

ESCOLA DISCIPLINAR, FORMADORA DE SUBJETIVIDADES

Kênia Ribeiro Silva¹

RESUMO

Entende-se que a escola tanto é um espaço social como um espaço disciplinador e por isso parece adequado pensá-la unilateralmente. Compreende-se que a escola utiliza mecanismos disciplinares a fim de domesticar os corpos com o intuito de se produzir novas subjetividades. Portanto, esse artigo se propõe a pensar e discutir a escola, numa perspectiva foucaultiana, enquanto espaço que se constitui com o poder disciplinar e normalizador produzindo homens submissos às técnicas de poder é que esse artigo se propõe. Sabe-se que a historização dos meios pelos quais o ensino e a aprendizagem têm sido constituídos e transformados ao longo dos tempos é fundamental para compreendermos a sociedade atual, bem como os rumos das práticas educativas da reforma escolar.

Palavras-chave: Escola. Organização familiar. Disciplina. Saber-Poder.

ABSTRACT

It is understood that the school is both a social space as a disciplinary space and so it seems appropriate to think of it unilaterally. It is understood that the school disciplinary mechanisms used to tame the bodies in order to produce new subjectivity. Therefore, this article proposes to think about and discuss the school, in a Foucaultian perspective, as an area that is with the disciplinary and normalizing power producing techniques submissive to men of power is that this paper proposes. It is known that the historicizing the ways in which teaching and learning have been formed and transformed over time is fundamental to understanding contemporary society as well as the direction of the educational practices of school reform.

Keywords: School. Family organization. Discipline. Know-Power.

1 INTRODUÇÃO

Ao se reportar à história, rastreando os estudos realizados acerca do tema dificuldade de aprendizagem, constata-se que este não é um tema novo, apesar de amplamente difundido. A recorrência da dificuldade de aprendizagem nos processos educativos escolares aflige educadores e pesquisadores que atuam no campo da educação tornando sempre pertinente e atual a discussão dessa temática. Nesse sentido parece adequado pensar a escola de modo unilateral.

Nesse sentido, é importante compreender a configuração da origem das relações sociais tomando a família e a escola não como uma somatória de elementos apreendidos isoladamente, mas definidos nas suas relações de interdependências. De acordo com Lahire (1997), a interação dos indivíduos não se dá por agregação, como se fossem seres isolados que se somam, mas são constituídos na pluralidade das relações de interdependência que estabelecem com os outros e com o meio. Para o autor, são nas relações sociais, que se tecem

¹ Doutoranda em Educação pela PUC-Goiás. Professora da rede municipal de ensino de Goiânia. Artigo elaborado para conclusão parcial da disciplina Epistemologia e Pesquisa Educacional proposta pelo Prof. Dr. José Ternes. E-mail: keniacandy@hotmail.com

a personalidade, o comportamento, o esquema cognitivo da criança. As variadas formas de construtos sociais existentes promovem modos plurais de vida social, cognitiva e comportamental afastando qualquer ideia de evolução espontânea e totalitária.

Meirieu (2005) acrescenta outro argumento à ideia do homem como ser social, explicitando o papel da aprendizagem na constituição do sujeito. Para esse autor, a criança nasce totalmente despojada de conhecimento, portanto desprovida de aprendizagem e de desenvolvimento, e somente pode amadurecer ao inserir-se no meio, mediante a aquiescência de um adulto. A criança depende deste para sobreviver e, para tanto, ela deve ser “domesticada”, ou seja, deve submeter-se às “regras do jogo” já estabelecidas e determinadas.

Embora este não tenha sido seu objeto de investigação, Michel Foucault pensa a escola evidenciando o paradoxo na função da escola a partir de três vertentes: sistemas de saber, modalidades de poder e relações do eu consigo mesmo.

A escola na concepção de Foucault é um espaço que articula o saber e o poder na constituição do homem, já que, na concepção do autor, as instituições educacionais corroboram para articular a episteme do saber moderno e do poder disciplinar, tendo o homem como resultado desta configuração.

Isto posto, intenta-se, inicialmente, neste artigo, traçar um breve panorama histórico dos problemas relacionados à aprendizagem no universo educacional brasileiro, os quais são fruto de um sistema de ensino proposto para privilegiar a minoria. A consequência é o fracasso da instituição escolar enquanto espaço de formação. Segundo Faria (2008), a universalização ao acesso, à permanência e à qualidade da educação brasileira ocorre sob condições históricas específicas e ainda hoje permanece enquanto promessa.

Em seguida abordar-se-á a temática da organização social familiar, bem como o processo de constituição dos saberes, emergindo daí o papel de socialização da escola, em cujo campo se privilegia a construção social dos sujeitos nela inseridos. Todavia, como aponta Gallo (2004), não podemos pensar a escola unilateralmente, assim como o poder jamais se exerce de modo unilateral, a escola tanto é um dispositivo disciplinador² como um espaço social onde se exercem contra-poderes³, isto é resistências e oposições.

Por fim, refletir-se-á sobre os mecanismos disciplinares utilizados pela escola a fim de domesticar os corpos com o intuito de se produzir novas subjetividades. Em sua obra, Foucault identifica três dimensões de sua produção teórica que sofreram alterações em sua proposta original. Veiga-Neto (2003), ao se apropriar destas dimensões propostas por Foucault as identifica como: o domínio do ser-saber, o domínio do ser-poder e o domínio do ser-consigo. Nessa perspectiva, a escola, funciona como o espaço que articula a estreita relação entre saber e poder. Gallo reverbera tal teoria quando afirma que “o saber científico constrói-se então numa busca de ordenação do mundo. (...) [que] está intimamente relacionada com os mecanismos de poder”.

² Conjunto de dispositivos que permitem uma vigilância e um controle social cada vez mais eficiente. Foucault se apropriou do termo Panóptico, criado pelo filósofo Bentham, quando este estudou o sistema penitenciário e projetou um modelo de prisão circular, onde um observador central poderia ver todos os locais onde houvesse presos. Este mesmo projeto de prisão poderia se estender e ser utilizado em escolas e no trabalho, como meio de tornar mais eficiente o funcionamento daqueles locais (FOUCAULT, 1987).

³ Ao buscar a constituição histórica do Estado enquanto organismo de poder, Foucault aponta que este utiliza como ferramenta, o saber e a ciência para organizar o poder, mantendo-se não mais unificado numa hierarquia de poderes existentes na sociedade, pois não há mais uma centralidade de poder onde apenas um ser o exerce, mas é um poder que se estende por todo o corpo social transitando em todas as instâncias sociais sem distinção. Portanto, qualquer tentativa de exercer esse poder de modo unificado, gera contra-poderes, na tentativa de exercer resistência e oposição a esse poder. Ele afirma que é na convivência e na concretude das relações que o poder aparece, portanto, ao mesmo tempo em que se o exerce sobre alguém, alguém o exerce sobre outrem. Ler mais a esse respeito em FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. [Organização e tradução de Robert Machado]. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

1.1 Um pouco da história educacional brasileira

No Brasil, os documentos oficiais que apresentam balanços do sistema nacional de ensino revelam que desde a época da República os problemas com o rendimento escolar já existiam, mesmo quando apenas uma pequena parcela da população estava inserida no ambiente escolar.

Todavia, foi em meados do século XX, que os problemas não só se avolumaram, mas também se alastraram, tornando-se mais evidentes. Em defesa do ideal igualitário da sociedade moderna, tendo como tema: ‘oportunidade de igualdade a todos’, a escola se estende às classes trabalhadoras massificando o ensino com base na ideologia nacionalista de 1930, cujo mote de ‘obrigatoriedade, universalidade e gratuidade do ensino’ favoreceria a unidade nacional, dirimindo as diferenças existentes entre as classes sociais. De acordo com Popkewitz (1994, p. 187), a massificação da escolarização pode ser compreendida como uma “continuação do projeto de disciplinação e regulação da Reforma, mas também como uma ruptura nos sistemas de conhecimento pelos quais os indivíduos deviam se tornar membros produtivos da sociedade”.

Na tentativa de sustentar a ideologia de igualdade de oportunidade a todos, pela via escolar, o sistema de ensino embora tenha se ampliado para acolher o aumento veloz de sua clientela, o faz de maneira inadequada, tendo como resultado, dentre outros fatores, a reprovação e evasão escolar, bem como a exclusão, agravando os problemas de cunho pedagógico, de ensino e de aprendizagem.

Muitas foram as justificativas para se explicar os problemas de ordem educacional, ao longo da história, no discurso pedagógico brasileiro. Inicialmente, explicações deterministas de natureza psicológica apontam para a teoria do dom e talentos natos. Porém, com o aumento desordenado do ensino público, o foco que recaía no educando, se desloca para os métodos de ensino e para a atuação docente, passando a escola a ser objeto de estudo, ampliando a discussão, sobretudo, numa abordagem no âmbito social. Nessa perspectiva, ao tentar servir os determinismos sociais, a escola passa a ser considerada como inapropriada e inoperante diante da tarefa decorrente da escolarização da população.

A estreita relação entre fracasso escolar e a cultura ganha proeminência na década de 1970, com o surgimento de novas pesquisas, delineia-se a difusão da teoria da ‘carência cultural’ que atribui ao meio sociocultural da criança pobre, a causa do não aprender.

Mais recentemente, na década de 1990 e, mais expressivamente, nos anos de 2000, outro enfoque relacionado à cultura surge para justificar os problemas educativos. Intuindo reconhecer o conceito de diversidade cultural referente ao respeito às diferenças culturais compreendidas em termos de ‘gênero, raça e etnia’, bem como sua relação e implicações à educação, tal enfoque ganha notoriedade no discurso educacional brasileiro.

Segundo Veiga-Neto (2003), cresce a centralidade da cultura para pensar o mundo. A cultura é central, continua o autor, não porque ocupe uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas demais instâncias sociais como a política, a econômica, a educacional.

Sabe-se que a cultura foi pensada, durante muito tempo como única e universal. A Modernidade defendia uma epistemologia monocultural e a Educação, em linhas gerais, era entendida como o caminho para atingir as formas mais “elevadas” da Cultura, assegurando uma escolarização que servisse a uma sociedade cada vez mais homogênea, previsível e segura possível.

Nos postulados contemporâneos, há uma proeminência na concepção de cultura local, versada nos hábitos, costumes, modos de pensar, sentir e agir, levando-se em conta o contexto sociocultural de cada indivíduo. Daí a importância de se considerar os conceitos de:

diversidade cultural, garantindo as manifestações ético-políticas e culturais das minorias; diferença cultural, contrapondo a ideia de déficits e carência cultural; multiculturalismo, no sentido de negar a padronização, tendo as suas diferenças reconhecidas, mas lutando contra as desigualdades sociais.

Todavia, é importante agregar aqui, a proposta de Varela, quando a autora pontua que se faz necessário

evitar a ilusão de que o etnocentrismo das “pedagogias tradicionais” (colocado em relevo por numerosos sociólogos da educação), seu desprezo pelas culturas não acadêmicas, sua rejeição à diversidade, possa se corrigir facilmente mediante a aplicação das “pedagogias renovadoras”. As pedagogias renovadoras são, em geral, excessivamente psicológicas. É preciso, portanto, ir além desta dicotomia estabelecida entre tradição e renovação, para traçar novas formas de pensamento e atuação, para evitar os espontaneísmos (1994, p. 96).

Evidentemente os problemas educacionais ainda perduram na sociedade atual, embora inúmeros esforços tenham sido concentrados para se explicar a ineficiência do papel da escola.

Dada esta ligeira abordagem histórica do panorama pedagógico brasileiro, concentrar-se-á a seguir em esboçar a organização social familiar, bem como o processo de constituição dos saberes.

2 FAMÍLIA, ENQUANTO ORGANIZAÇÃO SOCIAL E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOS SABERES

Ao percorrer os caminhos da raiz da organização social da família, Ariès (1981) pontua que até a Idade Média não havia divisão entre o mundo adulto e o infantil. A convivência nos diferentes espaços sociais entre essas duas categorias era comum. Desse modo, o processo de formação e desenvolvimento das crianças, permeado pelas instituições sociais era realizado sem ruptura, daí o autor afirmar que o núcleo básico de socialização era feito no universo sociocultural de maior amplitude.

Somente no final do século XVII emerge-se uma progressiva preocupação com a questão da “escolarização” da criança. Segundo Ariès (1981), no início do século XVIII, quando a família se inclina para o espaço da vida privada e em consequência altera suas relações sociais, surge, então, o papel de socialização da escola, em cujo campo se privilegia a construção social dos sujeitos nela inseridos.

Historicamente, o conceito de aprendiz constituiu um esquema de racionalidade pelo qual as crianças deveriam ser medidas para avaliar o desenvolvimento de personalidades e estágios de cognição. [] A competência e o rendimento pessoais foram re-classificados. A criança pode agora ser classificada através de estágios universais de desenvolvimento, de categorias psicológicas do “eu” e de medidas racionais de rendimento. As classificações são intemporais e universais, sem nenhuma base aparente em qualquer localidade particular ou relação concreta de tempo e espaço (POPKEWITZ, 1994, pp. 178-9).

A partir do Renascimento com as ordens religiosas, especialmente, com os colégios jesuítas, inicia-se a necessidade de gestar sucessivas remodelações do estatuto dos saberes pedagógicos, já que em função de uma nova concepção de infância se produziu a divisão entre o mundo dos adultos e o das crianças, delineando o surgimento de novas instituições educacionais. Assim, nos países católicos, sobretudo, nos colégios jesuítas, rompe-se com as formas dominantes de socialização das novas gerações, até então instaladas.

Os saberes, tanto da cultura clássica como da cristã, foram desse modo selecionados e organizados em diferentes níveis e programas de dificuldade crescente, ao mesmo tempo em que se viram submetidos a censuras, em função de sua bondade ou maldade em relação à ortodoxia católica, em função, portanto, de seu caráter moral. Produziu-se, em consequência, uma censura exterior sobre os autores clássicos, sobre os conteúdos de suas obras, de modo que uma massa importante de enunciados foram expurgados e convenientemente apresentados com a finalidade de evitar que qualquer perigo moral se aproximasse das tenras mentes dos colegiais (VARELA, 1994, p. 88).

Desse modo, os estudantes perdem sua autonomia, tornando seus mestres jesuítas em fonte de exercício de poderes, trazendo como resultados transformações e reinterpretações dos modos novos de escolarização, tais como: os professores passam a ser os únicos detentores dos saberes moralizados ficando os educandos subordinados a adquirir os ensinamentos transmitidos pelos seus professores a fim de que se tornem pessoas “virtuosas”; os saberes transmitidos eram sempre desconectados das questões sociais, se pretendiam imparciais e descontextualizados do mundo do trabalho e do mundo cultural de certos grupos sociais. Assim, tais saberes eram rotulados “pelo estigma do erro e da ignorância”, logo, tidos como distante da cultura ‘cultura’, à qual, com o passar dos tempos, “converteu-se em cultura dominante e reclamou para si o monopólio da verdade e da neutralidade”; os processos educativos implicam na progressiva instalação da disciplina, sanção e moralização dos estudantes. Esse aparato de disciplina e ordem nas salas de aulas se tornam centrais no interior do sistema de ensino “chegando até a eclipsar a própria transmissão de conhecimentos” (VARELA, 1994, p. 88).

A educação moderna ocidental, desde o século XVIII, quando promulga a escolarização de massa, assume variadas formas:

religiosa; tradicional; liberal; centrada-na-criança; comportamentalista; socialista; fascista; nacionalista; progressista; baseada na solução de problemas; fundamentada na formulação de problemas; educação para a libertação; construtivista; desescolarização; pedagogia crítica (DEACON; PARKER, 1994, p. 98)

Essa diversidade de discursos pedagógicos educacionais tem sua base em pressupostos modernos, os quais derivam da razão iluminista que defende a ideia de transformar e melhorar a sociedade. A educação tinha como grande missão emancipar o homem, tendo o professor como figura ativa, autorizada para produzir e reproduzir o saber. O, aluno, por sua vez, como indivíduo unitário, engajado na busca do conhecimento, mas subordinado, submetido às estratégias disciplinares impostas pela instituição escolar.

De acordo com Popkewitz, o currículo era compreendido como “formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo”. Tais regulações e disciplinarização não eram impostas brutalmente, mas pela via de sistemas simbólicos de acordo com os quais os indivíduos deveriam compreender o mundo no qual estão inseridos organizando-o e agindo sobre ele, já que as reformas propostas por Lutero, no século XVI não tinham como objetivo apenas educar as massas de acordo com os parâmetros humanistas, mas também o de promover ou impor ao indivíduo o conhecimento de si próprio e do mundo propiciando ordem e disciplina. Desse modo, a escolarização torna-se institucionalizada como forma estratégica de “confrontar a desordem social com padrões de valores religiosos, sociais e morais” (1994, pp. 186-187).

Todavia, com o surgimento da pedagogia crítica, que apesar de favorecer o pensamento reflexivo do educando em seu próprio processo de aprender – pressupondo o enfraquecimento das desigualdades existentes entre educador e educando dando a este último o empoderamento de agir sobre si próprio –, deflagra-se no que Deacon e Parker (1994, p. 98) chamam de “flagrantes contradições e paradoxos”, pois põe-se em questão a dicotomia entre

poder e conhecimento que se baseia numa razão universal, à qual tendencia ocultar tais desigualdades. Dentre as contradições apontadas pelos autores há

aquela que coloca, de um lado, sua aversão à manipulação tecnocrática e, de outro, seu impulso a intervir em favor dos oprimidos (Touraine, 1988, p. 157). Há também o evidente paradoxo envolvido na ação de dirigir as pessoas para que se tornem autônomas (Ellsworth, 1989, p. 308). (DEACON; PARKER, 1994, p. 98).

O conhecimento concebido como uma representação da realidade, é defendido pela Pedagogia Crítica e é altamente contrário ao pensamento de Foucault quando este entende que o conhecimento é concebido pelo discurso formado por práticas que, ao invés de identificarem os objetos, os constituem ocultando sua própria produção no ato de criá-los (FOUCAULT, 2008).

Uma teoria do conhecimento baseada no conceito de verdade como representação da (e intervenção na) realidade não afetada pelo poder é substituída pelo conceito de verdade como saturada de poder e internamente constitutiva da realidade (DEACON; PARKER, 1994, p. 100).

Em conjunto com esse processo educacional, na virada do século XVIII para o século XIX, novas transformações ocorrem, produzindo o que Foucault chamou de “disciplinamento interno dos saberes” (DEACON; PARKER, 1994, p.100). O Estado colocou em ação, dispositivos diversos por meio de inúmeros procedimentos com o objetivo de reorganizar os saberes e se apropriar deles, disciplinando-os e colocando-os a seu serviço, devido ao “desenvolvimento das forças produtivas [e da] necessidade de governar os sujeitos e a população” (DEACON; PARKER, 1994, p. 90).

Nos países europeus, nos Estados Unidos e no Brasil estabeleceram-se leis que facultavam a escolarização como obrigatória, submetendo-as ao controle do Estado, cujos conteúdos, métodos de ensino e formação de educadores (aspectos simbólicos do sistema), foram se delineando e se definindo. Segundo Souza,

a escola foi tomada como um instrumento de construção dos cidadãos necessário ao Estado-nação, servindo à produção de indivíduos com as habilidades, sensibilidades e percepções adequadas ao funcionamento da democracia moderna em detrimento das exigências e expectativas da linhagem familiar a que estavam vinculados (*apud* ALMEIDA, 2003, p. 51).

De acordo com a citação acima fica clara a divisão de classes e, por conseguinte, a classificação e hierarquização de grupos sociais, uma vez que é dada à classe dominante a posse de valores concebidos como moralizantes em detrimento dos grupos populares, materializando-se assim, o modelo de cidadão moderno na sociedade. Os valores escolares se tornam neutros e se constituem o cerne sobre o qual se construiria a nação moderna.

A moderna criança escolar é a pessoa que aprende a ser um “cidadão”, que tem responsabilidades abstratas relacionadas ao governo do Estado, que tem “potencial” como trabalhador, que aprende habilidades e sensibilidades culturais para “uso” futuro e que é automonitorada em seu desenvolvimento afetivo e cognitivo (Grifos do autor. POPKEWITZ, 1994, p. 179).

Segundo Almeida (2003), com a obrigatoriedade da escola para todos, as crianças de origem social diversas, se colocam de modo diferente aos valores transmitidos pela escola, uma vez que estes são reconhecidos como universais. Nesse arranjo, a escola homogênea tais valores, considerados como únicos e ignora as aprendizagens anteriores, extirpando-se assim, as “conexões sociais” da criança.

Foucault tinha justamente o interesse de analisar a formação e o exercício de determinados poderes que se travaram no campo do saber. De acordo com Foucault (1992, p. 189, *apud* VARELA, 1994), o poder político além de eliminar e desqualificar saberes que eram considerados inúteis e fazer com que os saberes normalizados se intercambiassem entre si, também ordenou, por meio de classificação hierárquica, os saberes particulares e materiais – os subordinados – e os saberes gerais e formais – os norteadores e mais desenvolvidos. E ainda, por meio de sua centralização, controlou, assegurou as seleções e favoreceu a transmissão de conteúdos impostos. Desse modo, por meio dessas estratégias, o poder político interfere direta ou indiretamente em torno dos saberes.

Todavia, de acordo com Varela (1994), surgem iniciativas e práticas nas diferentes áreas de conhecimento junto à reestruturação do campo do saber, provocando uma abertura epistemológica o que resultou na proliferação de novos saberes, estabelecendo novas relações entre saberes e poderes.

Projetos como o da Enciclopédia ou projetos destinados para elaborar um sistema de saberes ordenado, unitário, hierarquizado e que abarcasse todas as ciências, surgem substituindo

a velha ortodoxia no controle dos conteúdos. Pôs-se em ação um controle muito mais rigoroso e interno, que implicava a passagem da coerção da verdade à coerção da ciência, a passagem da censura dos enunciados à disciplina inscrita na própria enunciação (VARELA, 1994, p. 91).

Para alcançar a legitimidade científica, na luta entre os saberes, estes se submeteram a regras internas, de cada campo do saber, delimitando os critérios de sua cientificidade. A partir do século XIX, a busca dos limites próprios, especializando os saberes, explica que

os saberes nascidos à margem das instituições consideradas legítimas (muito especialmente a universidade) [encontrou] muito dificilmente um lugar nesta nova disposição das ciências, mas também que em nome da especialização se [criou] as condições para que desaparecesse para sempre a figura do homem universal (VARELA, 1994, p. 91).

Aqui se produz uma íntima relação entre disciplinação dos saberes e a construção social de um novo tipo de sujeito. Na virada do século, o saber deixa de ter “um modo de ser prévio e indiviso entre o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento” (FOUCAULT, 1999, p. 272).

É importante registrar aqui que as análises de Foucault apontam para a ideia de que o ato de se pensar o conhecimento é muito importante, mas, o teórico não deixa de ressaltar o quão frágil é o pensamento. Para ele, o pensamento não está pronto, há que se constituir o campo do pensamento. “Todo conhecimento tem um lugar de nascimento, bem como de esgotamento, de desaparecimento” (TERNES, 2010, p. 161).

Sabe-se que a ideia do saber era enciclopédica. Antes havia fronteiras, regiões, limites no pensamento do século XVII e XVIII. Uma ciência única não tem fronteiras. Com o surgimento do conceito interdisciplinar, deve-se pensá-lo como o encontro de pensamentos e de ações de pensamento os quais não são pacíficos e fáceis, pois cada ciência tem sua racionalidade própria. Embora haja a necessidade de se haver pontos de convergência entre as áreas, não se pode trabalhar na superficialidade. Há um lugar de linguagem comum e esse lugar tem que ser colocado, não é uma questão de fora, mas uma questão interna da ciência. Há fronteiras epistêmicas previamente bem delineadas. A interdisciplinaridade deve nascer do próprio pensamento e não de um ato burocrático. Uma ciência não pode ser tomada por ela mesma, estabelecer uma relação com o saber sem se preocupar com a estrutura inteligível com seu suporte, é inviável.

Foucault aponta em sua episteme que “a disciplinarização é histórica”. Ele afirma que a produção do conhecimento é uma ação política, é um ato de poder. A ciência moderna ao ser constituída no exercício de poder institui uma verdade científica inquestionável, à qual se articulou em Pedagogia no processo educacional de ensino e de aprendizagem. Para individualizar o exercício do poder desenvolveu-se o mecanismo da disciplina, o qual consiste em dominar o corpo social.

A disciplina, sinônimo de campo de saber, revela uma ambiguidade de conceitos, invocando em si mesma “tanto o campo de saber propriamente dito quanto um mecanismo político de controle, de certo exercício do poder. Disciplinarizar é tanto organizar/classificar as ciências quanto domesticar os corpos e as vontades” (GALLO, 2006, p. 257).

Em seguida tratar-se-á de focar nossa reflexão mais especificamente na função da escola disciplinar enquanto espaço formador de subjetividades.

3 MECANISMOS DISCIPLINARES DA ESCOLA DISCIPLINAR

O pensador francês Michel Foucault pensa a escola, embora este não tenha sido seu objeto de investigação, evidenciando em suas pesquisas o paradoxo na função da escola a partir de três vertentes: sistemas de saber, modalidades de poder e relações do eu consigo mesmo.

As instituições educacionais corroboram para articular a episteme do saber moderno e do poder disciplinar, tendo o homem como resultado desta configuração. A escola na concepção de Foucault é um espaço que articula o saber e o poder na constituição do homem.

Foucault aponta para os modos de subjetivação específicos necessitando colocar tecnologias disciplinares e “imposição de disciplinas”, a fim de se conformar sujeitos dóceis e, ao mesmo tempo, úteis; eliminando-se assim, ao menos aparentemente, os conflitos entre as classes sociais.

A acumulação de homens, sua disciplinarização, sua classificação, hierarquização e normalização foi tão decisiva para o triunfo da revolução industrial como a acumulação de riquezas. E isso não apenas do ponto de vista econômico mas também político e social, já que esta disciplinarização mostrou-se decisiva para que se pudesse colocar em ação os sistemas de democracia funcional existentes, desde então, nos países ocidentais e também para permitir que se aceitasse “a rentável ficção” de que a sociedade está formada por indivíduos individualizados, por sujeitos isolados (VARELA, 1994, p. 92).

Sabe-se que a pedagogia iluminista defendia a ideia de sustentar a integração social por meio da formação da consciência, desse modo, os novos modos de punição não mais apelavam para o corpo e sim para a razão. É uma forma controlada de punição exercida conscientemente; uma espécie de “sadismo racionalizado” (PONGRATZ, 2008, p. 43).

Todavia, a disciplina corporal não desapareceu por completo, ocorria de modo velado, por meio das “tabelas de mérito”, que se tornava pública para “apenas” ilustrar a perda da estima pública. Segundo Basedow (1965, p. 216, *apud* PONGRATZ, 2008, p. 43-4), a punição dos erros servia para reduzir os pontos meritórios, transformando, por exemplo, 1 hora de estudos em 1 hora de trabalho manual, em uma sala isolada, longe de qualquer visão, dando ao indivíduo punido apenas o “privilégio” de ouvir sons de outros educandos se divertindo, enquanto aquele pagava pelos seus erros. Aqui, a punição se desloca do corpo para a alma, pois o aluno é colocado em uma situação vexatória.

Segundo Pongratz (2008, p. 46), o poder disciplinador era e ainda é visto, em boa parte das escolas, por meio do rigor da organização do espaço no ambiente escolar – enfileirando os assentos dos educandos em sala de aulas –; do controle do tempo, dos horários fixos, das atividades realizadas e dos exames ou avaliações, os quais corroboram para se

estabelecer um padrão Normal que se constitui tanto a um dispositivo de poder, quanto a uma forma de saber, analisando a eficácia da instituição de ensino no processo de produção de saberes sobre o sujeito ao mesmo tempo em que produz uma subjetividade dócil e submissa às estratégias disciplinares. Tudo que saía do padrão pré-estabelecido, merecia uma sanção, objetivando “a redução do desvio da norma”. Tal sanção era estabelecida mediante a intensiva repetição e condicionamento mecânico, até que fosse estabelecido o hábito, disciplinando o próprio processo de aprendizagem, no qual o professor é apenas um instrumento de poder, durante um tempo pré-determinado, para exercer as práticas punitivas na instituição escolar.

De acordo com Deacon e Parker (1994), o ato de confessar e os exames são mecanismos essenciais de disciplina fundamentais aos processos que favorecem as relações de poder entre professor e aluno. São rituais fundamentados pela hierarquia e pela normatização.

Os exames, enquanto dispositivos básicos de poder, nas diversas instituições, incluindo as educacionais, permitiram introduzir-se nos sujeitos – em seus corpos, mentes e gestos – normalização de sanção, como “mecanismos de objetivação que tornou invisíveis suas relações de força”, deixando de utilizar, nas instituições escolares, os mecanismos de repressão externa, passando o poder a ser interior ao próprio processo de aprendizagem. “As disciplinas foram técnicas de adestramento e individualização que pretendiam maximizar as forças dos indivíduos, otimizar seu rendimento e, ao mesmo tempo, extrair deles saberes e lhes conferir uma determinada natureza” (VARELA, 1994, p. 92).

Educar é sujeitar professores e alunos a poderosas técnicas hierárquicas de vigilância, exame e avaliação (por parte de administradores, pais e, de forma não menos importante, colegas), que os constituem como objetos de conhecimento e sujeitos que conhecem (DEACON; PARKER, 1994, p. 103).

Foucault via a educação sistematizada “como exercendo um papel no crescimento do poder disciplinar”. Seus estudos apontam para “os mecanismos que constroem instituições e experiências institucionais” e não para os indivíduos que ocupam esses espaços. Esses mecanismos corporificam relações de poder entre os sujeitos ali inseridos, sejam elas impostas ou auto-impostas (GORE, 1994, p. 13).

O exército e a escola, segundo Foucault, revelaram ser as duas instituições mais profundamente remodeladas mediante o exercício da disciplina. Em se tratando da escola, as avaliações e as notas classificatórias, a organização das classes em filas, são algumas das estratégias utilizadas pelas tecnologias individualizantes que, naturalmente, “atingem os indivíduos em seus próprios corpos e comportamentos”, individualizando a relação de poder, pois todos os educandos são, ao mesmo tempo, vigiados e controlados constantemente por um único professor. Através das avaliações pode-se ocorrer na escola, uma espécie de controle, de verificação, de planejamento e re-planejamento do processo de ensino-aprendizagem, além de uma conotação de sanção que normaliza seja qual for o resultado, medindo e comparando cada um com todos, dando a impressão de estar sendo vigiado, mesmo que inconscientemente, o que se presume aí o seu aspecto político. Além do controle, era necessário quantificar os educandos em seu processo de aprendizagem, ordenando-os através da classificação (GALLO, 2004, pp. 92-3).

As relações disciplinares de poder-saber, articuladas mediante o discurso, são essenciais aos processos pedagógicos. “Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática de ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e que multiplica sua eficiência” (FOUCAULT, 1977b, p. 158, *apud* GORE, 1994, p. 14).

O saber e o poder estão, na concepção de Gore (1994) vinculados produtivamente. Assim como o poder pode ser produtivo, o eixo poder-saber no qual e por meio do qual se efetiva o trabalho, também o pode.

Segundo Foucault (1988) a comunicação é outra possível estratégia de poder, dentro das instituições educacionais.

A atividade que assegura a aprendizagem e a aquisição de atitudes ou tipos de comportamento é aí desenvolvida por meio de um conjunto inteiro de comunicações reguladas (lições, questões e perguntas, ordens, exortações, sinais codificados de obediência, marcas de diferenciação do “valor” de cada pessoa e dos níveis de conhecimento) e por meio de uma série inteira de processos de poder (clausuramento, vigilância, recompensa e punição, a hierarquia piramidal) (FOUCAULT, 1982, p. 218-9, *apud* DEACON; PARKER, 1994, p. 103).

Desse modo, tenta-se naturalizar e legitimar as relações de força, viabilizando o mito da neutralidade da ciência. Todavia, nesse percurso histórico, outras resistências surgem, contra as formas de exercícios de poder já expostas, desencadeando a visibilidade dos saberes que outrora foram submetidos. Tais saberes, enfrentando os discursos ditos universais que nem sempre se referem a processos reais, levam em consideração “as lutas e os interesses que atravessam os códigos teóricos, o território mesmo dos saberes legítimos”. Entretanto, é necessário “distinguir tendências gerais das intenções materializadas concretas”, pois juntamente com os saberes “oficiais”, outros saberes foram produzidos colocando em cheque os efeitos de poder relacionados à Instituição que os sustenta. Deve-se levar em conta também que certos modos de organização escolar, e certas formas de transmissão não são questionados, respectivamente, pela Pedagogia racionalista, quanto à sua arbitrariedade e quanto ao “estatuto dos saberes que são objetos da transmissão”, sinalizadas como formas hierárquicas de exercício de poder. Ao contrário, são aceitas como algo natural, já dado, contribuindo para aprofundar em sua lógica funcional (VARELA, 1994, p. 93).

De acordo com Pongratz (2008, p. 40), “as punições demonstram a falha das boas intenções pedagógicas”. Sabe-se que o modo de punição do governo feudal e medieval era caracterizado pela exclusão repressiva. O indivíduo que se opunha a qualquer hierarquia do poder social era extirpado. Na educação, o símbolo da disciplina escolar era a vara. Para Foucault, tal exposição de violência perde sua legitimidade ao se questionar a decomposição da sociedade medieval, já que as ideias de “liberdade universal”, presente na concepção Iluminista, e de dominação do indivíduo, ou de disciplina são contraditórias.

Apesar das disciplinas e coações excessivas exercidas com duros castigos físicos terem sido extirpados na sociedade contemporânea, tais práticas foram substituídas pelo que Bourdieu chama de *Violência Simbólica*⁴, que eficazmente, de modo sutil e silencioso, tem o mesmo efeito: o de castrar a liberdade e o direito de cada cidadão.

(...) a penalidade, a vigilância e o controle seriam então uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles (FOUCAULT, 1987, p. 230).

Nesse contexto, Foucault chama a atenção para que se faça uma análise da efetiva legitimidade dos saberes e da formação de sujeitos e subjetividades amoldados às técnicas de exercício de poder vigentes na instituição escolar. Ele constrói a ideia de que essa produção

⁴ Violência Simbólica: “O poder de violência simbólica é a capacidade que têm os grupos detentores do poder de violência material, de impor aos grupos dominados, significações legítimas, [de modo que] toda força simbólica precisa da força material para cumprir seu papel” (CUNHA, 1979, p. 82-84).

não se constitui de uma forma repressiva e coercitiva, mas de maneira sutil e branda capaz de produzir ações sem que se perceba que são mecanismos de individuação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A historização dos meios pelos quais o ensino e aprendizagem têm sido constituídos e transformados ao longo dos tempos é fundamental para compreendermos não apenas o passado, mas também para discutirmos, na sociedade atual, os rumos das práticas educativas. Tendo como pressuposto a natureza multidimensional da educação como condição de possibilidade para produção de conhecimento multidisciplinar, considerando as novas modalidades educacionais como, por exemplo, a educação à distância que, por meio das tecnologias de comunicação e informação estabelece uma espécie de aprendizagem colaborativa, cuja construção do conhecimento, reflexão e discussão se dá mediante as comunidades virtuais de aprendizagem, é fundamental para romper com a estrutura unilateral de escolarização.

Entende-se que a modernidade estabelece a razão como critério para uma espécie de guia do pensamento. É caracterizada pelo desenvolvimento da ciência, pois é central nos discursos pedagógicos modernos a ideia de universalidade da razão. Sendo constituída por uma comunidade restrita, a ciência desde sempre foi concebida como sendo “autônoma [e] produtora de uma verdade de cujos critérios, ritmos e resultados era a única e legítima responsável”. Entretanto, no início do século XX, a ciência entrou em um processo de declínio ou perda da sua tão proclamada autonomia (POMBO, 2005, p. 11).

Em suas obras *As Palavras e as Coisas e a Arqueologia do Saber*, Foucault estabelece uma crítica sobre esse fundamento estabelecido no mundo moderno, apregoando que a nossa época se caracteriza pela pulverização epistemológica. Não há mais unidade como se tentou no século XVII e XVIII. Não há mais causalidades evidentes. Há a ideia de que toda explicação há uma diversidade causal, constata o autor.

Desse modo, a educação que defende a razão, o progresso e a autonomia do sujeito, no mundo moderno, tem sido minada pelas concepções contemporâneas nas últimas décadas, nos debates educacionais, justamente porque denunciam tais bandeiras, as quais não foram capazes de impedir, por exemplo, as grandes guerras mundiais, a reparação da fome em massa e da pobreza, bem como da destruição ambiental. Os avanços tecnológicos e seus sucessivos progressos produtivos, em nome da razão, também têm sido denunciados por terem estreita relação com o domínio e a devastação de formações naturais e sociais (DEACON; PARKER, 1994).

Romper com o processo de reforço que se coadunam entre a disciplinarização dos sujeitos e dos saberes que produziu o nascedouro das Ciências Humanas e, conseqüentemente, a compartimentação das ciências é fundamental para se avançar, transformando tais práticas pedagógicas construídas historicamente. Muito embora, sabe-se que na sociedade contemporânea a disciplinarização dos conteúdos ainda continua vigorada, sobretudo nos níveis mais elevados de ensino através dos currículos escolares (VARELA, 1994).

De acordo com a autora acima mencionada, acredita-se que intercambiar os saberes gerais e os saberes locais, articulando-os seria interessante enquanto proposição de mudanças. As instituições escolares podem desempenhar funções de submetimento, mas em sua autonomia, desempenhar também funções libertadoras. Questionar esquemas de classificação, programas de disciplinas fechados, bem como a padronização de níveis e estágios de saberes onde os sujeitos são enquadrados de acordo com sua idade, de modo a dar exclusividade a certos conteúdos em detrimento de outros, também se faz fundante. Pensar de forma mais plural tanto na organização como na transmissão dos saberes de modo que sejam menos verticais e mais transversais e horizontais pode abrir caminhos para novas possibilidades de

conhecimento. Assim, considerar a educação à distância não apenas como uma alternativa para superar os limites de tempo e espaço e como mera transferência de comunicação, mas como uma modalidade de ensino de qualidade que favorece o estabelecimento da aprendizagem por meio da comunicação colaborativa entre educador e educando por múltiplas vias dentro do ambiente virtual é fundamental para se minimizar as resistências e oposições entre estes sujeitos.

Concorda-se com Deacon e Parker (1994), quando dizem que se faz necessário transformar as ações educacionais hegemônicas deslocando as relações de poder referentes à educação confrontando-as ao expor as desigualdades existentes entre o professor e o aluno. Ampliar a contingência dos currículos, favorecendo novas maneiras de subjetividade, implicará em recusar a ideia de salvacionismo e libertação promulgada na educação moderna.

Como aponta Gallo (2006) ao referendar Foucault quanto ao papel da Filosofia, o autor propõe para a Filosofia da Educação a busca insistente por algo que ainda não se pensou, exercitando a suspeita sempre, abalando ou balançando os fundamentos educacionais constituídos e confrontando as certezas deterministas, prontas e acabadas. Pensar a Educação ou a Filosofia da Educação como o autor propõe é pensar em

uma proposição que permita que o pensamento aconteça livremente e não o circunscreva em cânones pré-definidos (...) um pensamento nômade (...) que não tem caminhos definidos de antemão, mas segue ao léu, segundo o fluxo dos acontecimentos, fazendo descortinar perspectivas novas, muitas vezes insuspeitas (GALLO, 2006, p. 255).

Foucault nos convoca a abrir mão de modos de pensar pré-determinados e definidos, promulgados na modernidade, a qual defendia a ideia de emancipação e autonomia do sujeito, como senhoras responsáveis pelas grandes realizações e nos convida a perceber a “sutil rede de táticas e restrições que há muito têm estado em ação por debaixo da superfície das proclamadas liberdades burguesas” (PONGRATZ, 2008, p. 40).

De acordo com Gallo (2006), é necessário que se proponha outros caminhos a fim de se favorecer um pensamento aberto, criativo, produtivo, não dados a verdades prontas e definidoras, mas que permitam o pensamento operar em deslocamentos, em emergências de possibilidades novas, tendo o cuidado sempre de não fazer destes, novas certezas, novas verdades, novos dogmatismos, novas colonizações de pensamento.

Em sua obra *Vigiar e Punir*, Foucault trouxe profundas contribuições à Educação, sobretudo, no que se refere ao tema disciplinar, na produção de pesquisas educacionais.

A escola deve ser compreendida, a partir de Foucault como um espaço, no qual se articula poder e saber na constituição do sujeito moderno. No final do século XVIII para o XIX, as instituições disciplinares efetivam-se ao assumirem a configuração de espaços nos quais se utilizam métodos que permitem um controle minucioso sobre o corpo dos indivíduos por meio dos exercícios de domínio sobre o tempo, espaço, movimento, gestos e atitudes para produzir corpos submissos, exercitados e dóceis (FOUCAULT, 1987).

O poder normalizador e burocrático educacional permeia todas as relações existentes no espaço escolar, criando padrões, sancionando condutas, punindo desvios. As punições escolares não objetivam acabar com ou recuperar os infratores, mas diferenciá-los dos normais, confinando-os a grupos restritos que personificam a desordem.

Todavia, ao pensar como Foucault, se pensa, no contexto escolar, que o educador necessita aprender a “adestrar-se a si mesmo, construir-se como educador, para que possa educar, isto é, preparar ao outro para que adestre-se a si mesmo” (GALLO, 2006, p. 259).

Pensar a educação e a escola em uma perspectiva foucaultiana, significa analisar o processo de constituição da escola disciplinar a partir das disposições epistemológicas e de poder que se instauraram na sociedade moderna, produzindo formas de vida e

individualidades. Significa, sobretudo, pensar as possibilidades de se produzir uma escola e educação capazes de constituir sujeitos que rompam com os mecanismos dos exercícios de poder disciplinar e inventam uma nova realidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. Valores e luta simbólica. In: **Bourdieu pensa a educação**. Revista educação especial: Biblioteca do Professor, n. 5, São Paulo: Segmento, 2003.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2ª. Ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CUNHA, L. A. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. In: **Educação e Sociedade**. CEDES, Cortez & Moraes – Set. 1979.

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**. Vozes: Petrópolis, 1994.

FARIA, G. G. G. **Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições**. UFG/GO, 2008 [Tese de doutorado].

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. [Organização e tradução de Robert Machado]. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **A história da sexualidade I**. A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graau, 1988.

_____. **As palavras e as coisas**. Trad. Salma Tannus Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GALLO, S. Repensar a educação: Foucault. In: **Revista Educação e Realidade**, v. 29, n.1, Dossiê Michel Foucault, Porto Alegre: Jan./Jun., 2004.

_____. (Re) pensar a educação. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Figuras de Foucault**. Autêntica: Belo Horizonte, 2006.

GORE, J. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**. Vozes: Petrópolis, 1994.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

POMBO, O. **Interdisciplinaridade e integração dos saberes**. Liinc em Revista, v.1, n.1, março 2005.

PONGRATZ, L. A. Liberdade e disciplina: transformações na punição pedagógica. In: PETERS, M. A.; BESLEY, T. (Org.). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Artmed: Porto Alegre, 2008.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**. Vozes: Petrópolis, 1994.

TERNES, J. “Alexandre Koyré e a renascença”. In: SALOMON, M. (Org.). **Alexandre Koyré: historiador do pensamento**. Goiânia: Almeida Clement, 2010, pp.161-182.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**. Vozes: Petrópolis, 1994.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. In: **Revista brasileira de educação**. Maio/Agosto, n. 23. Campinas: Editora Autores Associados, 2003.