

CONCEPÇÕES A RESPEITO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS INSTITUCIONALIZADAS, SOB A PERSPECTIVA DE MICHEL FOUCAULT

Douglas Rossi Ramos (UNESP/Assis).

Eixo Temático: Formação de Professores para o Ensino Superior

Introdução

O conceito “Educação” remete a uma definição muito ampliada se considerarmos que os processos educacionais e de formação são exercidos em diversos espaços além da escola, pois podem haver outras redes e estruturas sociais de transferência de saber onde ainda não foi criado um modelo de ensino formal e centralizado (BRANDÃO, 1985).

A subjetividade, para Foucault, envolve processos de subjetivação, sendo que esses aparecem e se desenvolvem historicamente como práticas de si que vigoram dentro de práticas discursivas e de poder, testemunhadas pela descontinuidade de suas formas históricas (FOUCAULT, 1984). Toda subjetividade é uma forma, entretanto essa é simultaneamente desfeita por processos de subjetivação. A subjetivação é um excesso pelo qual a subjetividade mantém uma reserva de resistência (ou de fuga) à captação de sua forma, escapando aos poderes e saberes que a procuram domar. A partir disso pode-se inferir que a subjetividade é uma expressão de nossa relação com as coisas através da história e o modo mais imediato pelo qual essa relação se expressa é o corpo, entendido não apenas como corpo orgânico, mas também como corpo constituído pelas relações com as coisas que encontra durante sua existência (CARDOSO JR, 2005).

Os modos pelos quais nos tornamos sujeitos, os de subjetivação, consistem em “ferramentas” para a fabricação de sujeitos e envolvem modos historicamente peculiares de se fazer a experiência do si. A subjetivação se constitui como um processo contínuo, estabelecido de acordo com a configuração sócio-histórica em que se situam os sujeitos (FOUCAULT, 1997). A instituição escolar faz parte dessa produção de constituição da subjetividade, pois além de ser atravessada pela configuração social tem o papel de definir o sujeito, tanto pelo modo como se constituem as relações de poder entre seus atores sociais, quanto pela forma na qual concebe a aprendizagem e transmite o saber (AQUINO, 1998).

O presente trabalho tem o intuito de apresentar algumas concepções a respeito das práticas educativas institucionalizadas, sob a perspectiva do filósofo francês Michel Foucault, trazendo para tanto discussões a respeito das formas de

poder/saber exercidas no âmbito do “complexo educacional”, bem como discorrer sobre o momento de transição entre a sociedade disciplinar e a de controle. No decorrer do texto serão acrescentadas reflexões de alguns estudiosos de Foucault e da educação, tais como Veiga-Neto, Larrosa e Deleuze.

Foucault e o conhecimento

O modo de subjetivação do sujeito moderno é de certa forma aquele que ainda experimentamos em nossos dias. Os modos de subjetivação são demarcados por dispositivos historicamente constituídos e, portanto, podem se desfazer, transformando-se na medida em que novas práticas de subjetivação se engendram.

A forma educando é um acontecimento histórico orientado por regimes de visibilidade, enunciação e sanção normalizadora que organizam formas de agir e pensar a nós mesmos e ao mundo na atualidade. Esse sujeito é um dos modos de subjetivação da sociedade moderna, sendo delimitado no Paradigma da modernidade (LARROSA, 2002).

Segundo Deacon & Parker, a Modernidade pode ser caracterizada como:

“(...)um agrupamento dinâmico de desenvolvimentos conceituais, práticos e institucionais, associados com a tradição iluminista de pensamento secular, materialista, racionalista e individualista; a separação formal entre “o privado” e o “público”; a emergência de um sistema mundial de nações-estados; uma ordem econômica capitalista expansionista, baseada na propriedade privada; o industrialismo e, por último, mas não menos importante, o crescimento de imensos sistemas administrativos e burocráticos de organização social e regulação, tal como a escola.(...)” (DEACON, PARKER, 2002, p.???)

A episteme moderna é inteiramente atravessada por um conceito de sujeito que é universal em sua substância e constituinte da experiência humana em sua diversidade histórica. O homem como um duplo empírico/transcendental é o elemento ordenador de toda produção discursiva com pretensão de cientificidade realizada nos marcos desse sistema de pensamento (FOUCAULT, 2002).

Os discursos educacionais de inspiração iluminista conceptualizam o conhecimento como razão dirigida a descobrir a verdade inerente na realidade, representando-a a consciência por meio do referencial da linguagem. Dessa maneira o conhecimento seria então concebido como uma representação mais ou menos acurada da realidade (DEACON, PARKER, 2002). Em contrapartida, Foucault concebe o conhecimento como discurso composto de práticas que sistematicamente formam objetos dos quais falam, sendo que essas não

identificam objetos, mas os constituem, e, no ato de fazê-lo, ocultam sua própria invenção. (FOUCAULT, 2000).

Conforme relatou Varela (2002), a partir do Renascimento começou a se gestar, em contato com novas instituições educacionais e, mais especificamente, com os colégios jesuítas, um processo denominado de “a pedagogização dos conhecimentos.” Esse processo ocorre em função do aparecimento de uma nova concepção de infância, sendo dessa forma produzida uma separação cada vez mais evidente entre o mundo dos adultos e o das crianças, e, conseqüentemente, uma necessidade de delinear, pôr em ação, novas formas específicas de educação. Foi nesse contexto que se possibilitou o surgimento dessas novas instituições educacionais que seguiam o projeto dos mestres jesuítas de formação de “bons cristãos”, não apenas reforçando o estatuto conferido à infância com a opção de educá-la em espaços fechados, mas também a partir do controle dos saberes (VARELA, 2002).

Segundo Philippe Ariès a diferença entre a escola dos tempos modernos e a escola da Idade Média residiu na introdução da disciplina como um meio de isolamento e adestramento das crianças. A escola medieval não era destinada à educação da infância, pois funcionava como um tipo de escola técnica que acolhia de forma indiferente crianças, jovens e adultos. Na escola do século XIX os mestres começaram a submeter o aluno a um controle mais rígido e as famílias passaram a pensar numa educação pautada em uma nova noção de moral, remetendo assim ao que seria uma concepção de “criança bem educada” distinguindo dessa maneira, definitivamente, a figura da criança na escola. Pode-se dizer que a maneira pela qual a instituição escolar se implantou no século XX articulou-se às normas disciplinares segundo uma concepção de valor do que seria ser “bem educado” (ARIÈS, 1981).

As práticas educativas podem ser consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos. O sujeito pedagógico aparece em um dado momento histórico como resultado da articulação entre os discursos educacionais que pretendem ser científicos e que o nomeiam e as práticas institucionalizadas que o capturam (LARROSA, 2002).

A disciplina e a sociedade de controle

Foucault demonstrou que as formas de poder são exercidas por dispositivos que se constituem historicamente e que cada época possui, em particular, uma

“tecnologia geral do indivíduo” de controle do corpo. A partir do final do século XVIII, a forma de controle que emerge em nossa sociedade se denomina “disciplina” (FOUCAULT, 2003).

O eixo central dos estudos de Foucault em *Vigiar e Punir* (2003) é a prisão, sendo que essa emerge como figura de punição por volta do fim do século XVIII. Foucault recua até o século XVI com o intuito de observar outras figuras de punição, cuja produtividade do poder tinham características próprias. Por exemplo, no período da Renascença, a tortura é a figura de punição que se desenvolve, sendo a transgressão da lei durante esse período entendida como um ataque ao corpo do Rei. Entretanto diversas situações escapavam ao olhar do soberano por mais atento que ele estivesse, não se realizando o propósito pretendido de se concretizar o “poder hegemônico”. Desta forma, o poder disciplinar acaba por suceder a soberania, fazendo com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo descontínua em sua ação (FOUCAULT, 2003).

O dispositivo disciplinar caracteriza-se por espaços tais como a escola, a prisão, a fábrica, o hospital, o exército e o hospício, que confinam os corpos para adestrá-los de alguma forma. A disciplina controla os corpos para produzir indivíduos por meio de sua modelagem, nos espaços disciplinares (FOUCAULT, 2003). Quando se fala, por exemplo, em “educar”, o enunciado seria “educar”, as visibilidades “os escolares” e o espaço, a escola. A tecnologia disciplinar é constituída por uma rede de funções amplas e conectadas, configurando-se assim, uma “sociedade disciplinar”. Para obter sucesso em seus objetivos, a sociedade disciplinar aspirou a modos de aplicação de seus preceitos que fossem de largo alcance, atingindo um elevado número de indivíduos. A instituição escolar, dentre outras, também serviu como meio para se atingir esse objetivo de consolidação da sociedade disciplinar, possibilitando, com êxito, a ação da disciplina e o “engendramento de subjetividades”. (VEIGA-NETO, 2005).

A escola, assim como as demais instituições citadas anteriormente, são espaços disciplinares por onde se molda uma certa multiplicidade de corpos, de acordo com uma determinada função. Entretanto a disciplina não está contida em nenhum desses espaços institucionais, mas ela é uma relação de poder que se atualiza em cada um desses espaços, com seus enunciados e visibilidades próprios, articulando-os dessa maneira e, conseqüentemente, aumentando seu poder de propagação (VEIGA-NETO, 2005).

A disciplina controla os corpos para produzir individualidade através de suas modelagens nos espaços disciplinares. A sociedade disciplinar também necessita

aumentar os espaços disciplinares de modo que o deslocamento dos indivíduos entre os vários espaços não interrompa a continuidade da modelação. Esta exigência fará com que a disciplina desenvolva um mecanismo que lhe dê mais consistência. Esse mecanismo Foucault denominou de “biopoder” (FOUCAULT, 2000).

A constituição do biopoder implica numa mudança de racionalidade política, não mais enfatizando uma política preocupada com o bem-estar dos cidadãos e justiça social, e, tampouco centrada no aumento do poder do governante, tal como no Renascimento, mas sua emergência corresponde ao sacrifício da política em favor de programas voltados para a ordenação e disciplinarização dos indivíduos. Esse novo tipo de racionalidade política estava voltada à administração do Estado, pois exigia deste um saber concreto e mensurável sobre todos os dados que estivessem na base de organização. Um dos pólos do biopoder refere-se às populações ou a espécie humana, enquanto que o outro, ao corpo e indivíduo (CARDOSO JR, 2006).

Segundo Deleuze atualmente há uma transformação gradual da sociedade disciplinar para uma outra denominada de “controle”. Deleuze explicita o surgimento de modos ainda mais abrangentes de contenção e direcionamento do sujeito contemporâneo, sendo que, na sociedade de controle, a disciplina é substituída por outro tipo de estratégia, modulada e flexível. Percebe-se no enclausuramento, operação fundamental da sociedade disciplinar, um processo de moldagem em que um mesmo molde fixo e definido poderia ser aplicado às mais diversas formas sociais, enquanto que, na sociedade de controle, há uma “interpenetração dos espaços”, devido a uma suposta ausência de limites definidos e a instauração de um tempo contínuo, ou seja, uma modulação constante e universal. Dessa maneira, por exemplo, no que se refere à escola, o processo de formação e aprendizagem dos escolares não está mais concentrado e restrito ao seu espaço físico, mas tende a ser substituído pela formação permanente, e, “o exame”, pelo controle contínuo. Sendo assim, o campo da educação tende a ser cada vez menos distinto do meio profissional, ambos desaparecendo em favor de um controle contínuo que se exercerá, por exemplo, sobre o “aluno-operário” ou o “executivo-universitário”. (DELEUZE, 1992).

Na sociedade de controle há uma mudança na própria natureza do poder, pois esse não é mais hierárquico, mas sim disperso, difuso, cada vez mais ilocalizável:

“(...) Nenhuma forma de poder parece ser tão sofisticada quanto

aquela que regula os elementos imateriais de uma sociedade: informação, conhecimento, comunicação. O Estado, que era como um grande parasita nas sociedades disciplinares, extraindo mais-valia dos fluxos que os indivíduos faziam circular, hoje está se tornando uma verdadeira matriz onipresente, modulando-os continuamente segundo variáveis cada vez mais complexas (...)" (COSTA, 2004, p.???)

Um aspecto básico na diferenciação entre as sociedades disciplinares e a de controle, consiste na maneira diversa com que se estruturam suas informações. No primeiro tipo de sociedade há uma organização vertical e hierárquica das informações, sendo que parecem se adequar à estratégia de compartimentalização que configura o dispositivo disciplinar, havendo uma associação profunda entre o local, o espaço físico e o sentido de propriedade dos bens imateriais. Já nas sociedades de controle há uma mudança de natureza do próprio poder, pois esse não é mais hierárquico, mas sim difuso, disperso numa rede planetária. Dessa forma, sua ação não se restringiria apenas à contenção das massas, construção de muros dividindo cidades ou mesmo à retenção financeira para conter o consumo, mas em uma sociedade axiomatizada, em que as instâncias de poder estariam dissolvidas por entre os indivíduos, sendo então cada vez mais ilocalizável e disseminado entre os nós das redes (COSTA, 2004).

Considerações finais

As discussões e proposições expostas no decorrer do texto deixam evidente a contribuição dos estudos a respeito das relações entre saber e poder para a compreensão dos modos de ser e aparecer do sujeito pedagógico na sociedade contemporânea; seja por meio de estudos das práticas mediante as quais os sujeitos se objetivam, seja por meio de práticas epistêmicas, revelando assim modos de ser e aparecer da forma educando no Paradigma da Modernidade, seja por meio de práticas divisoras, nas quais esses sujeitos são individualizados e normalizados como, por exemplo, inteligente/incapaz, disciplinado/indisciplinado e normal/hiperativo, ou mesmo por meio de práticas de si, nas quais um indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo, por conta própria, ajuda de outros ou até mesmo sob influência da escola.

A crise do modelo escolar brasileiro não pode se restringir apenas a fatores como à defasada formação do corpo docente ou até mesmo aos supostos problemas encontrados na realidade que envolve o aluno, como os de ordem familiar, econômica e a violência, por exemplo. Quando se fala do aluno e da

instituição escolar é preciso lembrar que esse está em constante processo de subjetivação, de acordo com a configuração sócio-histórica em que se situa, e que a instituição escolar também fez e faz parte dessa produção. A escola também tem o papel de definir esse sujeito, seja por meio das relações entre professores e alunos, seja pela forma na qual se concebe a aprendizagem e a transmissão do saber. A partir disso e, conforme aponta Aquino (1996), percebe-se que a própria configuração social está se modificando e que esta modificação está ligada à produção de um outro sujeito, sendo que o modelo de instituição respaldado na idéia de disciplina pode se apresentar falido. É preciso ter essa compreensão para que se possa sair de um discurso de “culpabilização generalizada”, pois assim seria possível ter o entendimento de que tanto professores como alunos afetam e são afetados por esse mesmo processo de mudança social. Nesse sentido a indisciplina seria o sintoma do ingresso de um novo sujeito histórico, com outras demandas e valores, numa instituição arcaica constituída por velhas formas institucionais cristalizadas. Temos aí a escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupado por outro (AQUINO, 1996).

A crise escolar já se alonga há tempos e os problemas da escola não serão resolvidos por meio de soluções apoiadas apenas numa ótica corporativista, simplista e unilateral, ou até mesmo por soluções que aparentam serem novas, mas não são, tais como algumas políticas públicas voltadas à educação. O próprio complexo universitário se encontra numa injunção corporativista em que as escolas são freqüentemente utilizadas de forma burocrática servido apenas como um apêndice para o preenchimento de horas de créditos de estágios ou licenciaturas, ficando sempre comprometidas e prejudicadas algumas práticas e relações de compromisso social a partir do conhecimento “supostamente desenvolvido” por esses “centros de saber”, o que colabora para que a Universidade, de modo apático, permaneça restringida e alienada apenas a intermináveis embates e discussões teórico-filosóficas a respeito da crise da educação brasileira e de seus constituintes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, J. G. *A violência escolar e a crise da autoridade docente*. *Caderno Cedes*, n. 47, p. 7-19, 1998.

_____, *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CARDOSO Jr, H. R. Foucault em vôo rasante. In: _____. *Sociologia & Educação: leituras e interpretações*, Campinas, Avercamp, n. 1, p. 15, 2006.

_____. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 Ago 2008. doi: 10.1590/S0102-79722005000300008.

COSTA, R. Sociedade de controle. *São Paulo Perspec.*, São Paulo, v. 18, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000100019&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 jun. 2008. doi: 10.1590/S0102-88392004000100019.

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002.

DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. S. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. *Microfísica do poder*, Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.