

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília

LARISSA MARIA FELIPE SOBRINHO

**UM OUTRO OLHAR SOBRE A INDISCIPLINA ESCOLAR: O QUE ELA NOS
REVELA DA EDUCAÇÃO MODERNA**

MARÍLIA/SP
2014

LARISSA MARIA FELIPE SOBRINHO

**UM OUTRO OLHAR SOBRE A INDISCIPLINA ESCOLAR: O QUE ELA NOS
REVELA DA EDUCAÇÃO MODERNA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação no Brasil.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Ângelo Pagni

MARÍLIA/SP
2014

Felipe Sobrinho, Larissa Maria.

F315o Um olhar sobre a indisciplina escolar: o que ela nos revela da educação moderna / Larissa Maria Felipe Sobrinho. – Marília, 2014.
60 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.

Bibliografia: f. 58-60.

Orientador: Pedro Ângelo Pagni.

1. Disciplina escolar. 2. Modernidade. 3. Educação - Filosofia. 4. Arendt, Hannah. 5. Foucault, Michel. 6. Sennett, Richard. I. Título.

CDD 371.5

LARISSA MARIA FELIPE SOBRINHO

**UM OUTRO OLHAR SOBRE A INDISCIPLINA ESCOLAR: O QUE ELA NOS
REVELA DA EDUCAÇÃO MODERNA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação no Brasil.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

Dr. Pedro Ângelo Pagni
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Marília

2º Examinador: _____

Dr. Alexandre Filordi de Carvalho
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP/Guarulhos

3º Examinador: _____

Dr. Divino José da Silva
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Presidente Prudente

Marília, 24 de janeiro de 2014.

AGRADECIMENTOS

Meus mais sinceros agradecimentos:

- a Carlos Aurélio Sobrinho, pela cumplicidade e por ter me apresentado uma outra universidade;
- a Lourenço Chacon, pelo exemplo, pelo suporte e por sempre autorizar me recolher para a escrita desta dissertação no melhor lugar do mundo;
- a Tiaraju Dal Pozzo Pez, pelo incentivo e pelos livros tão providenciais;
- a Pedro Ângelo Pagni, pelo profissionalismo, pela integridade e por me permitir voltar a ser aluna;
- ao GEPEF, por ter colaborado consideravelmente em minha formação e me introduzido no universo da Filosofia;
- a meus pais, Felipe e Célia, pelo privilégio da escolha e apoio incondicional.

RESUMO

A indisciplina escolar se tornou objeto de variados campos de estudo nas últimas três décadas. Mesmo que haja uma hegemonia de publicações da área da Psicologia, é consenso entre a maioria dos pesquisadores de que se trata de um problema cuja complexidade exige o olhar de diferentes referenciais teóricos. No entanto, chama a atenção o fato de que, apesar da importante contribuição da Filosofia com sólidos embasamentos conceituais às muitas das pesquisas que se debruçam sobre o tema, a discussão em torno da indisciplina escolar pelo viés filosófico tem sido quase nula. Diante desta constatação, esta pesquisa se propôs a analisar o problema da indisciplina escolar à luz da Filosofia da Educação por acreditar que o pensar filosófico permite o estabelecimento de um contraponto às verdades absolutas do discurso pedagógico e, portanto, deve ter participação relevante nas discussões sobre o tema. Nesse sentido, este trabalho optou por fazer uma genealogia da indisciplina escolar como ponto de partida para se pensar o que este problema pode nos dizer sobre a educação moderna. Buscou-se, de certo modo, desconstruir o conceito de indisciplina da maneira como o conhecemos hoje e é consenso entre os estudiosos do tema. Para tanto, recorreremos à obra de Hannah Arendt e Michel Foucault a fim de encontrar os subsídios teóricos necessários para a problematização em questão, tendo em vista que os dois autores empreenderam, cada um a seu tempo, uma importante ontologia crítica do presente. Por fim, trazemos o pensamento de Richard Sennett para nosso diagnóstico da educação moderna a partir das pistas levantadas pelo problema da indisciplina.

PALAVRAS-CHAVE: Indisciplina; Modernidade; Crise da tradição; Governamentalidade; Educação moderna.

ABSTRACT

The school indiscipline has become object of many fields of study in the last three decades. Even though there is a hegemony of publications in the field of Psychology, there is a consensus among most researchers that this is a problem whose complexity requires the look of different theoretical frameworks. However, it is noteworthy the fact that, despite the important contribution of Philosophy with solid conceptual emplacements to much of the research that focus on the topic, the discussion of school indiscipline by the philosophical view has been almost nil. Given this finding, this study aimed to analyze the problem of school indiscipline in the light of the Philosophy of Education for believing that philosophical thinking allows the establishment of a counterpoint to the absolute truths of pedagogic discourse and therefore must have a relevant participation in discussions the theme. Accordingly, this study chose to make a genealogy of school indiscipline as a starting point for thinking what this problem can tell us about the modern education. We attempted to, in a sense, deconstruct the concept of indiscipline in the way we know it today and the consensus among scholars on the subject. For that, we turn to the work of Hannah Arendt and Michel Foucault in order to find the necessary theoretical basis for questioning in question, given that the two authors have undertaken, each in his own time, an important critical ontology of the present. Finally, we brought the thought of Richard Sennett to our diagnosis of modern education based on the problem of indiscipline.

KEYWORDS: Indiscipline; Modernity; Crisis of tradition; Governmentality; Modern education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	05
CAPÍTULO 1 – A INDISCIPLINA E O INEVITÁVEL CHOQUE DE SUBJETIVIDADES	14
1.1 O diagnóstico arendtiano da modernidade.....	14
1.2 A indisciplina na relação professor-aluno.....	19
1.3 Indisciplina: fenômeno da escola contemporânea?.....	21
CAPÍTULO 2 – A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO CONTEXTO DA ESCOLA MODERNA	24
2.1 Gênese da escola moderna	24
2.2 A relação professor-aluno: uma relação de poder.....	32
CAPÍTULO 3 – HERANÇA DO PODER PASTORAL, TRANSFORMAÇÕES E INDISCIPLINA	38
3.1 O poder pastoral e a escola	38
3.2 Transformações pedagógicas, resquícios e a indisciplina hoje.....	43
CAPÍTULO 4 - A EDUCAÇÃO MODERNA: DE INTRODUÇÃO A GOVERNO DOS MAIS NOVOS NO MUNDO.....	47
4.1 A ausência despercebida da autoridade.....	47
4.2 O governo dos mais jovens e o choque de subjetividades.....	50
4.3 A escola e o triunfo da superficialidade.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58

INTRODUÇÃO

Dez anos como docente foram o ponto de partida para este trabalho. Os primeiros noventa minutos que vivi como professora – de inglês, em uma escola de idiomas, cuja única formação que tinha para estar ali era o domínio da língua estrangeira – deram o tom da relação que estabeleceria com meu ofício em minha carreira. Pouco mais de dez alunos entre 10 e 11 anos não davam a mínima para a terceira professora da turma em quatro meses. Dei aula para as paredes. Frustrada e esgotada, tive dois dias para pensar em uma estratégia para conter aquelas crianças, mantê-las em ordem e fazê-las aprender inglês. Foi ali que descobri o que era dar aula. E é o que tenho feito nos últimos doze anos: crio estratégias para conter meus alunos, mantê-los em ordem e fazê-los aprender. E não importa a faixa etária deles e as circunstâncias – trabalhei também com adultos, menores em situação de risco, vestibulandos e universitários.

No jargão docente, costuma-se dizer nos últimos tempos que se o professor não tem pulso, não tem a sala nas mãos, ele não consegue dar aula – ainda que tenha domínio do conteúdo a ser ensinado. O imperativo hoje nas escolas é este: em primeiro lugar, é preciso conter a indisciplina dos alunos. E, de fato, esta foi a primeira grande lição da minha iniciação no magistério. A indisciplina, assim, sempre rondou meus pensamentos e me desafiou enquanto professora. Ao mesmo tempo em que buscava leituras em textos de especialistas em educação – a indisciplina está na ordem do dia nas últimas décadas e pululam livros, artigos em revistas destinadas aos docentes e palestras em torno do tema –, ouvia com preocupação os relatos de meus colegas de profissão com longa experiência: "a escola mudou muito"; "antes era diferente, não víamos o que vemos hoje"; "nunca que um aluno faria em sala de aula o que faz hoje, ele mede força com a gente"; "está muito difícil dar aula hoje" entre outras desanimadoras constatações. A indisciplina me intrigava e estava muito claro para mim que, para ter uma relação saudável com meu ofício, eu teria que dominá-la – ou então, adoeceria¹ como tantos colegas que se viram impotentes e inadequados para a realidade atual da escola.

Foi por isso que os estudos linguísticos deixaram de ter prioridade em minha formação (sou graduada em Letras e atuo como professora de Língua Portuguesa no ensino fundamental II). Fui buscar em trabalhos da área da Educação subsídios para compreender o universo

¹ Os conceitos de saúde e de doença estão sendo utilizados aqui em seu sentido estrito. O número de docentes afastados ou em tratamento devido a problemas psíquicos associados às condições de trabalho, como depressão ou síndrome do pânico, cresce a olhos vistos não só em estatísticas divulgadas pela mídia.

escolar e educacional, sempre tendo em mente investigar o que era esse mal da educação contemporânea chamado indisciplina. Decidi cursar Pedagogia no campus de Marília da Universidade Estadual Paulista (UNESP), ainda que um pouco desconfiada da contribuição do meio acadêmico para a questão. O encontro com a Filosofia da Educação se deu de maneira intuitiva: sabia que era preciso olhar para o problema de maneira menos técnica e prescritiva, tendência tão em voga na pedagogia e tão ineficiente para meu dia a dia em sala de aula. Por sugestão de um amigo, fui buscar a ajuda de um professor no curso que se iniciaria em poucas semanas. Segundo este meu amigo, ele teria a sensibilidade que o pensar sobre a educação necessita. Foi com isso em mente e uma grande expectativa que fui para as aulas de Filosofia da Educação I naquele semestre. O professor era Pedro Ângelo Pagni, que me convidou para as reuniões do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Filosofia (GEPEF), de sua coordenação. Os meses que se seguiram me marcaram profundamente, pois foi ali no grupo que iniciei de fato uma formação sólida em Filosofia e Filosofia da Educação – um denso aprofundamento de um horizonte que as aulas na graduação apenas nos apontam. No final daquele ano, consegui elaborar um primeiro esboço do que seria o projeto de pesquisa que deu origem a este trabalho. Não havia mais dúvidas de que era pela perspectiva filosófica que encontraria os subsídios para pensar a problemática da indisciplina por um motivo extremamente significativo e decisivo: a Filosofia tirou as respostas que esta professora tinha.

Este trabalho, portanto, tem a peculiaridade de trazer o ponto de vista de um pesquisador que está inserido em seu objeto de investigação e se vê afetado por suas reflexões à medida que estas vão sendo elaboradas. Desse modo, ao final da exposição dos resultados desta pesquisa, não poderemos falar apenas das possíveis contribuições futuras para o entendimento da indisciplina e de tudo o que a envolve. As contribuições já concretizadas ao exercício da profissão da professora pesquisadora também serão levadas em conta.

O problema da indisciplina no contexto escolar tem recebido a atenção de inúmeros pesquisadores, em especial nas últimas duas décadas. Trata-se de um tema cuja complexidade é consenso entre aqueles que se dedicam a problematizá-lo e, desse modo, entende-se que variados referenciais teóricos propiciariam uma discussão mais consistente do problema e evitariam o surgimento de "máximas pedagógicas" sobre o fenômeno baseadas em um discurso hegemônico. No entanto, a contribuição da Filosofia da Educação para a reflexão sobre a indisciplina tem sido escassa, ainda que haja considerado referencial teórico no âmbito filosófico para tanto – referencial este utilizado, inclusive, por linhas de pesquisa que

não se propõem ao pensar filosófico da questão, mas que encontram nele sólidos embasamentos conceituais.

Diante desta constatação, esta pesquisa se propôs a analisar o problema da indisciplina escolar à luz da Filosofia da Educação por acreditar que o pensar filosófico permite o estabelecimento de um contraponto às verdades absolutas do discurso pedagógico e, portanto, deve ter participação relevante nas discussões sobre o tema.

Fizemos um levantamento de teses, dissertações, livros e artigos publicados no Brasil sobre o tema da indisciplina escolar. Optamos pela busca em bibliotecas de universidades públicas estaduais e federais, junto de consultas às coleções da rede Scielo e ao banco de dados da Capes. Além disso, tivemos o auxílio de duas produções, encontradas ao longo da pesquisa, que nos auxiliaram tanto na identificação das publicações quanto em suas análises pelo fato de trazerem, cada uma a seu modo, um levantamento das produções acadêmicas acerca do tema (AQUINO, 2011; SZENCZUK, 2004).

1. Campos de investigação

Em levantamento feito por Aquino (2011), que nos serviu de orientação, o autor aponta que acima de oitenta por cento dos trabalhos de pós-graduação sobre (in)disciplina se concentram na área da Educação. Os demais se distribuem pelos campos da Psicologia (por volta de oito por cento), Linguística (cerca de três por cento), da Sociologia, da História, da Enfermagem e do Serviço Social (estes últimos chegam juntos a quase cinco por cento).²

Mas é apenas na produção acadêmica de pós-graduandos que se encontram publicações de áreas diversas. Quanto aos livros e artigos, todos eles estão circunscritos à Educação. No entanto, utilizam como embasamento teorias de diferentes campos e, por isso, apresentam variadas perspectivas para a discussão da problemática da indisciplina. Foram as publicações do perímetro educacional, portanto, o nosso objeto de investigação nesta revisão da literatura.

2. Perfil das obras

Quanto ao perfil das obras analisadas, podemos dividi-las em três grupos: 1) aquelas de caráter prescritivo; 2) aquelas de caráter analítico e 3) aquelas que abrangem os dois aspectos das anteriores. Este último grupo é o que predomina, seguido do primeiro.

²Destaque para o fato de que não há trabalhos no campo da Filosofia.

3. Diferentes perspectivas

Nossa análise das publicações consultadas conseguiu identificar algo muito próximo do que Szenczuk (2004) apresenta em sua dissertação. A partir de seu estudo das dissertações e teses produzidas por discentes nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil no período de 1981 a 2001, a autora organizou o conjunto das obras em cinco grandes linhas³. Para esta revisão, tomaremos de empréstimo duas destas categorias sistematizadas por Szenczuk levando em conta os aspectos em que nossa investigação dialoga com as considerações da autora e acrescentando a nossa perspectiva do estudo realizado. Os dois grupos de trabalhos que serão apresentados a seguir compreendem a quase totalidade das produções em Educação acerca do tema da indisciplina.

3.1 Trabalhos que abordam a questão da (in)disciplina, ligando-a diretamente às relações pessoais professor-aluno

Trata-se da linha em que se encontra a grande maioria dos trabalhos sobre a problemática da indisciplina. Fundamentam-se em teorias psicológicas, em sua maior parte na obra de Jean Piaget e seu pensamento sobre o desenvolvimento moral da criança. São centrados no modo como se estabelece a relação professor-aluno e entendem a indisciplina como um problema moral. Alguns autores recorrem também, em segundo plano, a leituras sociológicas – como Émile Durkheim e Richard Sennett – e filosóficas, com grande destaque para Hannah Arendt e seu entendimento da crise da educação. Ainda na esfera da moralidade piagetiana, Yves de La Taille tem influenciado significativamente os trabalhos desta linha com sua tese que relaciona indisciplina ao enfraquecimento do vínculo entre moralidade e sentimento de vergonha.

Outro nome que se destaca nesta categoria é Julio Groppa Aquino. O autor defende como alternativa para o enfrentamento da indisciplina o cultivo do modo de vida democrático na escola e propõe estratégias, como o contrato pedagógico (os combinados ou acordos) e as

³Aquino (2011) aponta que, dentre as dissertações, o primeiro trabalho defendido sobre o tema é o de Carlos Vasconcelos Farias, sob o título *Indisciplina escolar: conceitos e preconceitos*, de 1979 (PUC-RJ). No entanto, Szenczuk (2004) iniciou sua pesquisa pelo catálogo da Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –, que disponibiliza a produção de teses e dissertações defendidas a partir de 1981.

assembleias de classe. Seu principal referencial teórico é a obra do espanhol Josep. M. Puig Rovira.

A proposta de uma escola democrática, que lide com o problema da indisciplina por meio da formação para a cidadania, não é exclusividade de Aquino: tem sido a tônica dos trabalhos desta linha. Outra referência significativa e que ilustra bem essa perspectiva apontada é a obra de Celso dos Santos Vasconcellos. Combinando a abordagem piagetiana com o pensamento de Moacir Gadotti e Antonio Gramsci, o autor se debruça sobre a disciplina e a concebe como algo que envolve a formação do caráter, da cidadania e da consciência do sujeito (VASCONCELLOS, 2000). Propõe que pela dialética é possível compreender a construção da disciplina por meio da interação do sujeito com outros e com a realidade, até chegar ao autodomínio. Desse modo, Vasconcellos afirma que é preciso superar a concepção de disciplina como adestramento social a serviço da lógica de exploração capitalista, almejando o autogoverno dos sujeitos do processo educativo através de uma aprendizagem “significativa, crítica, criativa e duradoura” (idem, p. 40). Acrescenta ainda que cabe, portanto, ao professor a função de organizar o trabalho coletivo em sala de aula e combinar de maneira construtiva as diferenças entre os alunos, em detrimento da padronização de comportamentos.

3.2 Trabalhos que colocam na relação escola-sociedade o foco do debate sobre a (in)disciplina

Em artigo publicado em 1998, Luiz Carlos Faria da Silva (1998) afirma que é possível identificar dois grupos teóricos nas investigações sobre a indisciplina: os estudos de caráter psicológico e os de crítica do poder, inspirados no referencial teórico de Michel Foucault. Mesmo tendo feito tal afirmação há quatorze anos, ela ainda é pertinente e podemos dizer que esta linha abrange os trabalhos deste segundo grupo.

Ainda que em número significativamente menor do que as publicações de cunho psicológico, este grupo se destaca especialmente nos trabalhos de pós-graduação⁴. As obras *Vigiar e Punir* e *Microfísica do poder* são as mais citadas pelos autores. O foco destes trabalhos está na análise do funcionamento da escola por meio da racionalização do espaço-tempo e das questões de poder que permeiam esta instituição. Há grande destaque para o

⁴Diferentemente dos trabalhos de cunho psicológico, cuja abrangência alcança tanto livros quanto artigos, teses e dissertações, dentre as publicações que trazem referencial foucaultiano há o predomínio de dissertações e artigos.

mecanismo da vigilância constante e hierarquizada, junto das sanções normalizadoras. A indisciplina, a partir desta perspectiva, é entendida como resistência às técnicas de disciplinarização escolar que, segundo os autores, são mecanismos opressivos e repressivos.

O que foi dito sobre os trabalhos de caráter psicológico se repete aqui: a proposta de uma escola que seja mais democrática e que forme cidadãos é também uma constante nas publicações desta linha, que por vezes definem a escola como autoritária. Tanto na linha anterior quanto nesta, encontramos autores que fazem referência ao momento de abertura política pelo qual o Brasil passou no final de década de 80 do século passado e ao acesso das camadas populares ao ensino básico para justificar uma nova maneira de se conceber a educação nas escolas do país.

Ainda dentro do referencial teórico foucaultiano, encontramos duas publicações que fogem da descrição exposta e inauguram uma nova perspectiva para o entendimento da indisciplina: o texto “A indisciplina como matéria do trabalho ético e político”, de Sonia A. Moreira França (1996) e a dissertação de Wescley Dinali (2011). Ambos se utilizam da obra de Foucault como embasamento teórico, mas buscam referências nas reflexões do autor sobre o cuidado de si. Recorrendo ao pensamento de Hannah Arendt, França afirma que é devido à perda das dimensões ética e política, fundantes do processo educacional, que as normas de conduta em sala de aula se diluíram e que a hierarquia implicada na relação professor-aluno oscila entre os extremos da submissão incontestada e da violência radical. Dinali, entendendo que a autoridade produz e reproduz a indisciplina enquanto resistência aos efeitos de poder do processo pedagógico, propõe que o cuidado de si pode ser uma forma de resistência para a prática docente ao modelo escolar que lhe é imposto, abrindo possibilidades de diferentes jogos de força neste espaço.

4. O lugar de nossa pesquisa

Esta pesquisa apoia-se no referencial teórico de Foucault, mas não só: também recorre à obra de Hannah Arendt e, brevemente, à de Richard Sennett. Além disso, não fazemos distinção entre as relações pessoais (professor e aluno) e as relações entre escola e sociedade pela metodologia de que fazemos uso. Dessa forma, fica difícil nos encaixarmos em um dos grupos categorizados em nossa revisão de literatura.

Desde que o levantamento bibliográfico acerca das pesquisas sobre o tema da indisciplina escolar foi realizado, uma interrogação se mantinha em evidência: por que a

indisciplina na escola passou a ser objeto de estudo e apenas nas últimas décadas? Muitas análises e investigações acerca do tema foram adiadas (mas não abortadas) no decorrer desta pesquisa pelo fato de esta interrogação nos rondar. Em qualquer problematização que arriscávamos acerca das consequências da indisciplina para o trabalho do professor ou para a educação em geral, voltávamos sempre ao mesmo ponto: o que é, afinal, indisciplina? Mais: o que é isso que chamam de indisciplina na escola? Por que eu, enquanto professora, chamo isso de indisciplina? Por que isso é entendido por mim, enquanto professora, como um entrave ao meu trabalho? Logo, esta pesquisa viu a necessidade de se fazer uma genealogia da indisciplina escolar como ponto de partida para se pensar *o que ela diz da educação moderna*. Buscou-se, de uma certa forma, desconstruir o conceito de indisciplina da maneira como o conhecemos hoje e é consenso entre os estudiosos do tema.

A opção pela genealogia se deu pelo objetivo principal desta pesquisa: investigar se o lugar conquistado pela indisciplina como *objeto*, como *fenômeno*, nas últimas décadas seria resultado de uma articulação de determinadas circunstâncias históricas. Assim, nosso intuito foi o de verificar como, de que maneira surge o *problema* da indisciplina escolar. Nesse sentido, esta pesquisa decididamente teve de optar pela metodologia genealógica, pois em tal metodologia não se parte de "pontos de apoio para explicar acontecimentos", mas sim "dos acontecimentos para explicar como se inventaram esses pontos de apoio" (VEIGA-NETO, 2005, p. 58). Não se trata de voltar ao passado para descobrir a origem da indisciplina na escola, portanto; nosso intuito foi o de verificar as condições de possibilidade para a emergência do conceito de indisciplina. Mais uma vez, recorremos a Veiga-Neto:

A genealogia não se propõe a fazer uma outra interpretação mas, sim, uma descrição da história das muitas interpretações que nos são contadas e que nos têm sido impostas. Com isso, ela consegue desnaturalizar, desessencializar enunciados que são repetidos como se tivessem sido descobertas e não invenções. (VEIGA-NETO, 2005, p. 58)

O entendimento do complexo processo histórico que possibilitou a emergência do que se convencionou chamar de indisciplina exigiu que buscássemos subsídios teóricos nas obras de Hannah Arendt e Michel Foucault. De fato, o pensamento de Arendt foi o ponto de partida para problematizarmos a indisciplina no cerne de uma crise da educação. A partir das reflexões feitas com e para além da autora, nos pareceu decididamente que a obra de Foucault nos forneceria as ferramentas teóricas adequadas para uma genealogia da indisciplina escolar. Ambos os autores têm o mérito de, em momentos históricos diferentes, terem empreendido uma importante ontologia crítica do presente. Essa aproximação entre filósofos tão díspares é um índice do fio condutor que atravessa toda esta pesquisa: o entendimento da Filosofia como

o diagnóstico do presente. É Foucault (1984) quem traz à tona, a partir de Kant, a função da Filosofia moderna de crítica da atualidade, para além de uma analítica da verdade em geral, e é neste ponto que acreditamos estar a grande contribuição de nosso trabalho para a problematização da indisciplina na escola.

O diálogo entre Arendt e Foucault foi abordado com propriedade no trabalho filosófico de André Duarte (2010), trabalho este que nos serve de base neste ponto da pesquisa. Tendo como interlocutor Giorgio Agambem, Duarte aponta de que modo o conceito de biopolítica, cunhado por Foucault e também explorado posteriormente por Agambem, se relaciona de maneira plausível com as reflexões de Arendt acerca do destino sombrio da política na modernidade, assim como sua análise dos regimes totalitários:

Em outros termos, penso que a noção de biopolítica – que, como se sabe, não se encontra no léxico arendtiano – permite demonstrar que a reflexão de Arendt ilumina as principais crises políticas da modernidade tardia, nas quais experimentamos a política sob diferentes modalidades da violência, seja ela a violência extraordinária do totalitarismo, ou a violência ordinária levada a cabo por meios burocrático-policiais nas democracias realmente existentes. Ao assumir os riscos teóricos de ler Arendt de maneira pouco ortodoxa, permaneço fiel ao seu principal ensinamento político, isto é, o de que o pensamento político deve se vincular a seu próprio presente a fim de compreendê-lo. (Ibidem, p. 308)

O conceito de biopolítica, que faz a ponte entre as obras de Arendt e Foucault, nos é muito caro nesta pesquisa por ser ele a base de toda uma racionalidade de exercício de poder em voga na modernidade e que dita as regras do funcionamento da instituição escolar, conforme abordaremos. Nossa intenção, aqui, foi o de estabelecer uma interlocução consistente entre os dois pensadores tendo em vista as implicações da noção de biopolítica para as práticas educativas nos tempos modernos.

Por fim, gostaríamos de esclarecer que abordamos neste trabalho as condutas caracterizadas pela indisciplina e não pela violência na escola. Para demarcar nosso objeto de análise, tanto como parâmetro no levantamento bibliográfico quanto na problematização, buscamos o entendimento do que é considerado violência escolar e, assim, delimitamos as diferenças conceituais. Tivemos como embasamento um estudo de viés sociológico realizado por Ilana Laterman (2000), no qual a pesquisadora tenta compreender as manifestações dos alunos consideradas violentas, sua importância e significado para os sujeitos envolvidos. Ainda que seu foco seja nos conceitos de violência e incivilidade, a questão da indisciplina permeia brevemente suas análises. A autora entende estes três termos – indisciplina, violência e incivilidade – como coisas distintas, explicitando sua definição para os dois últimos.

Para Laterman (2000), as condutas e manifestações orientadas pela agressividade não se caracterizam apenas pelo desrespeito a normas, mas pelo uso de violência com a finalidade

de resolver um conflito, afrontando direitos humanos e cidadania. Já o termo incivilidade trata das infrações à ordem estabelecida que não necessariamente se caracterizam por comportamentos ilegais em sentido jurídico. Diz respeito a manifestações da esfera das relações pessoais, ainda que também atinjam aspectos relativos à cidadania.

Mesmo tendo Laterman (2000) se referido poucas vezes à indisciplina em seu trabalho e se esquivado de apontar uma definição objetiva acerca do termo, ela dedica um capítulo para expor um raciocínio a respeito da diferença entre indisciplina, violência e incivilidade. Diante do que é por ela exposto, compreende-se que indisciplina é um desrespeito à norma que compromete o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem, mas que não adentra a esfera da agressividade e do desrespeito à moralidade e/ou à conduta cidadã. Foi este o entendimento de indisciplina por nós adotado nesta pesquisa.

No primeiro capítulo, apontamos na obra de Hannah Arendt um diagnóstico da modernidade, com destaque para uma crise instaurada na educação. É a partir de tal diagnóstico que discorremos sobre o papel do professor e o sentido de sua função na atividade educacional, identificando nesta um embate de gerações que nos dá a direção a seguir na investigação da indisciplina. No segundo capítulo, buscamos no projeto filosófico de Michel Foucault sua genealogia do poder para localizarmos nela o alicerce do surgimento da escola moderna e fazemos, a partir disso, uma primeira interlocução com as reflexões provenientes da discussão norteadas pelo pensamento de Arendt e expostas no capítulo anterior. A recorrência à genealogia do poder foucaultiano se encerra no terceiro capítulo, quando adentramos a esfera da (in)disciplina na escola e esboçamos as primeiras considerações acerca da genealogia da indisciplina a que se propôs esta pesquisa, assim como da dinâmica de funcionamento da instituição escolar. No quarto capítulo, trazemos para a discussão o pensamento de Richard Sennett para, finalmente, responder aos questionamentos levantados no início deste trabalho e realizar um diagnóstico da educação moderna por meio das pistas acerca da difícil condição em que se encontra a escola hoje, reveladas pela problematização da indisciplina.

CAPÍTULO 1 – A INDISCIPLINA E O INEVITÁVEL CHOQUE DE SUBJETIVIDADES

Dentre as inúmeras pesquisas sobre o tema da indisciplina escolar, Hannah Arendt se destaca como um dos pensadores mais requisitados enquanto referencial teórico. Isto se justifica pelo fato de Arendt, junto de Michel Foucault, ter o mérito de promover uma crítica do presente a partir de um diagnóstico filosófico da atualidade. Mesmo tendo escrito seu tão citado ensaio "A Crise da Educação" na década de 60, de modo algum suas reflexões se mostram datadas ou ultrapassadas. A autora conseguiu entrever aquilo que apenas tem se intensificado nos últimos tempos: um obscurecimento da vida pública – isto é, da política – na modernidade. É nessa crítica de Arendt que este trabalho busca alguns subsídios para compreender, da perspectiva filosófica, o problema da indisciplina na escola.

1.1 O diagnóstico arendtiano da modernidade

Arendt (1991) afirma que o nascer de cada ser humano possui uma dupla dimensão, a do nascimento e a da natalidade. Aquela está ligada ao labor, isto é, à atividade pela qual o homem supre suas necessidades na manutenção de sua vida e na perpetuação de sua espécie. Esta se vincula ao trabalho, no sentido de fabricação do artifício humano cuja durabilidade não se prende ao metabolismo entre o homem e a natureza. O trabalho, portanto, permite a entrada do ser humano no mundo entendido como espaço de realizações simbólicas e materiais de uma cultura, de objetos produzidos e compartilhados pelos homens. Conhecer e pertencer a este mundo exige um processo de educação, ou seja, de introdução aos seus significados, práticas, linguagens, etc. A escola seria uma das instituições formativas que acolhem os novos seres no mundo. E como ator neste processo de acolhimento, encontramos a figura do professor ou, nos termos de Arendt, do educador:

Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. Em todo caso, todavia, 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. (ARENDT, 2000a, p. 239)

Para Arendt, assumir a responsabilidade por este mundo agrega ao professor autoridade perante o aluno. É esta autoridade do professor enquanto educador que faz com que ele seja um guia, para os alunos, em um “mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros” (ARENDT, 2000c, p. 128), com pouca familiaridade.

No entanto, segundo Arendt (1991), a distinção entre as esferas pública (ligada ao âmbito da natalidade) e privada (ligada ao nascimento) parece se obscurecer na modernidade. As atividades que dizem respeito ao labor ganham visibilidade crescente no mundo público, transformando o trabalho em uma atividade voltada não mais para o bem comum – na concepção de Aristóteles –, mas para os interesses particulares. Este funcionamento pertence ao quadro do que a pensadora define como crise da tradição (ARENDT, 2000b).

A autora defende que a contemporaneidade passa por uma profunda crise, entendida como o esfacelamento da tradição no campo intelectual. As condições políticas da modernidade se mostram incompatíveis com o pensamento clássico, sendo este inadequado para a compreensão e a problematização da realidade histórica marcada pelo surto totalitário do século XX. Segundo Arendt, a tradição de nosso pensamento político, iniciado nos ensinamentos de Platão e Aristóteles, chegou ao fim no século XIX com Karl Marx, Kierkegaard e Nietzsche, tendo Hegel como predecessor: "Kierkegaard, Marx e Nietzsche são para nós como marcos indicativos de um passado que perdeu sua autoridade. Foram eles os primeiros a ousar pensar sem a orientação de nenhuma autoridade, de qualquer espécie que fosse" (Idem, 2000b, p.56).

Arendt afirma que, mesmo tendo as rebeliões destes três autores terminado em autoderrota devido a contradições e incoerências de suas respectivas ideias, elas são significativas por terem apontado, muito antes das catástrofes provocadas pela Primeira Guerra Mundial, a incapacidade de nossa tradição de pensamento em lidar com os novos problemas trazidos pela modernidade:

Mais importante é o fato de cada rebelião parecer concentrar-se sobre um mesmo e insistente tema: contra as pretensas abstrações da Filosofia e seu conceito do homem como um *animal rationale*, Kierkegaard quer afirmar o homem concreto e sofredor; Marx confirma que a humanidade do homem consiste em sua força ativa e produtiva, que em seus aspectos mais elementares chama de força de trabalho; e Nietzsche insiste na produtividade da vida, na vontade e na vontade de poder do homem. Em completa independência um do outro – nenhum deles jamais soube da existência dos demais e concluíram que a empresa, nos termos da tradição, só poderia se realizar por meio de uma operação mental cuja melhor descrição são as imagens e analogias com saltos, inversões e colocação dos conceitos "de cabeça para baixo": Kierkegaard fala de seu salto da dúvida para a crença; Marx põe Hegel, ou antes "Platão e toda a tradição platônica" (Sidney Hook), novamente de "cabeça para cima", saltando "do reino da necessidade para o reino da liberdade", e Nietzsche entende sua filosofia como "platonismo invertido" e "transmutação de valores". (ARENDT, 2000b, p. 63)

Diante deste contexto, é possível delinear o quadro do que Arendt (2000c) aponta como crise da autoridade no mundo moderno. Segundo a pensadora, a palavra e o conceito de autoridade a que ela se refere é de origem romana. Os romanos atribuíam um caráter sagrado à fundação, devendo preservar aquilo que foi fundado para usufruto das gerações futuras. Ao se participar da política romana, se buscava resguardar a fundação da cidade de Roma. *Auctoritas* deriva do verbo *augere*, "aumentar", e era este o propósito daqueles de posse da autoridade: aumentar a fundação. A autoridade era obtida por descendência e transmissão dos antepassados fundadores, chamados de *maiores*. Neste âmbito, o homem velho, de idade avançada, tinha importância significativa para os romanos, sendo modelo de comportamento político e moral devido ao fato de ter crescido mais próximo aos antepassados e ao passado em si. É neste sentido que o passado era sacralizado por meio da tradição:

A tradição preservava o passado legando de uma geração a outra o testemunho dos antepassados que inicialmente presenciaram e criaram a sagrada fundação e, depois, engrandeceram por sua autoridade no transcurso dos séculos. Enquanto esta tradição fosse ininterrupta, a autoridade estaria intata; e agir sem autoridade e tradição, sem padrões e modelos aceitos e consagrados pelo tempo, sem o préstimo da sabedoria dos pais fundadores, era inconcebível. (ARENDT, 2000c, p. 166)

A perda da autoridade é entendida por Arendt como a fase final de um processo que destruiu a trindade romana formada pela tradição, pela religião e pela autoridade. Com a perda da tradição, perdemos "o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado" (Idem, p. 130), ancorando cada nova geração na dimensão da existência humana. A perda da religião, decorrente do duvidar dos dogmas da religião institucional, pôs em xeque também a fé, que de modo algum, para Arendt, deve ser confundida com religião ou crença. Finalmente, este duvidar característico da modernidade atingiu o domínio político e ruiu o último pilar da tríade:

A autoridade, assentando-se sobre um alicerce no passado como sua inabalada pedra angular, deu ao mundo a permanência e a durabilidade de que os seres humanos necessitam precisamente por serem mortais – os mais instáveis e fúteis seres de que temos conhecimento. Sua perda é equivalente à perda do fundamento do mundo, que, com efeito, começou desde então a mudar, a se modificar e se transformar com rapidez sempre crescente de uma forma para outra, como se estivéssemos vivendo e lutando com um universo proteico, onde todas as coisas, a qualquer momento, podem se tornar praticamente qualquer outra coisa. (ARENDT, 2000c, p. 132)

O fato de a autoridade ter desaparecido do mundo moderno pode levar a certos equívocos em relação ao conceito. Diante disso, Arendt destaca que a autoridade exige obediência, mas que nem por isso deve ser confundida com coerção ou persuasão:

(...) a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou. A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos. (ARENDT, 2000c, p. 129)

Para a pensadora, a crise da autoridade acompanhou o desenvolvimento do mundo moderno no século XX de maneira crescente, constante e profunda. Ainda que seja política em sua origem e natureza, esta crise se espalhou em áreas pré-políticas

tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros. (ARENDT, 2000c, p. 128)

Devido ao papel imprescindível da autoridade na introdução dos recém-chegados por nascimento a um legado fundado pelos antepassados – isto é, ao mundo da dimensão da natalidade –, a autora atribui à perda da credibilidade desta autoridade, tanto na esfera pública quanto na privada, uma razão para a crise da educação moderna. Segundo a autora,

as pessoas não querem mais exigir ou confiar a ninguém o ato de assumir a responsabilidade por tudo o mais, pois sempre que a autoridade legítima existiu ela esteve associada com a responsabilidade pelo curso das coisas no mundo. Ao removermos a autoridade da vida política e pública, pode ser que isso signifique que, de agora em diante, se exija de todos uma igual responsabilidade pelo rumo do mundo. Mas isso pode também significar que as exigências do mundo e seus reclamos de ordem estejam sendo consciente ou inconscientemente repudiados; toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada, seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de obedecê-las. (ARENDT, 2000a, p. 240)

Daí se compreende que, de acordo com Arendt, a crise moderna da tradição, da autoridade e, conseqüentemente, da educação reside no fato de a introdução dos jovens no campo das realizações humanas – no mundo público das heranças simbólicas, no mundo que transcende a existência individual do ser humano – possuir cada vez menos sentido quando pertencemos a um modo de vida marcado pela valorização constante do novo e do interesse privado.

O ponto de vista de Arendt em torno da desvalorização da tradição na modernidade encontra eco no pensamento de Giorgio Agamben acerca da perda da experiência no mundo

moderno – experiência aqui entendida como um saber coletivo e compartilhável, correspondente à esfera do trabalho conceituado por Arendt. Essa interlocução com o autor comprova que o diagnóstico da modernidade realizado pela filósofa continua merecendo crédito. Para Agamben (2005), seguindo os passos de Walter Benjamin¹, a opressão do cotidiano do homem contemporâneo o expropriou de sua experiência, visto que o dia a dia sempre constituiu “a matéria-prima da experiência que cada geração transmitia à sucessiva” (p. 22) e hoje, no cotidiano moderno, não há

quase nada que seja ainda traduzível em experiência: não a leitura do jornal, tão rica em notícias do que lhe diz respeito a uma distância insuperável; não os minutos que passa, preso ao volante, em um engarrafamento; não a viagem às regiões íntimas nos vagões do metrô nem a manifestação que de repente bloqueia a rua [...]. O homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atroz – entretanto nenhum deles se tornou experiência. (AGAMBEN, 2005, p.22)

Neste cenário, olhando para o ambiente escolar, encontramos a figura do professor enquanto educador em uma delicada situação, pois

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado. É sobretudo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado. (ARENDT, 2000a, p. 243 e 244)

Entendemos, assim, que o professor, como detentor de um saber e mediador entre o velho e o novo, se vê numa posição em que quanto mais a tradição e a experiência são renegadas, mais ele mesmo o é.

¹ Para Benjamin (1987), tendo sua existência tomada pelo desenvolvimento da técnica, o homem moderno busca libertar-se da experiência e aspira ao novo, ao atual, abandonando “uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano” (p. 119). Diz ele: “Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?” (BENJAMIN, 1987, p. 114)

1.2 A indisciplina na relação professor-aluno

O diagnóstico do modo de vida moderno feito por Hannah Arendt, analisando todo o panorama do que a autora entende por crise da tradição, da autoridade e da educação, nos permite fazer algumas considerações quanto à posição da escola e, em especial, do professor neste cenário.

Em primeiro lugar, ao professor cabe a função de introduzir os mais novos no mundo preparando-os para ele, e, portanto, isto implica assumir a responsabilidade pelo fluxo das coisas deste mesmo mundo. Logo, o ofício de professor possui um caráter eminentemente *político*. Neste sentido, tomar para si um dever de tamanha significância para o mundo público em um cenário marcado pela indiferença pelo bem comum demanda, antes de tudo, um comprometimento *ético* por parte do indivíduo. Um questionamento a ser feito é se, de fato, é possível agregar à profissão docente atualmente tal caráter e tal responsabilidade. Uma profissão, aliás, que hoje não conta mais com o respaldo da autoridade de outrora e que, por isso mesmo, exige do docente a busca por recursos que garantam a obediência – mesmo que sem o respeito – do aluno. Havendo uma autoridade perdida, deve-se descobrir o que ficou em seu lugar ou se ainda resta uma lacuna a ser preenchida. Muitas questões merecem ser levantadas e refletidas quando se pensa o ofício de professor e sua prática. Com a perda de uma obediência voluntária, legitimada pela ideia de autoridade na educação, como tem se dado a relação professor-aluno na escola? As estratégias coercitivas e persuasivas dão conta de ocupar a lacuna deixada? Uma outra categoria de autoridade tem sido construída na escola hoje? É possível ou preciso resgatar a autoridade perdida?

Ainda no âmbito dos aspectos políticos e éticos que envolvem o exercício do magistério, outro ponto a ser considerado, e que não está desvinculado do anterior, são as motivações que regem as ações dos envolvidos no processo educativo. A relação professor-aluno é uma relação entre adulto e criança, isto é, o velho em face do novo. De acordo com Arendt, “o mundo é constantemente renovado mediante o nascimento” (ARENDT, 2000a, p.247). É tarefa dos mais novos, quando prontos para tanto, renovar o mundo comum cuja condição básica, ainda segundo a autora, é ou estar fora dos eixos ou caminhar para isso. Assim, há um necessário *choque de gerações* que estremece qualquer ideal de conservadorismo e, por isso, move o mundo e evita sua destruição. Este choque ocorre na esfera política, entre adultos, estando os mais novos aptos e agindo entre iguais. Enquanto ainda se prepara, no âmbito da educação, os novos seres para o mundo comum, Arendt reitera que uma atitude conservadora é imprescindível:

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição. (ARENDT, 2000a, p. 243)

Embora seja enquanto adulto que os mais novos poderão agir, nas palavras de Arendt, de modo revolucionário, o confronto entre o velho e o novo é inevitável já durante o processo de educação destes seres. Cabe ao professor proteger a criança do mundo e ao mesmo tempo proteger o mundo da criança – “o novo contra o velho, o velho contra o novo” (Ibidem, p. 242). É possível considerar, assim, que a atividade educacional é marcada por um confronto constante entre o velho e o novo, o adulto e a criança, o professor e o aluno. Considerando este contexto, entende-se que o cotidiano de uma sala de aula, centrado na relação professor-aluno, é marcado pelo imprevisível. Ser velho ou novo no mundo tem a ver com a *maneira de ser* no mundo. O inevitável choque de gerações de que Arendt fala nada mais é do que um *choque de subjetividades*.

Trata-se de um confronto que, ao ser administrado, precisa levar em conta uma das atividades humanas fundamentais e condição da vida política, de acordo com Arendt (1991): a ação². Diz a autora:

É da natureza do início que se comece algo novo, algo que não pode ser previsto a partir de coisa alguma que tenha ocorrido antes. Este cunho de surpreendente imprevisibilidade é inerente a todo início e a toda origem. Assim, a origem da vida a partir da matéria inorgânica é o resultado infinitamente improvável de processos inorgânicos, como o é o surgimento da Terra, do ponto de vista dos processos do universo, ou a evolução da vida humana a partir da vida animal. O novo sempre acontece à revelia da esmagadora força das leis estatísticas e de sua probabilidade que, para fins práticos e cotidianos, equivale à certeza; assim, o novo sempre surge sob o disfarce do milagre. O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. (ARENDT, 1991, p. 190-191)

A educação volta-se para o passado, para aquilo que já é, e deve proteger o novo, trazido pelos mais jovens, para o momento em que efetivarem sua participação na atividade política coletiva. Sendo a ação uma das atividades elementares da vida humana, ainda que

² "A ação seria um luxo desnecessário, uma caprichosa interferência com as leis gerais do comportamento, se os homens não passassem de repetições interminavelmente reproduzíveis do mesmo modelo, todas dotadas da mesma natureza e essência, tão previsíveis quanto a natureza e a essência de qualquer outra coisa. A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que seja exatamente igual a qualquer outra pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir." (ARENDT, 1991, p. 16)

seja apenas enquanto adulto que o indivíduo poderá fazer uso dela, ela não pode ser desconsiderada nas relações educativas.

Na modernidade, o professor adquire uma formação técnica que o habilita a educar. Tal formação prepara o professor para lidar com um *sujeito* estabelecido *a priori*. No entanto, o aluno traz consigo a perspectiva do estrangeiro em um mundo desconhecido e sua condição o leva muitas vezes a tentar caminhar sem a ajuda do guia. Essa tentativa de percorrer outros caminhos, ou de ser um *sujeito* que existe de modo diferente do esperado, choca-se com a existência do *sujeito* professor. A perspectiva diferente de mundo traz a marca da imprevisibilidade e do inesperado da condição de recém-chegado do aluno. Não deve ser banida ou condenada, mas sim, nas palavras de Arendt, *preservada* para as futuras ações políticas destes novos seres. A singularidade da subjetividade destes seres, quando esbarra na tradição da subjetividade do professor, deve ser *resguardada* em seu processo educativo para que, no momento oportuno, seja explorada pelo próprio jovem em toda sua potencialidade de transformação e preservação do fluxo das coisas do mundo.

Decorrente deste choque de subjetividades apontado, é possível chegar a uma constatação. De um modo geral, entende-se a indisciplina escolar como atos, por parte dos alunos, que impedem que o processo educativo ocorra de maneira adequada. Afirma-se, portanto, que a indisciplina compromete o exercício da função do professor. Sendo a atividade educacional marcada por um confronto constante entre o velho e o novo, conforme exposto anteriormente, e tendo o professor que conter qualquer atitude contrária à sua orientação enquanto detentor e conservador da experiência e da tradição, entende-se que a educação é permeada por episódios indisciplinares. Assim, *condutas indisciplinares são inevitáveis, imprevisíveis e inerentes à atividade educacional*; e, por extensão, *é parte integrante do ofício do professor administrá-las no cotidiano escolar*.

1.3 Indisciplina: fenômeno da escola contemporânea?

Esse entendimento da indisciplina aqui apresentado desvela uma ideia equivocada sobre a questão e que reforça a condição assustadora assumida pelo problema hoje: a de que a indisciplina é um produto do final do século XX e da atualidade. No discurso corrente sobre o tema, tem-se a impressão de que uma conduta por parte do aluno que desafia ou traz empecilhos ao trabalho do docente e da instituição não pertence ao funcionamento habitual da escola e está em desacordo com *o que se espera* – e não *do que se aceita*, importante marcar

esta diferença – do comportamento dos discentes. Neste sentido, é possível observar que o discurso pedagógico contemporâneo desconsidera o inevitável choque de gerações apontado por Arendt e que é inerente ao exercício da atividade educacional.

Pertencendo ao funcionamento da instituição, o comportamento indisciplinar do aluno não é uma novidade que emergiu nas escolas nos últimos trinta anos. Ainda que haja poucos dados acadêmicos acerca do tema, alguns indícios na arte literária e nos registros históricos evidenciam que episódios indisciplinares sempre fizeram parte do cotidiano escolar. O exemplo mais conhecido da literatura é o do romance *O Ateneu*, de Raul Pompéia (2003). Publicado no final do século XIX, relata inúmeros incidentes nos quais alunos do colégio interno Ateneu desafiam as normas e, por isso, recebem variadas punições. Aliás, outro indício de que a indisciplina sempre foi uma constante na escola é justamente o fato de a punição a comportamentos que contrariam a disciplina ser estipulada já no regimento da instituição. A *Ratio Studiorum* (FRANCA, 1952), documento que trazia as normas regulamentares do ensino nos colégios jesuíticos, cuja primeira edição data de 1599, prescrevia quais eram os procedimentos a serem realizados pelo mestre e pelo corretor em prol da manutenção da disciplina.

É evidente, portanto, que a indisciplina não é um produto da escola contemporânea. O que temos visto é se acentuar, desde a segunda metade do século XX, a frequência e a intensidade das condutas indisciplinares no ambiente escolar, do mesmo modo que tem se modificado a resposta da instituição a elas – seja nas instituições públicas de ensino, seja nas instituições privadas. Paulatinamente, aquilo que sempre esteve ali por baixo dos panos se mostra às claras e instaura uma crise de identidade na escola e no ofício de professor. Não há dúvidas de que o intenso esvaziamento da vida pública vivenciado na atualidade tenha relação direta com o aspecto assumido pelas condutas indisciplinares dos alunos, assim como com o posicionamento da escola e do professor diante delas. Como bem colocou Hannah Arendt:

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão. (ARENDR, 2000a, p. 223)

Exercitar uma reflexão crítica deste presente, longe de fundamentos normativos tão caros ao discurso pedagógico, é um passo importante para investigarmos o que há com a

introdução dos mais novos no mundo hoje. Se vivemos uma crise da educação, este é o momento para tal exercício.

CAPÍTULO 2 – A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO CONTEXTO DA ESCOLA MODERNA

As provocações decorrentes dos questionamentos levantados no capítulo anterior, embasados no pensamento de Hannah Arendt, nos incitam a buscar na obra de Michel Foucault os subsídios teóricos necessários para a sua devida problematização. Justamente por fazer uma ontologia do presente¹, o pensamento foucaultiano nos auxilia a problematizar o complexo processo histórico em que se inserem as práticas pedagógicas e que se deparam atualmente com o que se convencionou chamar de indisciplina.

Para discutirmos o choque de gerações inerente à introdução dos mais novos no mundo, exposto no capítulo anterior e por nós denominado *choque de subjetividades*, e sua ligação com condutas indisciplinadas, neste capítulo a) faremos uma gênese da escola moderna, buscando as condições políticas de possibilidade para sua emergência na modernidade e b) levantaremos a configuração da relação professor-aluno no registro desta instituição.

2.1 Gênese da escola moderna

Uma das grandes contribuições de Foucault para os estudos educacionais é a de desmontar a concepção de sujeito como uma entidade preexistente ao mundo social, político, econômico e cultural. Ainda que ele não tenha sido o primeiro ou o único a dar as costas à concepção iluminista de sujeito – vide Friedrich Nietzsche e Martin Heidegger –, o mérito de Foucault foi o de esclarecer pormenorizadamente como o sujeito moderno se institui. Para o autor, o ser humano *torna-se* um sujeito (FOUCAULT, 1995). Ele entende o sujeito não como uma substância, mas como uma forma (FOUCAULT, 2004), isto é, trata-se de um indivíduo cuja constituição se dá historicamente. Esta constituição se dá por práticas, nas quais o sujeito pode ser efeito de uma condição de objeto ou do trabalho sobre si. Assim, ele pode se constituir como resultado de uma determinada relação de conhecimento e poder – caracteriza-se aqui um modo de objetivação –, ao mesmo tempo em que pode se constituir a partir da maneira como ele se relaciona consigo mesmo e transforma seu próprio ser – neste caso, tem-

¹ "Foucault concebe seu trabalho filosófico como uma ontologia do presente ou uma ontologia histórica de nós mesmos. [...] O sentido que se deve atribuir a tais expressões ('ontologia histórica', 'ontologia do presente') é o que Foucault dá a seu trabalho filosófico: uma atividade de diagnóstico e um *éthos*, a análise da constituição histórica de nossa subjetividade." (CASTRO, 2009).

se um modo de subjetivação. A constituição do sujeito, portanto, se dá mutuamente por meio dos modos de objetivação e de subjetivação². Tais práticas de constituição do sujeito são provenientes do processo de desenvolvimento do Estado moderno e, dentre outras instituições sociais, o surgimento das escolas está diretamente vinculado a elas. Para compreender toda a dimensão desta estreita ligação, é preciso antes voltar o olhar para a genealogia foucaultiana do poder e seus deslocamentos teóricos, que concorreram para a formação de conceitos determinantes para sua crítica do presente. Ao mesmo tempo, localizaremos nesta genealogia a emergência da instituição escolar e suas implicações para os processos educativos.

Segundo Foucault (2009), no decorrer dos séculos XVII e XVIII, surgiram novas técnicas de poder centradas no corpo do indivíduo, se tornando uma fórmula geral de dominação. Tratam-se das práticas disciplinares: "métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade" (p. 133). Diferente do terror, que leva o corpo à aniquilação, a disciplina o transforma e o aperfeiçoa de modo a torná-lo útil e produtivo. O intuito das técnicas disciplinares é o de garantir a "ordenação das multiplicidades humanas" (p. 206) seguindo três critérios: custando o menos possível (econômica e politicamente); levando os efeitos de poder destas técnicas ao máximo de intensidade e alcance sem insucesso; e ligando o crescimento destes efeitos ao rendimento das instituições nas quais se exercem tais técnicas – "em suma, fazer crescer ao mesmo tempo a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema" (p. 206).

Foucault (2009) afirma que o propósito da disciplina responde a determinada conjuntura histórica³. Primeiro, duas consequências da explosão demográfica no século XVIII: o aumento da população flutuante – daí o processo de antinomadismo, de fixação da disciplina – e de grupos a serem controlados ou manipulados – o autor cita a multiplicação dos indivíduos em escolas, hospitais e exércitos do começo do século XVII às vésperas da Revolução Francesa. Segundo, o crescimento do aparelho de produção, pouco a pouco mais extenso, complexo e custoso – necessitando, portanto, de maior rentabilidade.

² "[...] os processos de objetivação e de subjetivação a que Foucault se refere constituem procedimentos que concorrem conjuntamente na constituição do indivíduo. Os primeiros fazem parte dos estudos [...] que mostram como, a partir dos mecanismos disciplinares, foi possível constituir o indivíduo moderno [...]. Os segundos, por sua vez, localizam-se no âmbito dos trabalhos em que Foucault procura compreender as práticas que, também dentro da nossa cultura, fazem do homem um sujeito, ou seja, aquelas que constituem o indivíduo moderno, sendo ele um sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída como própria. A meu ver, em seu estudo sobre o sujeito, Foucault justapõe, no decorrer de suas obras, os processos de objetivação e os processos de subjetivação do indivíduo, assim como os mecanismos e as estratégias que compõem esses processos, que, em seu conjunto, podem explicar a constituição do sujeito." (FONSECA, 2003, p. 25)

³ Discorreremos sobre a relação entre o poder pastoral e a emergência do poder disciplinar no capítulo 3.

A primeira grande operação da disciplina, de acordo com Foucault (2009), é a distribuição dos indivíduos no espaço, transformando “as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (p. 143). A partir desta organização, se aplicam procedimentos de controle de suas atividades e de otimização do tempo, definindo deliberadamente a maneira como se dão os gestos e os movimentos dos corpos dos indivíduos, a fim de bem empregá-los. Neste sentido, vale a pena aqui destacar a *positividade* do poder disciplinar. Foucault nos chama a atenção para o fato de que se fala de um indivíduo entendido como “uma realidade *fabricada*” (p. 185, grifo nosso) pela disciplina:

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 2009, p. 185)

Dentre as instituições disciplinadoras da modernidade, temos os quartéis, os hospitais, as prisões e, o que nos interessa neste momento, a escola. É a partir dela que descreveremos três instrumentos simples, nas palavras de Foucault (2009), utilizados pelo poder disciplinar. O primeiro deles é a vigilância hierárquica, calçada na arquitetura panóptica. O Panóptico, de Bentham (Idem), é constituído por uma torre central de onde se vigiam as celas individuais que estão ao seu redor. Cada cela possui uma janela com grades voltada para o centro e uma abertura nos fundos para a entrada da luz externa. Esta maquinaria panóptica se fundamenta no princípio da vigilância permanente e da invisibilidade daquele que vigia, permitindo que seja induzido no indivíduo um estado de vigilância ininterrupta, assegurando assim o funcionamento automático do poder disciplinar. Na arquitetura escolar, por exemplo, as portas das salas de aula possuem pequenas aberturas envidraçadas para que se possa visualizar o que se passa em seu interior; todos os corredores desembocam em um mesmo pátio, além dos espaços de entrada e saída dos alunos serem restritos; e uma novidade contemporânea é a instalação de câmeras de vigilância inclusive no interior das classes.

No sistema disciplinar, aquilo que foge à regra recebe uma punição a partir de um mecanismo penal, baseado em sua própria lei e suas especificações de delitos, assim como em suas formas particulares de sanção e de julgamento. Atrasos, faltas não justificadas por doença ou óbito na família, vestimenta que não corresponde ao uniforme, gestos e linguajar obscenos, dever de casa não realizado: são características de comportamentos que podem ser considerados como desvios na escola. A punição no domínio disciplinar não visa “nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão” (FOUCAULT, 2009, p. 175). As condutas dos

indivíduos são qualificadas a partir da oposição entre valores de polo positivo e negativo: boas e más notas, bom e mau aluno. Desse modo, não só são demarcadas as condutas em não conformidade, mas são hierarquizadas as competências e as aptidões dos indivíduos, permitindo que se castigue e se recompense: "A disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando. O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição" (Idem, p. 174). É aqui que vemos o segundo instrumento utilizado pelo poder disciplinar: a sanção normalizadora. A punição no poder disciplinar

Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a "natureza" dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida "valorizadora", a coação de uma conformidade a realizar. Enfim, traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal [...]. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*. (FOUCAULT, 2009, p. 176)

É neste ponto de seu projeto filosófico que Foucault introduz seu entendimento da norma. Até aqui, o autor se limita a dizer sobre sua importância enquanto instância regulamentadora de escolas, hospitais e indústrias; sem se estender muito, orienta o leitor a buscar em *O normal e o patológico*, de G. Canguilhem, um raciocínio mais elaborado sobre o papel da norma nas instituições. Posteriormente, em um de seus cursos ministrados no Collège de France, Foucault retomará o conceito de norma de Canguilhem para, aí sim, investigar densamente seu funcionamento e suas implicações. Faremos referência a este estudo mais adiante.

O terceiro instrumento disciplinar é a combinação dos dois primeiros, isto é, da hierarquia que vigia e da sanção que normaliza: o exame. Trata-se de um procedimento que estabelece sobre os indivíduos uma vigilância através da qual são qualificados, classificados, punidos; ou seja, são diferenciados e sancionados. O exame é uma das técnicas mais eficazes de exercício do poder invisível e ininterrupto, ao mesmo tempo que impõe aos submetidos uma visibilidade obrigatória. No caso da escola, o exame tem um papel essencial de retroalimentação da instituição e dos discursos que lhe sustentam, visto ser ele

uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A

escola torna-se o local de elaboração da pedagogia. E do mesmo modo como o processo do exame hospitalar permitiu a liberação epistemológica da medicina, a era da escola “examinatória” marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência. [...]

O exame supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder. (FOUCAULT, 2009, p. 179, grifo nosso)

É na esteira de suas análises genealógicas que Foucault formula o conceito de um novo tipo de poder que emergiu por volta da metade do século XVIII, denominado pelo autor como biopoder (1988). Surgido no contexto das transformações de uma sociedade de soberania para uma sociedade estatal, ele toma os corpos dos indivíduos em conjunto, como um corpo coletivo, denominado população. Este poder sobre a vida desenvolveu-se em duas formas principais que constituem

dois polos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações. Um dos polos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos - tudo isto assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as *disciplinas: anátomo-política do corpo humano*. O segundo, que se formou um pouco mais tarde [...], centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e *controles reguladores: uma biopolítica da população*. As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. [...]

A velha potência da morte em que se simbolizava o poder soberano é agora, cuidadosamente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida. (FOUCAULT, 1988, p. 151-152)

Duas técnicas distintas de poder, formadas em momentos diferentes, passam a se articular historicamente visando a gerir e administrar calculadamente a vida coletiva. É a partir do registro desta racionalidade biopolítica que Foucault entende a utilização, por parte do homem, de tecnologias para se formar enquanto sujeito. Segundo ele,

il s'agit de voir que ces techniques se répartissent en quatre grands groupes, dont chacun représente une matrice de la raison pratique: 1) les techniques de production grâce auxquelles nous pouvons produire, transformer et manipuler des objets; 2) les techniques de systèmes de signes, qui permettent l'utilisation des signes, des sens, des symboles ou de la signification; 3) les techniques de pouvoir, qui déterminent la conduite des individus, les soumettent à certaines fins ou à la domination, objectivent le sujet; 4) les techniques de soi, qui permettent aux individus d'effectuer, seuls ou avec l'aide d'autres, un certain nombre d'opérations sur leur corps et leur âme, leurs pensées, leurs conduites, leur mode d'être; de se transformer afin d'atteindre un certain état de bonheur, de pureté, de sagesse, de perfection ou d'immortalité. (FOUCAULT, 2001, p. 1604)

Apesar de se relacionarem a respectivos modos de dominação, tais tecnologias não agem separadamente. Por meio de uma constante interação, cada uma delas implica determinados modos de educação e de transformação dos indivíduos, concorrendo para a aquisição tanto de aptidões quanto de atitudes. O encontro das técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si é chamado por Foucault (2001) de *governamentalidade*, conceito cunhado por ele a partir de sua investigação sobre o desenvolvimento do Estado Moderno. O autor buscou compreender de que maneira ocorreu, nos séculos XVI e XVII, a descentralização de um governo centrado na figura do soberano e a sua repartição no que o filósofo denominou como *artes de governo*. Foucault demonstra que na convergência de dois processos distintos, a concentração estatal com o surgimento dos Estados nacionais e a dispersão e dissidência religiosa provocada pela Reforma, vem à tona um questionamento acerca de como se governar: "É no encontro entre esses dois movimentos que se coloca, com intensidade particular no século XVI, o problema de como ser governado, por quem, até que ponto, com qual objetivo, com que método, etc." (FOUCAULT, 2008, p. 278). No modelo soberano, a administração da família e da casa (economia), de um lado, e a administração do Estado (política), de outro, estabeleciam uma relação de dupla continuidade: ascendente – governar o Estado implica poder governar-se a si mesmo – e descendente – quando o Estado é bem governado, os pais sabem governar suas famílias e os indivíduos agem de acordo com a ordem e a moral vigente. Diz Foucault:

É esta linha descendente que faz repercutir na conduta dos indivíduos e na gestão da família o bom governo do Estado, que nesta época se começa a chamar de polícia. A pedagogia do príncipe assegura a continuidade ascendente da forma de governo; a polícia, a continuidade descendente. E nos dois casos o elemento central desta continuidade é o governo da família, que se chama de economia. (FOUCAULT, 2008, p. 281)

A grande questão passou a ser como introduzir a economia na política, isto é, como administrar os habitantes, as riquezas, as condutas de todos os indivíduos à maneira de um pai de família atento, controlador e vigilante. O objetivo do governo compreende, assim, não mais o território, mas a população. Nesse sentido, a família como modelo de governo desaparece, se tornando uma instituição pertencente à população, ou seja, aparecendo como seu elemento interno. A população assume o lugar de objetivo final do governo:

Pois qual pode ser o objetivo do governo? Não certamente governar, mas melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza, sua duração de vida, sua saúde, etc. E quais são os instrumentos que o governo utilizará para alcançar estes fins, que em certo sentido são imanentes à população? Campanhas, através das quais se age diretamente sobre a população, e técnicas que vão agir indiretamente sobre ela e que permitirão aumentar, sem que as pessoas se dêem conta, a taxa de natalidade ou

dirigir para uma determinada região ou para uma determinada atividade os fluxos de população, etc. A população aparece, portanto, mais como fim e instrumento do governo que como força do soberano; a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo; como consciente, frente ao governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela faça. O interesse individual – como consciência de cada indivíduo constituinte da população – e o interesse geral – como interesse da população, quaisquer que sejam os interesses e as aspirações individuais daqueles que a compõem – constituem o alvo e o instrumento fundamental do governo da população. Nascimento portanto de uma arte ou, em todo caso, de táticas e técnicas absolutamente novas. (FOUCAULT, 2008, p. 289)

É neste registro que Foucault define, portanto, o conceito de *governamentalidade*: "o conjunto constituído pelas instituições, procedimento, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população [...]" (FOUCAULT, 2008, p. 292). Assiste-se, desse modo, a uma governamentalização do Estado administrativo de outrora. Segundo Pagni (2011):

ocorre uma *governamentalização* do Estado, isto é, o estabelecimento de práticas e saberes responsáveis pela administração do governo do outro, articulados pelas diversas artes de governo para dar coesão ao seu exercício sobre a população, esboçando uma biopolítica que se ramifica e penetra nos capilares da vida, disciplinando-a e regulando-a. Tal *governamentalização* supõe uma forma de assujeitamento legitimada por uma racionalidade que converte a dimensão econômica, ligada à gestão da família, na qual as formas anteriores de dominação se assentavam, em meros instrumentos do exercício de governo da população. Por sua vez, a sua dimensão moral, associada ao governo de si, se antes já era assunto privado, com tal *governamentalização* se converteria em objeto das *artes de governo* do outro, sem que o si mesmo seja visto em sua singularidade e em seu processo de subjetivação, mas apenas no de objetivação da representação de um eu, de sua identificação a um sujeito ideal e de sua legitimação por um discurso de verdade. (PAGNI, 2011, p. 161)

É por meio das *artes de governo*, portanto, que o Estado Moderno disciplina e normaliza a vida dos indivíduos da população em seus variados setores. Múltiplas artes de governo concorrem para a constituição do sujeito moderno, e entre elas encontra-se a *arte de governo pedagógica*. Pagni (2011) entende tal arte pedagógica como um dos mecanismos de governo que se exercem "em, de e sobre a infância" (p. 164) a partir da análise, feita por Foucault (2010b) no curso transcrito como *Os anormais*, da passagem da educação natural para a educação estatal das crianças entre os séculos XVIII e XIX. Em seu curso ministrado no Collège de France, o autor expõe que o governo decorrente das técnicas de poder inventadas na Idade Clássica – século XVIII – deve ser entendido de três formas específicas, que se entrelaçam. A primeira diz respeito ao aspecto jurídico-político do poder, com a implantação de um "aparelho de Estado, com seus prolongamentos e seus apoios em diversas

instituições"; a segunda está ligada a uma "técnica geral de exercício do poder, transferível a numerosas e diversas instituições e aparelhos" (FOUCAULT, 2010b, p. 42), vinculada à organização disciplinar; a terceira se refere aos efeitos de *normalização* decorrentes dos dispositivos disciplinares. Inspirado novamente em Canguilhem, Foucault assim expõe seu entendimento da norma e de seu papel de finalização do poder disciplinar:

[...] a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão ao poder. A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado. Conceito polêmico – diz Canguilhem. Talvez pudéssemos dizer político. Em todo caso – e é a terceira ideia que acho ser importante – a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo. (FOUCAULT, 2010b, p. 43)

Ainda que Foucault se dedique a aplicar a concepção denominada por ele de *normalização* ao domínio da sexualidade, seu curso nos traz indicativos de um funcionamento do qual decorre o surgimento e a expansão da escola moderna. Durante a segunda metade do século XVIII, em um cenário de perseguição à masturbação infantil e aos supostos vícios envolvendo a sexualidade da criança, desenvolve-se uma ideia de que a educação dos filhos deveria ficar a cargo exclusivamente dos pais, tendo preceptores ou criadagem apenas como intermediários, quando não fosse possível excluí-los – uma educação natural das crianças. Porém, esta educação "deve obedecer a certo número de regras que, precisamente, devem garantir a sobrevivência das crianças, de um lado, e sua educação e desenvolvimento normalizado, do outro" (FOUCAULT, 2010b, p. 222). Tais regras são provenientes dos saberes pedagógico e médico, representados nas figuras de seus respectivos profissionais. Vê-se a família, ao menos a burguesa e a aristocrática de que fala Foucault, ser penetrável por toda uma técnica de poder justificada pelo que o autor afirma ser o engodo da sexualidade da criança. Foucault situa a campanha antimasturbação no centro do processo de constituição da família celular e a entende como chave para o deslocamento da criança do meio familiar para o espaço institucionalizado e normalizado da educação estatal:

No fundo, o que se pediu à família restrita, o que se pediu à família-célula, o que se pediu à família corporal e substancial, foi que se encarregasse do corpo da criança que, no fim do século XVIII, estava se tornando um desafio importante por duas razões. De um lado, pediu-se a essa família restrita que cuidasse do corpo da criança simplesmente porque a criança vivia e não devia morrer. O interesse político e econômico que se começa a descobrir na sobrevivência da criança é certamente um dos motivos pelos quais se quis substituir o aparelho frouxo, polimorfo e complexo da grande família relacional pelo aparelho limitado, intenso e constante da vigilância

familiar, da vigilância dos filhos pelos pais. Os pais têm de cuidar dos filhos, os pais têm de tomar conta dos filhos, nos dois sentidos: impedir que morram e, claro, vigiá-los e, ao mesmo tempo, educá-los. A vida futura das crianças está nas mãos dos pais. O que o Estado pede aos pais, o que as novas formas ou as novas relações de produção exigem é que a despesa, que é feita pela própria existência da família, dos pais e dos filhos que acabam de nascer, não seja tornada inútil pela morte precoce dos filhos. A família tem de se encarregar, por conseguinte, do corpo e da vida dos filhos – essa é certamente uma das razões pelas quais se pede que os pais deem uma atenção contínua e intensa ao corpo dos filhos. (FOUCAULT, 2010b, p. 221-222)

É neste registro que se tem uma reivindicação de uma educação estatal, solicitando aos pais que confiem ao Estado a instrução ou a qualificação técnica de seus filhos em instituições especializadas – daí o surgimento de grandes estabelecimentos educacionais em toda a Europa (FOUCAULT, 2010b, p. 223). Neste momento, de acordo com Pagni (2011), se dá a constituição da *arte de governo pedagógica*:

Procurar-se-ia fazer, com isso [a entrega dos filhos à educação estatal], que os pais abrissem mão do cuidado para com as crianças e do poder que exerceriam sobre o seu corpo, para entregá-los bem dispostos e preparados para as instituições como a escola que, garantidas pelo Estado para que as suas normalizações ocorressem a contento, pressuporiam o domínio de um conjunto de regras e uma racionalidade que, uma vez empreendidas pelos professores na *arte de governo pedagógica*, lograriam o efeito pretendido, qual seja, o de instituir disciplinarmente os mais jovens, qualificar a sua força de trabalho e formá-los moralmente. Nessa passagem da educação natural para a educação estatal, se vê ganhar terreno a *arte de governo pedagógica* desenvolvida na escola como um conjunto de práticas que conferem contornos mais bem definidos a essa instituição e, por sua vez, à função docente, instituindo o magistério como ofício público. (PAGNI, 2011, p. 164-165)

A escola moderna estabelece-se, portanto, como uma instituição a serviço da *arte de governo pedagógica*. Sua função está circunscrita à normatização do funcionamento do indivíduo, adaptando-o ao corpo social e político, ao mesmo tempo em que é capaz de aprimorá-lo e otimizá-lo sem perder de vista uma racionalidade biopolítica.

2.2 A relação professor-aluno: uma relação de poder

É o discurso da racionalidade biopolítica que ordena e regula os indivíduos ajustando-os enquanto população, fazendo uso de um conjunto de saberes que desempenham uma função de normalização. Consideremos a escola, instituição objeto de nosso estudo. Dentro do registro escolar, o exercício do poder disciplinar não está desvinculado do exercício do biopoder. O aluno, visto como um corpo a ser disciplinado, é também uma espécie

pertencente a uma população a ser regulada. A escola, enquanto instituição de regulação social, executa tanto a administração dos corpos dos indivíduos quanto as técnicas em prol do controle destes corpos no seu conjunto. O disciplinamento do indivíduo, portanto, enquadra-o no paradigma estipulado para sua espécie. Esta interligação entre o poder disciplinar e o biopoder é efetuada pela norma, que se aplica tanto ao corpo do indivíduo quanto à população simultaneamente. A normatização dos indivíduos ocorre por meio do exercício do poder, isto é, da ação de alguns sobre outros (FOUCAULT, 1995) ou, melhor dizendo, das *relações de poder*. Numa relação de poder, aquele que o exerce age sobre a ação do outro que submete e, sendo assim, pode-se dizer que quem exerce o poder governa: "Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros" (Ibidem, p. 244). Portanto, aquele que governa conduz condutas, modos de agir de outro indivíduo ou de um grupo na esfera dos esquemas possibilitados por uma sociedade de normalização. É neste sentido que se pode dizer que a escola, ao instituir o governo do aluno, concorre para a constituição de sua subjetividade.

A escola é permeada por dispositivos de subjetivação e compreendê-los demanda um olhar mais perspicaz sobre a configuração das relações de poder neste espaço. Para Foucault (1995), o termo "poder" deve ser entendido como aquilo que coloca em jogo relações entre indivíduos ou grupos. Falar de estrutura ou mecanismos de poder é supor o exercício de um poder de alguns sobre outros. Deve-se ter o cuidado de não confundir esta definição de poder com aquela referente à nossa capacidade de modificar, utilizar, consumir ou destruir as coisas – "capacidades objetivas" –, da mesma forma que não se trata de uma forma de agir sobre o outro pela transmissão de informações por meio de um sistema simbólico – "relações de comunicação" (p. 240). Foucault entende que são três domínios distintos – "relações de poder", "relações de comunicação" e "capacidades objetivas" –, mas que estão imbricados e servem-se mutuamente de instrumento e apoio. No geral, não há uniformidade ou equilíbrio na coordenação entre estes três domínios, mas tal coordenação pode ser encontrada em sistemas regulados e que Foucault denomina como "bloco" de capacidade-comunicação-poder. Para ele, a escola seria um exemplo de tal funcionamento:

Seja, por exemplo, uma instituição escolar: sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido - tudo isto constitui um "bloco" de capacidade-comunicação-poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do "valor" de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento,

vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal). (FOUCAULT, 1995, p. 241)

Kohan (2000) destaca ser a coordenação deste "bloco" que conforma "o campo do que é possível perceber, dizer, julgar, pensar e fazer", veiculando "a internalização de práticas, saberes, atitudes, crenças, condutas, ideias e valores aos quais estarão sujeitos os indivíduos" (p. 147). É nesse sentido que se pode afirmar que o professor é uma das peças chave no assujeitamento promovido pela escola: ele é o principal ator no exercício de uma técnica de poder que regula o modo de agir do aluno, que conduz suas condutas, que o *governa*. Sem perder de vista a *arte de governo pedagógica* desenvolvida na escola, é possível afirmar que a função do professor nesta instituição é de, em última análise, formar os alunos como *sujeitos* capacitados, habilitados e conformados para a vida em uma sociedade regulada pela racionalidade biopolítica, atingindo desde a adequação de suas aptidões ao mercado de trabalho, até a sua acomodação aos valores, crenças, ideias e normas de conduta vigentes.

Foucault (1995) aponta alguns aspectos concretos de uma relação de poder, nos ajudando a identificar que, de fato, o governo do professor perante o aluno deve ser entendido como uma relação de tal natureza. Segundo o autor, "toda relação de poder opera diferenciações que são, para ela, ao mesmo tempo, condições e efeitos" (p. 246). Não há dúvidas de que há uma diferença marcante nas posições assumidas pelo professor e pelo aluno na escola, marcadas pelo domínio (ou não) de determinados saberes. O tipo de objetivo a ser atingido pelo professor em seu governo do aluno também gera evidências de uma relação de poder, já que, dos exemplos citados por Foucault, arriscamos uma aproximação com o "exercício de uma função ou profissão" (Ibidem). O fato de a ação do professor sobre a ação do aluno se fazer pelo uso de mecanismos de vigilância, de controle e de regimentos institucionalizados, com vistas à eficácia dos instrumentos aplicados e ao sucesso do resultado a ser alcançado, é outro forte indício.

Um elemento importante em uma relação de poder, segundo Foucault, é a liberdade. O autor declara que ela é ao mesmo tempo condição e precondição de existência do poder e este só se exerce sobre "sujeitos livres": "sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer" (Idem, p. 244). Longe de compreender a liberdade como uma entidade ou um estado a ser alcançado, o autor a insere no âmbito de uma *prática*. Foucault (2004) afirma que só há relação de poder se existir uma certa forma de liberdade dos dois lados envolvidos, sendo esta entendida como uma possibilidade de resistência – do contrário, estabelece-se um estado de dominação, isto é, um estado em que ocorre, a um dos

lados da relação, a anulação dos campos de possibilidade de reação ou de manifestação à ação do outro. É esta condição, portanto, que garante a instabilidade e a mobilidade de uma relação de poder.

Ainda no campo das práticas de liberdade como resistência nas relações de poder, Foucault se refere ao que ele chama de *estratégias* de confronto. O autor serve-se do termo "estratégia" por considerar as resistências contra diferentes formas de poder uma *luta*. Oposição ao poder dos homens sobre as mulheres ou da medicina sobre a população são exemplos, para ele, de lutas cujos aspectos merecem ser investigados a fim de se analisar o que são as relações de poder por meio do "antagonismo das estratégias" (Idem, p. 234). Para Foucault, o objetivo principal de tais lutas não é atacar uma instituição ou um grupo, mas sim uma *técnica de poder que faz dos indivíduos sujeitos*; uma técnica que "aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele" (FOUCAULT, 2004, p. 235). Lutas, portanto, contra formas de sujeição.

Neste registro, os mecanismos utilizados em uma relação de poder por aquele que age sobre a conduta do outro se encaixam no termo "estratégias", assim como os meios a que é possível recorrer aquele que resiste a esta ação. O embate entre as estratégias da relação de poder e as estratégias de confronto é de extrema relevância para Foucault:

Pois, se é verdade que no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma relação de "insubmissão" e liberdades essencialmente renitentes, não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem *inversão* eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto venham a se superpor, a perder sua especificidade e finalmente a se confundir. Elas constituem reciprocamente uma espécie de limite permanente, de *ponto de inversão possível*. (FOUCAULT, 1995, p. 248, grifo nosso)

A relação professor-aluno é decorrente do exercício da *arte de governo pedagógica*. Inserida na esfera de uma arte de governo, esta se caracteriza como uma relação entre sujeitos. Desse modo, a ação do professor deve ser entendida como uma condução das condutas do aluno e, para isso, recorre a diversas estratégias disciplinares. Há um processo de assujeitamento da parte do aluno na relação de poder estabelecida entre este e o professor, numa luta, num jogo de forças entre os dois sujeitos.

Um jogo de forças entre dois sujeitos – professor e aluno – que foram/são constituídos historicamente. E historicamente falando, o sujeito professor é resultado de inúmeras práticas

de subjetivação pelas quais passou ao longo de sua vivência. É um adulto, tendo sido até então submetido a normas de conduta enquanto indivíduo pertencente a determinada população, com um modo de ser no mundo mais adequado à racionalidade biopolítica. Já o sujeito aluno está sendo apresentado a esta racionalidade, vivenciando pouco a pouco determinadas práticas de subjetivação, exercidas em especial na família e na escola. O fato de o aluno ter uma percepção menos moldada e direcionada das coisas do mundo, estabelecendo ainda o governo de si, é significativo para a emergência de reações de resistência a mecanismos de um governo pré-estabelecido e concorre para que ocorra o *choque de subjetividades*. Trata-se, portanto, do embate entre diferentes perspectivas ou, por que não, diferentes racionalidades.

Como vimos, para Foucault, a possibilidade de assumir uma atitude de resistência a formas de governo se insere no âmbito das práticas de liberdade, sendo esta a condição de existência política do poder e ética do sujeito. Trata-se de uma atitude ética, pela qual o sujeito busca outra forma de se constituir, outro modo de subjetivação. Sendo assim, no jogo de poder entre professor e aluno, quando a conduta deste último se mostra como uma estratégia de confronto à forma de governo instituída pelo primeiro, estamos diante de um indivíduo que manifesta um modo de ser que não está em conformidade com o estipulado pela norma, que escapa da regularidade que caracteriza a arte pedagógica. Deste ponto de vista, pode se identificar, assim, a conduta reconhecida como indisciplina. E pela perspectiva das práticas de liberdade inerentes às relações de poder, é uma conduta legítima e esperada. Se entendemos ética como *ethos*, como modo de ser ou habitar, na mesma medida em que, para Foucault, "a liberdade é a condição ontológica da ética" (2004, p. 267), nos parece pertinente que a discussão acerca da indisciplina deva se direcionar para a esfera dos aspectos éticos que envolvem as relações estabelecidas na instituição escolar.

O professor possui uma qualificação técnica, na atualidade, para o exercício de sua profissão baseada em um ideal de aluno. Vê-se o docente como um sujeito constituído enquanto profissional por verdades pedagógicas provenientes de uma racionalidade biopolítica, por técnicas de constituição de si e nelas pauta sua ação. O ofício de professor é fundamentado em um discurso científico que considera o aluno como um sujeito cuja constituição é prevista e determinada – um raciocínio coerente com a lógica de uma população regulada e normatizada. Aliás, é o molde dessa população, lógica, normatizada e regulada, que serve de parâmetro à educação dos mais novos, das crianças e dos jovens, se constituindo quase como um princípio político do (meta)discurso que legitima a arte de governo pedagógica da infância. Qualquer conduta ética, por parte do aluno, que escape às

possibilidades de desvio da norma abrangidas pelo discurso pedagógico é considerada como um obstáculo à atividade educacional e rotulada como indisciplina⁴.

O que impressiona atualmente é que a inversão das posições do professor e do aluno tem se dado de maneira frequente, colocando em xeque as estratégias disciplinares utilizadas pelo professor e pela instituição escolar. O que desde os primórdios foi uma conduta esperada e inerente ao processo educativo na escola moderna passou a amedrontar e até a tornar ineficaz o serviço a que se presta a instituição. Mudanças históricas e políticas não deixaram incólume a dinâmica do funcionamento da escola e é sobre elas e suas implicações que discorreremos no próximo capítulo.

⁴ As condutas de desvio que são previstas ou toleradas pelo discurso pedagógico atualmente são aquelas que se justificam como consequência de distúrbios, síndromes, patologias em geral. Tais condutas podem ser "corrigidas" por meio de tratamento médico ou terapêutico.

CAPÍTULO 3 – HERANÇA DO PODER PASTORAL, TRANSFORMAÇÕES E INDISCIPLINA

Ao abordarmos a emergência do poder disciplinar no capítulo anterior, deixamos de apontar uma circunstância histórica significativa para o entendimento das relações de poder na escola moderna e, sobretudo, na contemporaneidade. Complementaremos, então, a genealogia do poder disciplinar e discorreremos acerca das implicações decorrentes de tal circunstância para o funcionamento da instituição escolar. Em seguida, faremos uma investigação das transformações do discurso pedagógico na modernidade que proporcionaram modificações determinantes no exercício do poder disciplinar na escola. Por fim, apontaremos as reflexões sobre a indisciplina resultantes das análises desenvolvidas neste e nos dois capítulos anteriores.

3.1 O poder pastoral e a escola

Foucault (1995) afirma que o Estado moderno ocidental se apropriou de uma antiga tecnologia de poder individualizante originada nas instituições cristãs: o poder pastoral. O cristianismo criou novas relações de poder no mundo antigo ao postular a possibilidade de determinados indivíduos servirem a outros como pastores. O objetivo final de um pastor é assegurar a salvação do indivíduo no outro mundo, se sacrificando por ela e pela vida de seu rebanho. Logo, deve tanto cuidar da comunidade quanto do indivíduo particularmente. Para isso, o pastor deve ser capaz de dirigir sua mente e sua alma, conhecendo-as a fundo. Neste registro, o pastorado cristão organiza o que Foucault (2008) chama de instância da obediência pura, "a obediência como um tipo de conduta unitária, conduta altamente valorizada e que tem o essencial da sua razão de ser nela mesma" (p. 230). Esta obediência não possui finalidade alguma a não ser alcançar um estado de obediência e esta se deve à função atribuída ao pastor de cuidar de cada alma individualmente, ainda que seja ele um porta voz das decisões de Deus e da Igreja para toda a comunidade. O pastor zela por cada ovelha e lhe dirige os cuidados necessários de modo particular. Nisso se encontra algo que é próprio do pastorado cristão: "a relação da ovelha com aquele que a dirige é uma relação de dependência integral" (p. 231). Por dependência integral, Foucault entende uma relação de submissão não a uma lei ou a princípios derivados da razão, mas de um indivíduo a outro indivíduo:

Isso porque a relação estritamente individual, o correlacionamento entre um indivíduo que dirige e um indivíduo que é dirigido, é não apenas uma condição mas o princípio mesmo da obediência cristã. E aquele que é dirigido deve aceitar, deve obedecer, no interior mesmo dessa relação individual, e por ser uma relação individual. O cristão se põe nas mãos do seu pastor para as coisas espirituais, mas também para as coisas materiais e para a vida cotidiana. (FOUCAULT, 2008, p. 232)

Nesta prática de submissão do indivíduo a outro indivíduo, há uma relação do pastor com o ensino da verdade. Trata-se de uma direção da conduta cotidiana e integral do indivíduo, por meio de uma vigilância e observação constante. Mais do que ensinar a verdade, o pastor deve dirigir a consciência de sua ovelha. Diferente da direção de consciência na Antiguidade – cujo objetivo era assegurar um controle de si por parte do indivíduo, além de ser aplicada circunstancialmente –, na prática cristã esta direção é permanente e reforça a relação de dependência ao outro. A direção de consciência é, portanto, um instrumento de dependência na pastoral cristã:

E o indivíduo vai formar de si, a cada instante, pelo exame de consciência, certo discurso de verdade. Vai extrair e produzir a partir de si mesmo certa verdade, que vai ser aquilo através do que vai estar ligado àquele que dirige sua consciência. (FOUCAULT, 2008, p. 241)

Desse modo, uma forma de poder absolutamente nova, nas palavras de Foucault (2008), é inaugurada pelo pastorado cristão. Nela, segundo o autor, vemos um esboço de "modos absolutamente específicos de individualização" (p. 242). Esta individualização deixa de ser definida por estatutos, nascimentos ou ações de destaque dos indivíduos, mas por outras três vias: pela identificação analítica, decorrente das relações que determinam os méritos e deméritos; pela sujeição, decorrente das relações de servidão; e pela subjetivação, decorrente da produção de uma verdade interior. Portanto, para Foucault, a história do pastorado cristão está intrinsecamente ligada à história dos procedimentos da individualização humana no Ocidente. E diz mais: "é a história do sujeito" (p. 243). O poder pastoral antecipa, segundo o autor, a governamentalidade tanto por instaurar novas formas de relações de poder, quanto pela

constituição tão específica de um sujeito, de um sujeito cujos méritos são identificados de maneira analítica, de um sujeito que é sujeitado em redes contínuas de obediência, de um sujeito que é subjetivado pela extração de verdade que lhe é imposta. Pois bem, é isso, a meu ver, essa constituição típica do sujeito ocidental moderno, que faz que o pastorado seja sem dúvida um dos momentos decisivos na história do poder nas sociedades ocidentais. (FOUCAULT, 2008, p. 243-244)

Logo, o poder pastoral assumiu uma nova configuração e se multiplicou, no século XVIII, para além da instituição eclesiástica, sendo apropriado pelo Estado moderno. Esta nova configuração se caracteriza, segundo Foucault (1995), por uma mudança de objetivo. Se antes era assegurar a salvação do indivíduo no outro mundo, neste momento passa a ser assegurar neste mundo uma salvação entendida como "saúde, bem-estar [...], segurança, proteção contra acidentes" (p. 238). Além disso, a administração deste poder foi reforçada, sendo ele exercido por instituições públicas estatais (como a polícia, garantindo a manutenção dos padrões urbanos de higiene, saúde e ordem, necessários ao artesanato e ao comércio) ou privadas (benfeitores, filantropos em geral). A família também era chamada a assumir funções pastorais. Por fim, dois polos passaram a ser o foco de desenvolvimento do saber sobre o homem: um globalizador, que diz respeito à população; outro analítico, referente ao indivíduo. Diz Foucault:

E isto implica que o poder do tipo pastoral, que durante séculos – por mais de um milênio – foi associado a uma instituição religiosa definida, ampliou-se subitamente por todo o corpo social; encontrou apoio numa multiplicidade de instituições. E, em vez de um poder pastoral e de um poder político, mais ou menos ligados um ao outro, mais ou menos rivais, havia uma "tática" individualizante que caracterizava uma série de poderes: da família, da medicina, da psiquiatria, da educação e dos empregadores. (FOUCAULT, 1995, p. 238)

Esta "tática" individualizante de que fala Foucault é o poder disciplinar, que emerge de uma espécie de fusão entre o poder de soberania e o poder pastoral. Foi o poder disciplinar que,

como poder individualizante e microscópico, calcado nas práticas de vigilância, preencheu o vácuo, resolvendo a deficiência de ordem política que assolava a soberania: o poder disciplinar se apresentou como uma saída econômica e eficiente para a crescente dificuldade de levar o olhar do soberano a toda a parte, numa sociedade europeia que se complexificava, crescia e se espalhava pelo mundo afora. De certa maneira, o poder disciplinar permitiu que a lógica do pastoreio se expandisse do âmbito religioso – das relações entre o pastor e suas ovelhas – para o âmbito sociopolítico mais amplo – das relações entre o soberano e os súditos. Mas, ao acontecer tal expansão, o soberano pôde ser demitido de seu papel e de suas funções, ou seja, ele pôde ser mandado para casa, pois as tecnologias disciplinares já poderiam dar conta do controle social. (VEIGA-NETO, 2005, p. 68)

O surgimento do biopoder e das artes de governo, constituintes da governamentalidade, consolidou a relevância das técnicas disciplinares na modernidade:

[...] nunca a disciplina foi tão importante, tão valorizada quanto a partir do momento em que se procurou gerir a população. E gerir a população não queria dizer simplesmente gerir a massa coletiva dos fenômenos ou geri-los somente ao nível de seus resultados globais. Gerir a população significa geri-la em profundidade, minuciosamente, no detalhe. A ideia de um novo governo da população torna ainda

mais agudo o problema do fundamento da soberania e ainda mais aguda a necessidade de desenvolver a disciplina. (FOUCAULT, 2008, p. 291)

Neste registro, é possível identificar as implicações da herança do poder pastoral para as relações de poder na escola, em especial para o governo do aluno exercido pelo professor. Para Carvalho (2010), o indivíduo dependente de uma condução externa a si próprio é a base fundamental da relação pedagógica no Ocidente. Prepondera na educação a dimensão de um *déficit pedagógico*, isto é, alguém mais capacitado determina a formação de outrem, com destaque para a suposição de que esta formação do sujeito nunca se completa. Nesse sentido, o autor argumenta que "as propriedades de produção autônomas de subjetividade" (p. 62) dão lugar a um mecanismo de condução exercido pelo professor:

[...] nada mais normal e natural que enxergar no educador a figura do ordenante, do que sabe o que deve ser feito, o postulante das condições mais favoráveis e corretas para se formar alguém, aquele que sabe o que ninguém sabe, como é na engrenagem da racionalidade política, enfim, o bom condutor das vidas que não poderiam ser perdidas ou extraviadas. (CARVALHO, 2010, p. 62)

Neste esquema de funcionamento do sistema escolar moderno, não há espaço para aquela autoridade romana, apontada por Hannah Arendt como condição para a educação dos mais jovens. Tal autoridade se constrói no respeito ao passado representado pela figura do ancião e na pertinência de se conhecer em que medida se deu a fundação de um mundo cuja renovação se fará sempre necessária para a continuidade das futuras gerações. É neste registro que se assenta o respeito e a obediência à figura do professor. Já na racionalidade biopolítica, na construção da relação entre o mais velho e o mais jovem – o professor e o aluno – parte-se do princípio de que o mais jovem não será apenas apresentado a um mundo desconhecido, mas terá de ser moldado para que se encaixe e aja da maneira mais adequada à *manutenção* deste mundo, e *não de sua renovação ou transformação*. A educação moderna desconsidera a possibilidade de o indivíduo, depois de adulto e conhecedor de suas bases e sua tradição, agir ética e politicamente na direção de qualquer tipo de desestabilização de uma ordem ou de um funcionamento regulado e controlado, isto é, de qualquer singularização ou politização que rompa com a homogeneidade do que se entende como o governo da população postulado pela racionalidade biopolítica. De fato, como afirma Carvalho (2010), desconsidera-se, portanto, a possibilidade de o indivíduo se constituir enquanto sujeito não só por meio de práticas de objetivação – resultado do governo do professor –, mas também por práticas de subjetivação – isto é, pelo governo de si mesmo.

Quando se fala em respeito à autoridade do professor na escola moderna, na verdade trata-se de uma obediência conseguida a partir de estratégias disciplinares, caracterizadas sobretudo pela coerção. Ao exercer sua função de governo do aluno, o professor exerce o poder disciplinar. Do alto de sua posição na hierarquia da instituição, utiliza-se de uma vigilância ininterrupta na sala de aula, possibilitada pela lógica da distribuição do espaço; faz uso da dinâmica de punir e recompensar, a fim de efetivar as regras de conduta; aplica exames, momento chave e determinante para a eficácia das demais estratégias utilizadas no decorrer do ano letivo – eis exemplos mais recorrentes de práticas disciplinares na escola.

Em seus primórdios, a escola fazia uso de mecanismos disciplinares que aproximavam a relação professor-aluno de uma relação de dominação – ou seja, com possibilidade quase nula de o aluno governado esboçar qualquer conduta de enfrentamento a este governo¹. A história da disciplina na escola nos é relatada por Philippe Ariès (2006), dialogando com a investigação de Foucault acerca das transformações na família e na escola que expusemos no capítulo anterior. Duas novas ideias surgem a partir do século XV: a noção da fraqueza das crianças e o sentimento de responsabilidade moral dos mestres. Tais ideias faziam coro com um novo entendimento de educação da infância, cujo princípio era não apenas a transmissão de um conhecimento pelo mestre-escola, enquanto mais velho e experiente, mas *formar o espírito, educar a alma*. E, se necessário, os educadores deveriam fazer uso sem culpa "de seus poderes de correção e punição, pois isso envolvia a salvação da alma das crianças, pelas quais eles eram responsáveis perante Deus" (p. 117). É neste momento, sobretudo nos séculos XVI e XVII, que se organizam os colégios dedicados à educação e à formação da juventude, inspirados, segundo Ariès (Idem), em elementos da psicologia. A introdução da disciplina é, para o autor, a diferença essencial entre a escola da Idade Média e o colégio moderno:

Descobriu-se, então, a necessidade da disciplina: uma disciplina constante e orgânica, muito diferente da violência de uma autoridade mal respeitada. Os legisladores sabiam que a sociedade turbulenta que eles comandavam exigia um pulso firme, mas a disciplina escolar nasceu de um espírito e de uma tradição muito diferentes. A disciplina escolar teve origem na disciplina eclesiástica ou religiosa; ela era menos um instrumento de coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual, e foi adotada por sua eficácia, porque era a condição necessária do trabalho em comum, mas também por seu valor intrínseco de edificação e ascese. (ARIÈS, 2006, p. 126)

¹"Mas há efetivamente estados de dominação. Em inúmeros casos, as relações de poder estão de tal forma fixadas que são perpetuamente dessimétricas e que a margem de liberdade é extremamente limitada." (FOUCAULT, 2004, p. 277)

Ariès (2006) relata que, a princípio, a disciplina era fortemente marcada por punições humilhantes e pelos castigos corporais com o uso de chicotes. Foi no século XVIII que esta prática começou a perder força com uma nova orientação em relação à infância. Abandonando a ideia de fraqueza da criança, paulatinamente foi-se adotando a concepção de que ela deveria ser preparada para a vida adulta aos poucos, passando por etapas formativas e envolvendo certos cuidados. Esta mudança de orientação em relação às práticas educativas pode explicar muito do que se vê hoje na contemporaneidade, inclusive a temida indisciplina.

3.2 Transformações pedagógicas, resquícios e a indisciplina hoje

De acordo com Franco Cambi (1999), o grande responsável pela transformação do olhar para a infância e a educação foi Jean-Jacques Rousseau. O filósofo, no século XVIII, se opôs às ideias predominantes sobre a educação das crianças, colocando estas no centro de sua teorização. Seu livro *Emílio* gira em torno de uma educação voltada para a "centralidade das necessidades mais profundas e essenciais da criança, ao respeito pelos seus ritmos de crescimento e à valorização das características específicas da idade infantil" (p. 346). Delineia-se na teoria educativa de Rousseau três aspectos que proporcionaram uma significativa transformação no pensamento pedagógico moderno e que permanecem na base dos discursos educativos atuais, a saber:

1. a descoberta da infância como idade autônoma e dotada de características e finalidades específicas, bem diversas das que são próprias da idade adulta; dessa descoberta Rousseau estava decididamente consciente, como revela já no prefácio do *Emílio* ("a infância não é absolutamente conhecida" e "se perde" pelas falsas ideias que se têm dela"; de fato, procura-se "sempre o homem no menino, sem pensar naquilo que é antes de ser homem");
2. o elo entre motivação e aprendizagem colocado no centro da formação intelectual e moral de Emílio e que exige partir sempre, no ensino de qualquer noção, da sua utilidade para a criança e de uma referência precisa à sua experiência concreta; tal princípio rousseauniano foi amplamente retomado na pedagogia romântica e mais ainda em algumas correntes pedagógicas do século XX, em particular pelo "ativismo" defensor do puericentrismo e ligado a comportamentos pragmáticos;
3. a atenção dedicada à antinomia e à contrariedade da relação educativa, vista por Rousseau ora como orientada decididamente para a antinomia ora como necessariamente condicionada pela heteronomia; entre liberdade e autoridade, no ato educativo, não há exclusão, mas apenas uma sutil e também paradoxal dialética [...]. (CAMBI, 1999, p. 346-347)

Ainda segundo Cambi (1999), a teoria educativa de Rousseau em *Emílio* concorreu para a construção de alguns "mitos" do pensamento pedagógico no último século. A criança passou a ser respeitada na sua especificidade psicológica e cognitiva, ao mesmo tempo em

que se criou uma expectativa de ser ela a possibilidade de renovação do homem e da sociedade. Esta projeção, na criança, de um homem novo, não-autoritário e livre, protótipo do cidadão de uma sociedade democrática idealizada após o segundo pós-guerra do século XX, surgiu na esteira do puericentrismo rousseauiano e exigiu da pedagogia uma significativa mudança em seu percurso, colocando-se "a serviço da criança (que é o futuro e a esperança do homem, do homem novo) e não da sociedade" (CAMBI, 1999, p. 393). O grande expoente desta renovação foi o ativismo, inspirado em experiências educativas de vanguarda. Com forte presença na primeira metade do século XX, deixou marcas ainda permanentes nas práticas pedagógicas. Resumidamente, os grandes temas da pedagogia do ativismo encontram-se:

1. no "puericentrismo", isto é, no reconhecimento do papel essencial (e essencialmente ativo) da criança em todo o processo educativo; 2. na valorização do "fazer" no âmbito da aprendizagem infantil, que tendia, por conseguinte, a colocar no centro do trabalho escolar as atividades manuais, o jogo e o trabalho; 3. na "motivação", segundo a qual toda aprendizagem real e orgânica deve estar ligada a um interesse por parte da criança e portanto movida por uma solicitação de suas necessidades emotivas, práticas e cognitivas; 4. na centralidade do "estudo de ambiente", já que é justamente da realidade que a circunda que a criança recebe estímulos para a aprendizagem; 5. na "socialização", vista como uma necessidade primária da criança que, no processo educativo, deve ser satisfeita e incrementada; 6. no "antiautoritarismo", sentido como uma renovação profunda da tradição educativa e escolar, que partia sempre da supremacia do adulto, da sua vontade e de seus "fins", sobre a criança; 7. no "antiintelectualismo", que levava à desvalorização dos programas formativos exclusivamente culturais e objetivamente determinados e à consequente valorização de uma organização mais livre dos conhecimentos por parte dos docentes. (CAMBI, 1999, p. 526-27)

Ainda que o ativismo tenha vivido um declínio a partir dos anos 60, com a entrada em cena da psicologia cognitiva representada por teóricos como Jerome Bruner, Lev Semenovic Vygotski e Jean Piaget, muitos de seus princípios permanecem enraizados no discurso pedagógico atualmente. Do mesmo modo, mais enraizado ainda está muito do funcionamento daquela escola constituída no século XV. É a partir deste diagnóstico que começamos a pensar o lugar da disciplina atualmente.

A figura do professor na escola foi construída pela herança do poder pastoral: aquele responsável pela verdade, por possuir o saber necessário para a boa condução dos indivíduos por ele governados. A estrutura da escola moderna foi alicerçada na ideia da condução do aluno pelo professor, sendo este último a única fonte do saber necessário para a formação do sujeito ideal para a sociedade. Como já dito antes, nos primórdios da escola esta obediência absoluta à figura do docente, assim como o exercício de sua função, era garantida por meio de rígidos mecanismos disciplinares, limitando ao máximo as condutas de resistência. O que não

quer dizer que estas não existiam, conforme apontado no primeiro capítulo. O fato é que, neste momento da história da escola moderna, a relação professor-aluno pouco ou nada se caracterizava como uma relação de poder e, por isso mesmo, os escassos comportamentos de desvio à norma não eram considerados uma ameaça ao funcionamento da instituição.

A guinada de perspectiva da infância e as transformações pedagógicas provenientes da teoria de Rousseau trouxeram a relação professor-aluno para o campo das relações de poder por proporcionar um relaxamento dos mecanismos disciplinares mais rígidos e humilhantes, abrindo espaço para manifestações de diversas natureza por parte da criança. O puericentrismo rousseauiano enfraqueceu pouco a pouco a herança do poder pastoral à figura do professor ao trazer para o primeiro plano a criança, suas necessidades individuais e suas vontades.

Acontece que tais mudanças na teoria pedagógica não fizeram coro com mudanças significativas na estrutura secular da escola moderna. Os altos e baixos dessas teorias deixam resquícios no funcionamento de uma instituição que ainda se assenta no poder disciplinar mais primitivo. Rousseau fez críticas consideráveis aos colégios no século XVIII, assim como o ativismo entendia a educação sendo exercida por uma instituição bem diferente do que se conhece da escola moderna tradicional. No entanto, o que se viu (e ainda se vê) foram tentativas de aplicação de muitas teorias de maneira completamente equivocada. Como respeitar a motivação e as necessidades individuais da criança em uma estrutura que organiza o desenvolvimento dos indivíduos em *séries*? Que determina *a priori* e de modo homogêneo o aprendizado dos indivíduos em uma *classe* cujo critério de organização é apenas a idade? Que privilegia certas habilidades cognitivas em detrimento de outras de menor prestígio social e utilidade profissional? Que, em última análise, tem a função de formar subjetividades específicas a serviço de uma racionalidade vigente? As teorias pedagógicas podem ter mudado, mas a estrutura em que está alicerçada a escola, não.

Voltando à figura do professor, é nela que vemos mais enraizada a herança do poder disciplinar por ser justamente a peça chave do funcionamento da escola. Cabe ao docente governar um indivíduo que tem legitimidade em um discurso pedagógico para reagir diante deste governo; ao mesmo tempo, no jogo de forças com o aluno, cabe a ele fazer uso de estratégias disciplinares completamente anacrônicas e em descompasso com o posicionamento de ambos, professor e aluno, nesta relação que assumiu fortemente a condição de relação de poder.

Neste sentido, as condutas de enfrentamento do aluno ao governo exercido pela escola e representado na figura do professor passa a ser um problema na medida em que escancara

uma crise de identidade vivida pela instituição. A indisposição, o descontentamento com as técnicas de sujeição aplicadas na escola nunca foram desconhecidas. Porém, sem perceber, as transformações pedagógicas dos últimos tempos têm propiciado que manifestações contra um processo de assujeitamento, eficazmente contidas por muito tempo, venham à tona. O discurso pedagógico que regula e determina o funcionamento da escola é, hoje, o fogo amigo que coloca em xeque sua função na dinâmica biopolítica. Talvez esteja aí a razão da famosa máxima que pauta o desentendimento entre a academia e a escola: "Na teoria é uma coisa, na prática é outra."

Diante do exposto, é possível afirmar que condutas de caráter de enfrentamento ao governo da escola passaram a integrar a categoria de problema e a ganhar a denominação de indisciplina, nas últimas décadas, a partir do momento em que se tornaram indícios da fragilidade do discurso pedagógico na regulação das práticas educativas na escola.

CAPÍTULO 4 – A EDUCAÇÃO MODERNA: DE INTRODUÇÃO A GOVERNO DOS MAIS NOVOS NO MUNDO

Mostramos, nos capítulos 1 e 3, que as condutas de enfrentamento ao governo da escola por parte do aluno não são um produto do final do século XX e de meados do século XXI, mas algo que sempre integrou o funcionamento da escola moderna. Essa constatação nos permite retornar aos questionamentos feitos anteriormente nesta pesquisa por revelar fatores significativos para o entendimento da dinâmica educacional da modernidade que ficam obscurecidos pela redução de tais condutas à categoria de indisciplina. Neste capítulo, retomaremos as obras de Hannah Arendt e de Michel Foucault, assim como buscaremos na interlocução com o pensamento de Richard Sennett o embasamento teórico que norteará nossas reflexões finais acerca do que foi exposto até aqui neste trabalho.

4.1 A ausência despercebida da autoridade

A história do surgimento da escola moderna diz muito sobre o que a modernidade entende por educação escolar e aponta o tamanho do abismo entre este educar e o educar apresentado por Hannah Arendt (2000a). Para a pensadora, educar, na família ou na escola, é introduzir os mais novos no mundo para capacitá-los a participar dele, depois de adultos, promovendo as transformações necessárias para a sua continuidade; justifica-se, desse modo, a autoridade atribuída àqueles que, pela experiência de vida e conhecimento do passado, possuem o papel de acolher os jovens de nascimento. No desenvolvimento da modernidade, no entanto, a educação escolar se restringiu a um caráter técnico, reduzindo o processo de introdução dos mais novos ao desenvolvimento de habilidades exigidas no mercado de trabalho. Em um contexto de desvalorização da tradição e de negligência na responsabilidade pelo bem comum, não há lugar para a autoridade como outrora existira. A escola moderna a substituiu pela disciplina quando transformou a *introdução* dos mais novos no mundo em *governo* dos mais novos, restringindo-se, desde meados do século XX, à capacitação para o trabalho e, a partir de sua segunda metade, ao domínio da informação para participar de uma comunidade regida pela necessidade do consumo.

A diferença conceitual aqui é marcante. Cabe à *introdução* dos jovens no mundo familiarizá-los às regras, valores, linguagens, convenções sociais, etc. com o propósito de instruí-los para sua futura participação na esfera pública como agentes propiciadores da

renovação deste mundo. Diferentemente, o *governo* dos mais novos, exercido pela instituição escolar, desconsidera o papel da natalidade e a possibilidade de ação ao se basear na racionalidade biopolítica, tendo em vista a formação de sujeitos moldados e adequados a este mundo, além de considerar como ameaça os indivíduos que promovam, de algum modo, qualquer ação que coloque em xeque o funcionamento homogêneo e regulado de sua população.

Há ainda uma outra concepção de autoridade, diferente da apresentada por Arendt, que quase sempre vem acompanhada da ideia de (in)disciplina no discurso pedagógico. Isso talvez se explique ao examinarmos mais detidamente alguns aspectos do poder pastoral. O ofício de professor na escola moderna se configurou, conforme exposto no capítulo 3, a partir da figura do pastor que atuava como um representante da verdade para o bom governo dos demais. Segundo Foucault (2010a), essa manifestação da verdade sob a forma da subjetividade foi uma marca do cristianismo na direção das condutas dos homens, assim como da relação governo-verdade na sociedade moderna. O sujeito insere-se nos procedimentos de manifestação da verdade – ou aleturgia – por meio de atos de verdade, expressão emprestada por Foucault dos teólogos da Idade Média e utilizada por eles para se referir ao gesto do sujeito de formular, ele próprio, o reconhecimento de suas faltas cometidas. Em um ato de verdade, o sujeito, além de se submeter a um exercício de poder, se torna ator pelo fato de a verdade vir à tona por meio de seu discurso. Assim, se em civilizações antigas havia o cuidado de se atestar que o dizer verdadeiro era exterior àquele que o declarava, com o cristianismo este assume uma intrínseca identificação com quem o exprime:

No momento em que alguém pode dizer: eis o que eu fiz, eis o que no fundo da minha consciência se passou, eis quais intenções eu tinha, eis o que no segredo da minha vida e no segredo do meu coração constitui minha falta ou constituiu meu mérito. Nesse momento tem-se um ato de verdade no qual o sujeito é ao mesmo tempo ator da aleturgia, porque é ele que, pelo seu discurso, faz aparecer e vir à luz qualquer coisa que estava nas sombras e na obscuridade; segundo, ele é a testemunha, porque ele pode dizer: eu sei que é na minha consciência que isso se passou e eu o vi, nessa observação interior que eu fiz sobre mim; e enfim, terceiro, ele é o objeto, porque é ele que está em questão no testemunho que ele porta e na manifestação de verdade que ele opera. (FOUCAULT, 2010a, p. 66)

A submissão e a obediência de um indivíduo à figura do pastor têm o intuito não apenas de adquirir um conhecimento, mas de garantir a salvação em uma outra vida. A conduta dos homens neste mundo é o que assegura a promessa de libertação do mal. O sujeito busca no pastor uma direção da alma com o objetivo de alcançar uma transformação de si e para tanto submete a sua vontade à dele espontaneamente. É da vontade do sujeito que o

pastor lhe dirija, isto é, não há renúncia de sua vontade simplesmente porque o princípio desta é que o outro diga aquilo que ele deve querer:

É portanto, em senso estrito, a subordinação de uma vontade a outra na qual as duas vontades restam inteiras, mas uma querendo sempre o que quer a outra. Com a consequência de que esse laço é ele mesmo uma relação que é livre, que é voluntária e que é limitada. É isso que faz a diferença entre a direção da consciência, entre a direção das almas e dos indivíduos, com toda estrutura de tipo política ou jurídica. É que na direção não existe nem sanção nem coerção: o dirigido quer sempre ser dirigido e a direção não o tomará, a direção não funcionará, não se desenvolverá a não ser na medida em que o dirigido queira sempre ser dirigido. Ele é sempre livre de não mais querer ser dirigido. Na ocorrência, num momento dado, de ameaça ou sanção, fazendo com que o dirigido seja constrangido por uma lei coercitiva qualquer a ser dirigido, sair-se-ia da direção. O jogo da inteira liberdade de aceitação do laço da direção é, eu creio, fundamental. (FOUCAULT, 2010a, p. 88-89)

Se o pastor é aquele a quem se busca para a direção de sua alma, não fica difícil utilizar o termo autoridade neste contexto e atribuí-lo a esta figura. O vocábulo "autoridade" está dicionarizado como "direito ou poder de ordenar, de decidir, de atuar, de se fazer obedecer" e como denominação daquele que detém tal direito ou poder¹. Logo, é possível dizer que a ideia de que quem governa tem autoridade passou a ser plausível, e o ideal romano de autoridade derivada do respeito ao passado e à tradição se perdeu no curso da história.

Em decorrência disso, cristalizou-se a imagem do professor como uma autoridade na escola, no sentido herdado do poder pastoral como aquele que sabe conduzir da melhor maneira a formação do aluno. A questão é que não há na relação professor-aluno a condição imprescindível para que a direção da alma ocorra: a liberdade de o aluno escolher se quer ou não ser governado, se quer submeter sua vontade à do professor. Tendo ou não um perfil compatível com as habilidades cognitivas de prestígio social, todas as crianças obrigatoriamente terão de se submeter ao governo estipulado pela escola e corresponder às expectativas dele. Desse modo, a função de condução do professor até pode ser legitimada socialmente e, portanto, lhe atribuírem uma autoridade; porém, o seu reconhecimento da parte daquele que se submete ao governo não é assegurado, tendo sido sempre necessário à instituição escolar lançar mão de mecanismos coercitivos e persuasivos. É nesse registro que entendemos que também esta autoridade, da maneira como é atribuída ao caráter pastoral do ofício de professor, nunca teve lugar na escola moderna.

Ao privilegiar o ensino técnico em detrimento da preparação para a vida pública, o respeito à autoridade do professor e, por decorrência, à escola, garantido pela disciplina, passa longe de ser um pressuposto para uma futura ação no mundo comum ou para qualquer tipo de

¹ Conforme verbete do *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001).

salvação da alma nesta ou em outra vida, ganhando contornos de obediência involuntária com um fim em si mesma – ao menos para aquele que a ela se submete. Nesse sentido, a perplexidade provocada pela desobediência do aluno – isto é, por sua conduta de enfrentamento – e sua ascensão à categoria de fenômeno é um índice do *descompasso* entre a figura idealizada do docente, fundamentado em uma autoridade que não cabe no modelo de escola moderna, e o sujeito que de fato ele é no exercício de sua função.

Tal concepção confusa de autoridade mascarou a descaracterização do papel político do professor. Da maneira como se apresenta, o processo educativo que se aplica na escola privilegia o desenvolvimento de habilidades voltadas para propósitos particulares, renegando o compromisso com o mundo comum. Do mesmo modo, não permite ao professor assumir a responsabilidade pelo modo como o outro conduz sua própria vida, tornando-o mero técnico que transmite conhecimentos, reduzindo a docência a um exercício tecnológico para que seus alunos os apreenda, adquirindo determinadas capacidades com sua aquisição e desenvolvendo habilidades com seu uso, mas, raramente, se ocupando da formação de suas atitudes.

4.2 O governo dos mais jovens e o choque de subjetividades

A introdução dos mais novos no mundo é marcada pelo que nesta pesquisa denominamos de choque de subjetividades. Há o confronto entre o velho e o novo, o adulto e a criança, entre uma maneira de ser estabilizada no mundo e outra em processo de vir a ser. Tal choque é inerente ao processo educativo e faz com que a relação professor-aluno seja marcada por conflitos.

Na perspectiva do governo dos mais jovens, o sujeito professor exerce sua função a partir das verdades do discurso pedagógico que o constituíram como tal. Carrega com ele a obrigação de propiciar a todos os alunos o aprendizado de capacidades cognitivas de prestígio social estipuladas para a série em que leciona; de alcançar resultados adequados para o tempo correspondente ao ano letivo; e de fazer uso de recursos materiais e didáticos em consonância com os métodos mais inovadores lançados no mercado educacional. É com um ideal de profissão que o professor pauta sua prática e, obviamente, um ideal de aluno. No entanto, essas verdades pedagógicas não contemplam a imprevisibilidade do novo trazido pelos jovens de nascimento, ilusoriamente fundamentando a prática educativa em ideais de condutas e de desenvolvimento cognitivo construídos em um registro de normalização dos indivíduos. Quanto mais o sujeito aluno aponta indícios de que não corresponde ao sujeito estabelecido a

priori pelo discurso pedagógico, mais se acentua o conflito entre este e o professor, sustentado pela suposta infalibilidade da verdade científica e da busca de uma eficiência tecnológica em sua aplicação ao ensino.

Nesse sentido, ao deslocarmos a educação dos mais novos da esfera da introdução para a do governo, o choque de subjetividades assume um caráter de antagonismo. Uma inerente divergência de perspectiva diante do mundo, esperada e inócua quando compreendida na sua particularidade e considerada na sua futura potencialidade, adquire ares de periculosidade para o bom andamento do fluxo das coisas neste mundo. Toda a possibilidade de transformação e continuidade, depositada em cada nascimento pela capacidade humana da ação e que deve ser preservada durante o processo educativo, é desconsiderada no registro do governo do aluno. Como consequência, este desconforto diante do sujeito inesperado desencadeia reações diversas, coerentemente com a racionalidade biopolítica: do sentimento de impotência e descontrole por se confrontar com o desconhecido, à criação de novos mecanismos reguladores legitimados por providenciais teorias pedagógicas.

O professor pouco consegue lidar sem transtornos com o aluno real que apresenta uma conduta de enfrentamento quando permanece preso às verdades científicas e às suas aplicações tecnológicas que o constituíram enquanto tal e ao funcionamento obsoleto da escola. Tanto ele quanto o aluno são submetidos ao governo da instituição, com a diferença de que o aluno ainda passa por um processo de assujeitamento, enquanto o docente já se submeteu por um longo período a técnicas de sujeição que o fizeram como profissional e o condicionaram ao agir no registro biopolítico. Pela sensação de que a função do docente está em risco e este estar sem perspectiva de ação, o sentimento de insucesso e de incapacidade hoje ronda muitas salas de professores, talvez, pela circulação de um discurso que, agora, busque a salvação não mais na outra vida, mas em um *ser eficiente* que se procura alcançar a todo instante e a todo custo, até o esgotamento, nesta vida.

4.3 A escola e o triunfo da superficialidade

O fato é que, por muito tempo, a escola moderna conseguiu conter as manifestações discentes contrárias ao governo exercido por ela. Mas também é notável, nas últimas décadas, a maneira como tais manifestações se intensificaram e concorreram para instaurar uma crise na instituição. Apresentamos, no capítulo 3, de que modo as transformações no discurso pedagógico concorreram para que os mecanismos disciplinares se tornassem, em certa

medida, ineficazes na contenção das condutas de enfrentamento. Tais transformações e suas consequências fazem parte de um cenário que não se restringe ao funcionamento da instituição escolar e que merece ser trazido para esta discussão.

Richard Sennett, em sua obra *A cultura do novo capitalismo*, explora o que ele afirma ser "o triunfo da superficialidade no trabalho, nas escolas e na política" (2011, p. 179-180). O autor se debruça sobre as transformações ocorridas na transição do capitalismo industrial para o novo capitalismo, analisando de que maneira as mudanças econômicas têm interferido nas relações sociais, nos valores e códigos vigentes, no capital cultural. Para o sociólogo, as sólidas instituições do capitalismo primitivo se encontram fragmentadas e instáveis, acontecendo o mesmo com a vida dos indivíduos. Ainda que Sennett aborde as mudanças institucionais no local de trabalho dos setores mais avançados da economia, que não emprega a maior parte das pessoas na América do Norte e na Europa Ocidental, o autor acredita que tais setores exerçam uma importante influência cultural:

Essas novas instituições é que indicam a nova formulação das capacidades e capacitações pessoais; a fórmula que reúne instituição e capacidade é que modela a cultura do consumo; os comportamentos em matéria de consumo, por sua vez, influenciam a política, especialmente a política progressista. Estou aqui tranquilamente deduzindo a cultura do todo de uma pequena parte da sociedade, simplesmente porque os avatares de um tipo específico de capitalismo levaram tantas pessoas a se convencer de que o seu estilo é o estilo do futuro. (SENNETT, 2011, p. 20)

As condições sociais instáveis e fragmentárias de hoje exigem das pessoas um funcionamento que poucos, segundo Sennett, conseguem dar conta sem percalços. Dos valores em voga nesta cultura, dois deles nos interessa: a capacidade de o indivíduo se orientar para o curto prazo e a de abrir mão das experiências passadas. Nas instituições analisadas pelo sociólogo, nota-se que os indivíduos são privados do sentido do movimento narrativo. Migra-se de uma tarefa a outra, de um emprego a outro, perdendo-se a segurança de um contexto de longo prazo, sobretudo previsível, e o sentimento de uma narrativa constante de si mesmo.

A instabilidade neste novo mundo do trabalho minou, segundo Sennett, o comprometimento dos indivíduos com aquilo que fazem quando as instituições deixaram de se comprometer com seus empregados. A lealdade institucional está próxima da extinção na atualidade, cuja norma é a de buscar sempre novas oportunidades, descartando sem cerimônia as experiências vivenciadas. Diz o sociólogo:

Todo ser humano aspira à satisfação de fazer algo bem-feito e quer acreditar naquilo que faz. Apesar disso, no trabalho, na educação e na política a nova ordem não

satisfaz esse desejo, e não pode satisfazê-lo. O novo mundo do trabalho é por demais móvel para que o desejo de fazer algo bem-feito por si mesmo possa enraizar-se na experiência de uma pessoa ao longo dos anos ou décadas. O sistema educacional que treina as pessoas para o trabalho móvel favorece a facilidade, às custas do aprofundamento. O reformador político, imitando a cultura de ponta de instituições privadas, comporta-se mais como um consumidor eternamente em busca do novo do que como um artesão orgulhoso e possessivo em relação ao que fez. (SENNETT, 2011, p. 178)

Um mundo do trabalho marcado pela efemeridade e pela ausência de vínculos sedimenta o que Sennett aponta como a ameaça do fantasma da inutilidade. Três seriam as forças que concorrem para tal ameaça, segundo o sociólogo. A transferência de mão-de-obra de um país a outro, com o intuito de encontrar a mesma qualificação aceitando remuneração mais baixa; os ganhos em produtividade e economia proporcionados pela automação, a partir do grande desenvolvimento tecnológico; e a desvalorização da experiência, quando é mais oportuno contratar novos trabalhadores capacitados do que investir quantias consideráveis no retreinamento de empregados. Estas três condições combinadas afetam significativamente a vida do indivíduo porque lhe atingem numa questão muito cara para a racionalidade biopolítica: a necessidade de ser útil ou, mais precisamente, *eficaz*. O *ser eficiente* é hoje um paradigma que norteia a existência dos sujeitos na medida em que extrapola o âmbito do mercado de trabalho e alcança outras esferas de suas vidas. A evidência mais categórica disso se encontra justamente na maneira como se configura a educação, reduzida ao ensino da técnica e pautada no princípio de que ela se dá de forma bem sucedida quando se atingem os índices esperados nos testes de verificação de desempenho dos alunos e se estipulam currículos embasados na melhor maneira de capacitar os indivíduos para serem pessoas com reconhecido sucesso profissional no futuro.

Diante do diagnóstico de Sennett e das considerações feitas, percebe-se que se acentua cada vez mais aquilo que Arendt apontou em meados do século passado no que diz respeito ao abandono da tradição e suas implicações acerca da responsabilidade pelo que quer que seja. O papel político que um dia o professor ou demais adultos educadores possuíram se tornou anacrônico nos tempos atuais, pois não há lugar, dentro ou fora da escola, para comprometimentos com alteridade ou continuidades de qualquer natureza. E é neste registro que encontramos as condições propícias, somadas às consequências das transformações do discurso pedagógico já apontadas no capítulo anterior, para a intensificação das condutas de enfrentamento ao governo da escola e, ao mesmo tempo, para o descontrole dos profissionais diante delas. É um duplo movimento que se retroalimenta: de um lado, o aluno que não quer

ser governado e manifesta resistência; de outro, professores e gestores que, como homens de seu tempo e também submetidos ao governo da instituição, pouco conseguem se envolver com profundidade na problemática da educação moderna e se desfazer dos sujeitos idealizados pela pedagogia para si mesmos e para os alunos, dobrando-se a um regime de verdade que promete a salvação pela assunção de um *ser eficiente*.

A administração da escola na perspectiva de resultados técnicos a curto prazo concorre para que o caráter de governo da instituição se acentue ainda mais, privilegiando um ensino voltado para o alcance de metas em períodos de tempo determinados, verificadas por meio de avaliações externas padronizadas para todo o sistema de ensino. Propostas de intervenção e novas estratégias surgem na medida em que os resultados não se encaixam no padrão esperado, fundamentadas nas teorias pedagógicas de prestígio do momento. A rotatividade dos profissionais que trabalham na escola, seguindo a onda das demais empresas, também é alta – na escola pública, os pedidos de afastamento e exoneração são diários; na escola privada, um número significativo de docentes opta por continuar seus estudos na pós-graduação paralelamente a fim de, na primeira oportunidade, seguir carreira no ensino superior. Desse modo, tanto para o aluno quanto para o professor e o gestor, o funcionamento da escola tem trazido muito pouca credibilidade e muita instabilidade, agravando a sensação de insegurança que a dificuldade de se construir uma história duradoura em um espaço institucional, somada à indiferença pelo cuidado com o fazer no mundo, instauraram nesta nova etapa do capitalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi o de verificar como o que se convencionou chamar de indisciplina alcançou o lugar de fenômeno nas últimas décadas, tendo em vista o que este processo pode nos dizer da educação moderna. Acreditamos que as reflexões trazidas por esta pesquisa têm muito a contribuir não só para a questão da indisciplina e a complexa problematização da crise da instituição escolar, mas também para a prática educativa de seus profissionais.

A concepção de escola, o entendimento de sua função no registro biopolítico e sua origem como uma instituição disciplinadora da modernidade parece ser renegado no discurso pedagógico que dita seu funcionamento. Muito se fala, nos últimos tempos, sobre um resgate da autoridade por parte dos professores diante da falta de respeito/obediência dos alunos. Isso é um grande equívoco que camufla aspectos que são inerentes ao funcionamento da instituição escolar. Há uma dificuldade – ou uma recusa, ou um receio – de se constatar que as relações na escola são marcadas por *estratégias*. Trata-se de relações de poder, de jogos de força nos quais os dois polos da relação lançam mão de estratégias. Não se deve esperar retomar a autoridade na escola; deve-se lidar com o fato de que ela não cabe e nunca coube nesta instituição.

Perceber que estamos diante de jogos de poder na escola, em que a obediência do aluno deve ser conquistada e não pressuposta, apaziguaria muitos de seus profissionais. A insegurança trazida pela suposta falta de respeito à autoridade do professor promove um sentimento generalizado de que os alunos estão se tornando algozes de seus educadores. Há de se livrar das idealizações de aluno, professor e educação incrustadas na sociedade como um todo, identificando o desacordo entre o discurso e a realidade de fato.

A compreensão do que é a escola e do que é governar neste contexto contribuiria para aliviar o incômodo que toma conta da educação atual. O discurso pedagógico é perverso quando, para não transparecer suas falhas e incongruências, faz acreditar que o fracasso escolar é resultado de problemas com o professor ou o aluno. As limitações não são do professor, de seu despreparo ou incapacidade, mas da própria dinâmica de governo da instituição. Também não são do aluno, mas de sua figura idealizada que desconsidera as idiossincrasias e a imprevisibilidade da existência dos indivíduos.

A indisciplina, isto é, as condutas de enfrentamento do aluno ao governo da escola, merecem ser vistas por meio do que elas podem proporcionar à educação moderna. São indícios de que o discurso que legitima o funcionamento escolar está em descompasso com a

prática desde os primórdios da instituição. Nas últimas décadas, as condições históricas possibilitaram que assistíssemos à exposição intensa deste descompasso, dando pistas de que este modelo de escola e de educação pode ter definitivamente se esgotado.

O educar da modernidade se resume à capacitação dos mais novos no mundo para o mercado de trabalho e à formação de sujeitos eficientes na manutenção do funcionamento da população na qual se inserem. É este o regime de verdade a que pertence a escola, uma instituição criada na modernidade com o intuito de normatizar os indivíduos a fim de ajustá-los ao corpo social e político. Qualquer conduta destes indivíduos que fuja da norma e, de certo modo, possa comprometer a eficácia da função da instituição, tem de ser contida porque *não se considera a possibilidade de se constituir outros modos de subjetividade neste registro*. É aqui que encontramos a grande contribuição do que se categorizou como indisciplina, ao trazer à tona o fato 1) de que nesta escola não há condições de possibilidade para o engendramento de outros modos de subjetivação; 2) de que fracassou o ideal de uma escola que dá conta de capacitar e formar, de maneira homogênea, todos os alunos para serem eficientes em determinada população e 3) de que fracassou, portanto, o ideal no qual se baseou toda a educação na modernidade.

Quando dizemos que é preciso repensar a educação moderna, estamos propondo uma atitude que vai na direção contrária do que vem ocorrendo nos últimos anos. A descrença na infalibilidade da disciplina como mecanismo de docilização dos corpos parece já ter produzido transformações no discurso pedagógico que, como dito, é perverso. A título de ilustração, a recente patologização das condutas dos alunos ou de desempenhos cognitivos fora dos padrões é mais um recurso para camuflar as limitações das práticas educacionais, legitimando o que poderíamos chamar de "obediência química". Não é esse repensar a que nos referimos.

No entanto, admitimos que é difícil pensar em outra forma de educação estando inseridos no registro da racionalidade biopolítica. Para aqueles que são diretamente afetados pela crise da educação e assujeitados pelo discurso pedagógico, como é o caso desta professora pesquisadora, talvez seja até desolador. Especialmente porque o grande desconforto de constatar o fracasso da escola é reconhecer, por consequência, o fracasso do seu próprio ofício.

Sempre questioneei as pesquisas que abordavam como a escola *deveria ser*, como a educação *deveria ser*, e desejava poder pensar a escola como ela *é*. Todos os dias tenho o desafio de exercer minha função na *escola que está aí* e me perguntava o que fazemos com o

que ela é. O caráter aflitivo das considerações finais desta pesquisa está no fato de não saber se ainda há o que fazer *nesta* escola, *nesta* educação.

As recomendações declaradas aqui para os profissionais envolvidos com a educação são baseadas nas contribuições que as reflexões desta pesquisa trouxeram para a minha própria prática¹. A despeito da sensação inicial de desolação, o encontro nu e cru com a escola e a educação desprendido das ilusões pedagógicas mudaram para melhor minha relação com minha profissão e, conseqüentemente, com meus alunos. Se temos de nos submeter, eu e eles, ao governo da instituição, saber disso fez com que eu fosse capaz de estabelecer estratégias mais eficazes tanto para exercer com mais sensatez minha função de governar – da qual não posso abrir mão –, quanto para não deixá-los totalmente à deriva, na medida do possível, neste mundo ainda desconhecido. Paralelamente, consegui criar expectativas mais realistas do retorno que teria deles na esfera do ensino técnico, assim como reconhecer o alcance limitado de meu ofício na educação para além deste ensino.

Se há pontos de fuga no regime de verdade em que vivemos capazes de abrir a escola – ou, antes, a educação moderna – para novos modos de subjetivação, o ceticismo proporcionado pelos resultados deste trabalho ainda não me permitem problematizá-los. Espero sinceramente que as discussões decorrentes das reflexões aqui apontadas e o processo em andamento de (re)constituição de minha condição de sujeito professor, provocado pela experiência de ter realizado esta pesquisa, me possibilitem pensar sobre tais pontos em um futuro próximo.

¹ Conforme exposto na Introdução, p. 6.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

AQUINO, J. G. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. *Cad. Pesqui.* [online]. 2011, vol.41, n.143, pp. 456-484. ISSN 0100-1574.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARENDT, H. *A condição humana*. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

_____. A Crise na Educação. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000a.

_____. A Tradição e a Época Moderna. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000b.

_____. Que é autoridade? In: _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000c.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CARVALHO, A. F. *Foucault e a função-educador: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana*. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

DINALI, W. “O que vocês fizeram está fora de um padrão aceitável para a escola”: sujeição e práticas de liberdade no cotidiano escolar – da (in)disciplina ao cuidado de si. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2011.

DUARTE, A. *Vidas em risco: crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FONSECA, M. A. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. O que é o Iluminismo. In: *O dossiê*. Rio de Janeiro: Graal, 1990. p. 287-293.

_____. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. Les techniques de soi. In: _____. *Dits et écrits II*. Paris: Éditions Gallimard, 2001.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. *Ditos & Escritos: Ética, sexualidade e política*. Vol. V. São Paulo: Forense Universitária, 2004.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. *Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980: excertos*. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010a.

_____. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

FRANCA, L. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRANÇA, S. A. Moreira. A indisciplina como matéria do trabalho ético e político. In: AQUINO, J. G. (org.). *Indisciplina na Escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.p. 139-148.

KOHAN, W. O. Subjetivação, Educação e Filosofia. *PERSPECTIVA*. Florianópolis, v.18, n.34 p.143-158, jul./dez. 2000.

LATERMAN, Ilana. *Violência e incivilidade na escola: nem vítimas, nem culpados*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000

PAGNI, P. A. *Dos cantos da experiência formativa aos desafios da arte do viver à educação escolar: Um percurso da experiência estética à estética da existência*. Tese (Livre-Docente em Filosofia da Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

POMPÉIA, R. *O Ateneu*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2003.

SENNETT, R. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SILVA, L. C. F. Possíveis incompletudes e equívocos dos discursos sobre a questão da disciplina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.19, n.62, p. 125-150, 1998.

SZENCZUK, D. P. *(In)Disciplina Escolar: um estudo da produção discente nos programas de pós-graduação em Educação (1981-2001)*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2004.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*, 11^a ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a Educação*. 2 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.