensinada e a verdade é extraída. A educação, portanto, tem uma função integradora. No Brasil, precisamente, esta função se deu a partir da década de 30 com Getúlio Vargas, pois antes desse período as reformas educacionais não lograram êxito, “representaram o pensamento isolado

e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação” (ROMANELLI, 1986, p. 43). A educação passa a ser vista como assunto estratégico do governo e necessária para ocupar a estrutura do Estado, eis o objetivo principal: formar um quadro para ocupar a burocracia estatal que ampliou de forma descontrolada, o conhecido “Estado Novo”. Os sucessores de Vargas só corroboraram com a ideia de que competia ao governo central organizar e gestar a vida cultural, econômica e política de uma sociedade. No que diz respeito à educação, a criação do MEC representou o ponto crucial para a centralização, o estabelecimento de um currículo único, ideias pedagógicas e a gestão dos recursos.

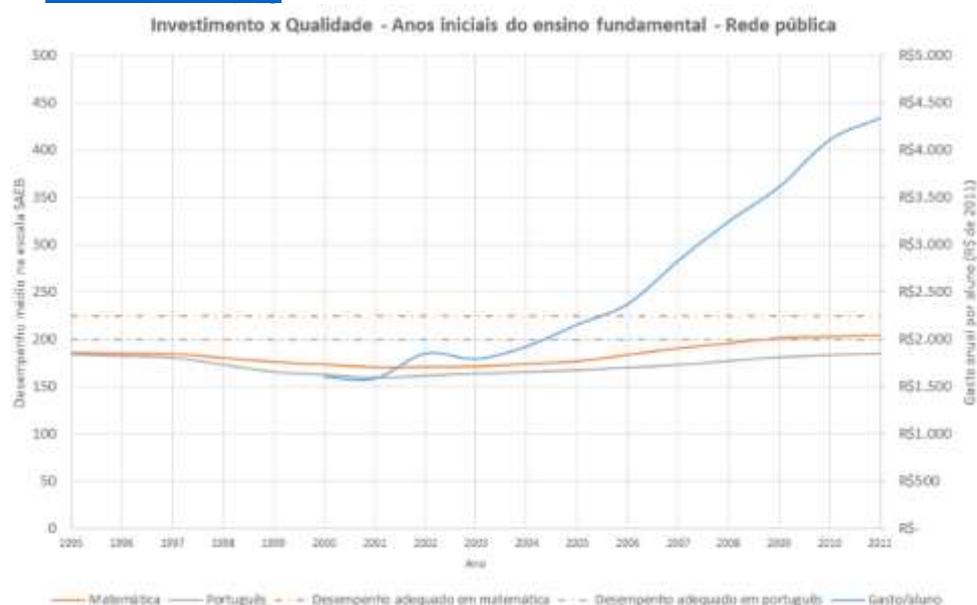
Esse processo não cessou, apesar do discurso sobre gestão democrática. A elaboração de leis de forma desenfreada impede e determina praticamente todas as ações na esfera educacional. Recentemente, por exemplo, o congresso aprovou a PEC nº 108/2020 que torna permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Ela eleva a participação da União no financiamento da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio. Desde a criação do FUNDEF não se viu melhoria na qualidade do ensino simplesmente pelo aumento de verbas, isso é uma questão que vai além dos recursos, conforme analisado no capítulo 3. A crítica que se faz é que ao incluir na Constituição Federal um percentual fixo, limita o próprio governo e atrapalha a distribuição de recursos para áreas que necessitam de recursos. Evidentemente isso beneficia apenas àqueles que têm interesses econômicos na imposição constitucional e aumento de verbas. A própria ONG Todos Pela Educação deixa claro sua participação nisso. Trata-se de uma falácia que não corresponde à realidade, conforme analisamos nos capítulos anteriores. O Brasil amarga péssimos índices notoriamente sabidos há anos. Segundo dados fornecidos pela OCDE, “os gastos por aluno da educação primária até o 2º ciclo da educação secundária aumentaram em torno de 121% entre 2000 e 2008 no Brasil. Esse foi o maior aumento entre os 30 países com dados disponíveis”, o que deixa claro que não se pode atribuir a melhoria da educação exclusivamente ao aumento de verbas, pois caracterizaria uma análise superficial de um problema maior (OCDE, 2018, p. 1).

Vitória da Educação Pública e marco importante na longa batalha de combate à desigualdade na Educação empreendida por educadores, gestores públicos, parlamentares, especialistas em Educação e organizações da sociedade civil, entre elas o Todos Pela Educação,

que influenciou o novo modelo de distribuição que direciona mais recursos para quem tem menos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

O Brasil se destaca entre os países da OCDE que mais investe em educação, tanto em relação ao orçamento público quanto em relação ao PIB, mas demonstra a gestão dos mesmos são mal executados, uma vez que o Brasil situa entre as piores posições nos testes internacionais. O gráfico abaixo permite ter uma visão em relação entre investimento e desempenho acadêmico, por exemplo:

SAEB, 2018. Investimento x Qualidade: anos iniciais do ensino fundamental – Rede pública.
<https://dadosreais.files.wordpress.com/2014/08/01-ensino-fundamental-anos-iniciais1.png>



Portanto, na tentativa de acabar com os desníveis sociais e na incapacidade do poder local de organizar um sistema de ensino, conforme Romanelli (1986, p. 29), e “definir em termos e estrutura unificadores para toda a nação”, o que se apresenta no momento é o resultado desse pensamento: nivelamento por baixo e excessiva burocratização que impediu qualquer debate sobre assuntos essenciais como método e currículo, por exemplo.

A governamentalidade se utilizou da burocracia para dar a direção da mente e disciplinar a criança para sua utilidade. A resposta que temos é que houve um retrocesso das práticas democráticas. O que presenciamos é a Educação do Poder para o Poder. Essa é a razão do sucesso do pensamento homogêneo.

Diante do muro que se construiu para manter isolada de críticas, a instituição escola passou a repetir o discurso dos intelectuais que se transformaram em lei. Uma

vez sancionada, a massa tem a função de fomentar os interesses de um grupo bastante reduzido que explora essa importante instituição e busca reduzir nossa capacidade de resistir, fazendo-nos acreditar que o que está posto, trata-se de uma evolução. Por essa razão, a homogeneização é essencial dentro desse campo, de forma que qualquer pensamento contrário é imediatamente censurado. Aos profissionais da educação, em especial, restou a estrita tarefa de cumprir as determinações, agora legais.

A centralização da educação proporcionou sua instrumentalização de forma a facilitar a manipulação e a interferência de grupos específicos, nos quais incluem os empresários. Ao colocar como objetivo educacional o preparo para o trabalho, houve a legalização da economização educacional, o que causou danos terríveis e o crescente declínio de nossa cultura. A escola, vista como assistencialista, técnica e lucrativa, desviou a sua finalidade de educar em vista à autonomia para que o indivíduo pudesse de fato se relacionar com "o bom, o belo e o verdadeiro".

Nós, "intelectuais", temos o dever de dialogar sobre esse problema central que ocupa todos os campos da vida e defender a pluralidade de ideias e a liberdade como ideais democráticos.

5 REFERENCIAS

ALVES, A. R. C. **O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe.** Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452010000200004 >. Acesso em 29/03/2021.

ANTUNES, A. **A quem interessa a BNCC?** Disponível em: < <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc> >. Acesso em 28/03/2021.

ALEXANDRE JR, M. **Paradigmas de educação na antiguidade Greco-Romana.** HUMANITAS, v. XLVII, 1995. Disponível em: < https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas47/34_Alexandre_Junior.pdf >, acesso em 08/08/2019.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo, SP: Perspectiva, 2016.

ASSUMÇÃO, J. **Homem-massa: A filosofia de Ortega y Gasset e sua crítica à cultura massificada.** Porto Alegre, RS: Editora Bestiário, 2012.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico o que é, como se faz.** Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2007.

BASTIA, F. **A lei.** São Paulo : Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

BERNARDIN, P. **Maquiavel Pedagogo: ou o ministério da reforma psicológica.** 1 ed. Campinas, São Paulo: CEDET, 2013.

BERTI, H. **Convite à filosofia.** São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BIBLIA SAGRADA. São Paulo, SP: Edições Claretiana, 2002.

BLOOM, A. **O declínio da cultura ocidental.** São Paulo, SP: Best Seller, 1989.

BLOOM, A. **Gigantes e anões: ensaios (1960 – 1990).** 1. Ed. São Paulo, SP: Editora Best Seller, 1991.

BLUEDORN, H; BLUEDORN, L. **Ensinando o Trivium: estilo clássico de ministrar a educação cristã em casa.** Brasília, DF: Editora Monergismo.

BOBBIO, N. **Qual democracia?** 2. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BODÉÜS, R. **Aristóteles: a justiça e a cidade.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BOURDIEU. P. **A opinião pública não existe....** (Bourdieu, Pierre, L'opinion publique n'existe pas, in *Questions de sociologie*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984, p. 224.

Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1464421/mod_resource/content/1/A_Opini%

[C3%A3o P%C3%BAblica N%C3%A3o Existe %28Pierre Bourdieu%29.pdf](#)>.

Acesso em 11/03/2021.

BRANDÃO, J. L.; OLIVEIRA, F. **História de Roma Antiga volume I: das origens à morte de César**. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra: Portugal, 2015.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm >. Acesso em: 28/03/2021.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm >. Acesso em: 28/03/2021.

BRASIL. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm >. Acesso em: 28/03/2021.

BURCKHARDT, J. **O Estado como obra de arte**. 1ª ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012.

CALÇADE, P.; MENEZES, L. F. **Quanto custa um aluno no Brasil?**. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/11890/quanto-custa-um-aluno-no-brasil> >. Acesso em: 28/03/2021.

CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 23 ed. Revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CARPANEZ, J. **O que é o "pensamento gramsciano" combatido pelos apoiadores de Bolsonaro?** Disponível em: < <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/01/05/gramsci-pensamento-gramsciano-no-discurso-de-vez-e-governo-bolsonaro.htm> >. Acesso em 29/03/2021.

CARVALHO, J. **A educação em Roma**. Disponível em: < <http://www.joaquimdecarvalho.org/artigos/artigo/175-l.-Preliminares-> >. Acesso em 13/08/2019.

CARVALHO, O. **Edmundo Husserl contra o psicologismo**: preleções informais em torno de uma leitura às Investigações lógicas. Campinas: SP: Vide Editorial, 2020.

CHARAUDEAU, P. **A conquista da opinião pública**: como o discurso manipula as escolhas políticas. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA, A. **O Brasil e a Nova Ordem Mundial**. Campinas, São Paulo: VIDE Editorial, 2018.

COSTA, L M; BORDIN, R A. **Sêneca**: um olhar sobre a educação do homem romano. Disponível em: <

<http://www.ppe.uem.br/jeam/anais/2007/trabalhos/014.pdf> > Acesso em: 10/08/2019.

DEMAR, G. **Quem controla a escola governa o mundo**. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2014.

DUHOT, J-J. **Epicteto e a sabedoria estoica**. 1ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FONTOURA, O. M. C. **Em defesa da Cristandade**: Tomás de Aquino e o conceito de “bem comum” na Suma Teológica. Dissertação de Mestrado, 118 f., 2016. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/ppghist/dissertacoes/fontoura-odir-mauro-da-cunha/>>. Acesso em 11/03/2021.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Segurança, Território, População**. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008 a.

_____. **A Ordem do Discurso** 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

_____. **Do Governo dos Vivos**: curso no Collège de France (1979-1980). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014c.

_____. **Microfísica do poder**. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **A Coragem da Verdade**: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Ditos e Escritos, volume II**. Trad. Elisa Monteiro. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

_____. **Ditos e Escritos, volume IX**. Trad. Abner Chiqueri. 1. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014d.

_____. **O significado da palavra parrhesia.** Disponível em: < <https://seer.ufs.br/index.php/prometeus/issue/view/157/showToc> >. Acesso em 15/10/2019.

_____. **Sobre a parrhesia.** Disponível em: < <http://anpof.org/portal/index.php/en/ppe/user-category/87-ppe2/860-prometeus-ano-6-volume-6-numero-14-edicao-especial-seis-conferencias-de-michel-foucault-sobre-a-parrhesia/15804-prometeus> >. Acesso em 06/04/2020.

FREITAS, L. C. **USA: “é hora de enfrentar o fracasso da reforma”.** Disponível em: < <https://avaliacaoeducacional.com/2020/01/12/usa-e-hora-de-enfrentar-o-fracasso-da-reforma/> >. Acesso em: 28/03/2021.

GADOTTI, M. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

GUIA DO ESTUDANTE. **Brasil está em penúltimo lugar em ranking de qualidade na Educação:** entre 40 analisados, país ocupa a 39ª posição

Editora Abril. Disponível em < <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/brasil-esta-em-penultimo-lugar-em-ranking-de-qualidade-na-educacao/> >. Acesso em 10/08/2019.

GORDON, F. **A corrupção da inteligência.** 1. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2017.

GRACIOSO, J. **A verdade na modernidade: o que é a verdade?** Acesso em: < https://www.youtube.com/watch?v=wj6ZD_o0IXQ > Acesso em: 11/09/2020.

HADOT, P. **Exercícios espirituais e filosofia antiga.** 1ª ed. São Paulo: É Realizações, 2014.

_____. **O que é filosofia antiga.** 6. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito.** 2ª ed. Vozes: Petrópolis, 1992.

HOBBS, T. **Leviatã.** 1. Ed. São Paulo: Martin Claret, 2014.

HUME, D. **Tratado da natureza humana:** uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais. 2.ed. rev. e ampliada. - São Paulo: Editora UNESP, 2009.

JAEGGER, C. S. **A inveja dos anjos: as escolas catedrais e os ideais sociais na Europa Medieval (950 – 1200).** Campinas, São Paulo: CEDET, 2019.

JOSEPH, M. **O Trivium:** as artes liberais da lógica, gramática e retórica: entendendo a natureza e a função da linguagem. São Paulo, SP: É Realizações, 2008.

- JOUVENEL, B. **O Poder: história natural de seu crescimento**. 1ª ed. São Paulo: Peixoto Neto, 1998. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2013.
- MELO, J. J. P. **A educação e o estado romano**. Disponível em: < <http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1331> >. Acesso em 10/08/2019.
- KANTOROWICZ, E H. **Os dois corpos do rei: um estudo sobre teologia política medieval**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1998.
- KEELY, L. H. **A guerra antes da civilização: o mito do bom selvagem**. São Paulo: É Realizações, 2011.
- KIMBALL, R. **Radicais nas universidades**. Como a política corrompeu o ensino superior nos EUA. São Paulo: Peixoto Neto, 2009.
- KOHAN, W. O. **Sócrates & Educação: o enigma da filosofia**, Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011.
- KRONKA, E. **Peru e Chile gastam menos em educação do que o Brasil. E eles alcançam as melhores notas**. Disponível em: < <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/peru-e-chile-gastam-menos-em-educacao-do-que-o-brasil-e-eles-alcancam-as-melhores-notas-5mo5nrw7yq9poa113h8ioj4r0/> > Acesso em: 10/08/2019.
- LAVELLE, L. **A consciência de si**. São Paulo: É Realizações, 2014.
- MACHADO, C. A. R. **A antiguidade tardia, a queda do Império Romano e o debate sobre o “fim do mundo antigo”**. rev. hist. (São Paulo), n. 173, p. 81-114, jul.-dez., 2015. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/105844> >. Acesso em: 13/08/2019.
- LIPPMAN, W. **Os intelectuais e as visões de Sociedade**. In: SOWELL, T. Os Intelectuais e a Sociedade. São Paulo: É realizações, 2011.
- MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. São Paulo: Madras, 2016.
- MINOUGUE, K. **A mente servil: como a democracia solapa a vida moral**. 1ª Ed. É Realizações: São Paulo, SP., 2019.
- MISES, L V. **O dogma do coletivismo**. Disponível em: < <https://www.mises.org.br/Article.aspx?id=867> >. Acesso em 14/10/2019.
- NASCIMENTO, P. A. M.; VERHINE, R. E. **Considerações sobre o investimento público em Educação Superior no Brasil**. Disponível em: < http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7648/1/Radar_n49_considera%C3%A7%C3%B5es.pdf >. Acesso em 28/03/2021.

NASSER, J. M. Prefácio. In: JOSEPH, M. **O Trivium: as artes liberais da lógica, gramática e retórica: entendendo a natureza e a função da linguagem**. São Paulo, SP: É Realizações, 2008.

NIETZSCHE, F. W. **Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NOELLE-NEUMAN. E. **A espiral do silêncio: opinião pública: nosso tecido social**. Estudos Nacionais: Florianópolis, SC. 2017.

NUNES, R. A. C. **História da educação na Idade Média**. 2 ed. Campinas, São Paulo: CEDET, 2018 a.

NUNES, R. A. C. **História da Educação no Renascimento**. 2 ed. Campinas, São Paulo: CEDET, 2018 b.

_____. **A ideia de verdade e a educação**. 2 ed. Campinas, São Paulo, 2019.

OCDE. Disponível em: < https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018/brazil_eag-2018-73-en#page4 >. Acesso em 10/08/2019.

OLIVEIRA, P. S. **Alcuíno e a educação de governantes: Final do Século VIII e Início do Século IX**. Dissertação. Disponível em: < http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2008_priscila_sibim.pdf >. Acesso em 28/03/2021.

OLIVEIRA, K. **Brasil gasta 6% do PIB em educação, mas desempenho escolar é ruim**. Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-07/brasil-gasta-6-do-pib-em-educacao-mas-desempenho-escolar-e-ruim#:~:text=Na%20principal%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20internacional%20de,na%2066%C2%AA%20coloca%C3%A7%C3%A3o%20em%20matem%C3%A1tica> >. Acesso em 28/03/2021.

ONG TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos pela educação pública relatório de atividades 2018**. Disponível em: < <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/todos-pela-educacao-publica-relatorio-de-atividades-2018/> >. Acesso em: 28/03/2021.

ORTEGA Y GASSET. J. **Idéias e crenças**. Campinas, São Paulo: VIDE Editorial, 2018.

ORSI, C. **Punido autor de “pegadinha” com periódicos de Humanas**. Disponível em: < <http://www.revistaquestaodeciencia.com.br/artigo/2019/07/27/autor-de-pegadinha-com-periodicos-de-humanas-sofre-punicao?fbclid=IwAR2h2V->

[u5qsw3vPAm0MnhaX7Bz6Lly7qOJOWxP4VCaSo60J49KldNbg_YCA](#) >. Acesso em 19/08/2019.

PACEPA, I. M. & RYCGKAJ, R. J. **Desinformação**: ex-chefe de espionagem revela estratégias secretas para solapar a liberdade, atacar a religião e promover o terrorismo. Vide Editorial: Campinas, SP., 2015.

PIEPER, J. **Que é filosofia?** 2. Ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2014.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates; O banquete**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

REALE, G. **Estoicismo, ceticismo e ecletismo**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, p. 216, 2015.

REALE, G. **O saber dos antigos**: terapia para os tempos atuais. 4. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais, São Carlos, SP.: Claraluz, 2005.

ROHLING, M. **Bem comum, civitas e direito**: a necessidade da ordem jurídica no pensamento político de Tomás de Aquino. Disponível em: < <http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/pensar/issue/view/446> >. Acesso em 15/08/2019.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. Ed. Vozes: Petrópolis, 1986.

ROTHBARD, M. N. **A anatomia do estado**. São Paulo, SP: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2012.

RUSSELL, B. **As funções de um professor**. In: Pombo Olga. Quatro textos excêntricos. Lisboa: Relógio D'Água, 2000. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5535858/mod_folder/content/0/RUSSEL%28As%20fun%C3%A7%C3%B5es%20de%20um%20professor%29.pdf?forcedownload=1 >. Acesso em 28/03/2021.

SAEB. **Investimento X Qualidade**: anos iniciais do ensino fundamental. Disponível em: < <https://dadosreais.files.wordpress.com/2014/08/01-ensino-fundamental-anos-iniciais1.png> >. Acesso em 04/07/2021.

SÃO PAULO. **Material de apoio ao programa de ensino do Estado de São Paulo**. Disponível em: < <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/03/caderno-pv-professor-ef.pdf> >. Acesso em: 28/03/2021.

- SCRUTON, R. **Pensadores da Nova Esquerda**. 1. Ed. São Paulo, SP: É Realizações, 2014.
- SCRUTON, R. **Tolos, fraudes e militantes: pensadores da Nova Esquerda**. 1. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2018.
- SENELLART, M. **As artes de governar**. 1ª ed. São Paulo, SP: 34, 2006.
- SKINNER, Q. **As fundações do pensamento político moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SOWELL, T. **Os intelectuais e a Sociedade**. É Realizações: São Paulo, SP., 2011.
- SPING, J. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas, São Paulo: VIDE Editorial, 2018.
- STEPHAN, C. L. **Pierre Hadot e Michel Foucault: sobre a felicidade estoica e a experiência da alegria**. Disponível em: < <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/P.2177-6342.2016v7n13p228> >. Acesso em 10/08/2019.
- STRAUSS, L. **Introdução à filosofia política: dez ensaios**. 1ª ed. São Paulo, SP: É Realizações, 2016.
- _____. **What is the Liberal Educacion?** Disponível em: < <http://www.ditext.com/strauss/liberal.html> >. Acesso em 14/08/2019.
- THOREAU, H. D. **A desobediência civil**. São Paulo, SP: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012.
- VEYNE, P. **Sêneca e o estoicismo**. São Paulo, SP: Três Estrelas, 2015.
- VINOLO, S. **René Girard: do mimetismo à hominização**. São Paulo, SP: É Realizações, 2012.
- WELLAUSEN, S. **A parresía em Michel Foucault: um enunciado político e ético**. São Paulo, SP: LiberArs, 2011.
- WELLAUSEN, S. **A parrhésia em Michel Foucault: um enunciado político e ético**. São Paulo, SP: LiberArs, 2011.
- WEAVER, A. N. **O intelecto e os intelectuais**. In: Os intelectuais e as visões de Sociedade. In: SOWELL, T. Os Intelectuais e a Sociedade. São Paulo, SP: É realizações, 2011.
- WOLFE, G. **A beleza salvará o mundo: redescobrimdo o homem numa era ideológica**, Campinas, São Paulo: VIDE Editorial, 2015.

WOODS JR. T. E. **Como a igreja católica construiu a civilização ocidental**. 9ª ed. São Paulo, SP: Quadrante, 2014.

YALE, **Universidade de**. **A educação superior e o resgate intelectual**: o relatório de Yale de 1828. Campinas, São Paulo: VIDE Editorial, 2016.

ZAMBONI, F. **Contra a escola**: ensaio sobre literatura, ensino e educação liberal. Campinas, São Paulo: VIDE Editorial, 2011.

