



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROBERTA ADORNO LIMA SANTOS

A CRISE NA EDUCAÇÃO EM FOUCAULT E ARENDT

SALVADOR
2009

ROBERTA ADORNO LIMA SANTOS

A CRISE NA EDUCAÇÃO EM FOUCAULT E ARENDT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica.

Orientador: Prof. Dr. Kleverton Bacelar Santana

**SALVADOR
2009**

UFBA / Faculdade de Educação Biblioteca Anísio Teixeira

S237 Santos, Roberta Adorno Lima.

A crise na educação em Foucault e Arendt / Roberta Adorno
Lima Santos. – 2009.

98 f.

Orientador: Prof. Dr. Kleverton Bacelar Santana.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação. Salvador, 2009.

1. Democratização da educação. 2. Educação – Filosofia. 3.
Educação – Aspectos sociais. I. Santana, Kleverton Bacelar. II.
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III.
Título.

CDD 370.115 – 22. ed.

ROBERTA ADORNO LIMA SANTOS

A CRISE NA EDUCAÇÃO EM FOUCAULT E ARENDT

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia, a seguinte banca examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Giorgio Borghi _____

Doutor em Filosofia, Universidade de Bologna
Faculdade Social da Bahia

Kleverton Bacelar Santana (orientador) _____

Doutor em Filosofia, Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Federal da Bahia

Miguel Angel Garcia Bordas _____

Doutor em Filosofia - Universidad Complutense de Madrid (UCM)
Universidade Federal da Bahia

Dedico este estudo a minha mãe, Nilzete Adorno Lima, pelo amor incondicional e por acreditar e me incentivar sempre.

AGRADECIMENTOS

A Deus por iluminar minha caminhada.

Aos meus pais e irmão por todo amor e credibilidade.

A meu marido, Fábio, pelo amor e conselhos.

Agradeço especialmente ao meu orientador, prof. Dr. Kleverton Bacelar que com seu profissionalismo, rigor científico e metodológico acompanhou cada etapa desse estudo. Agradeço por todos esses anos de aprendizado; pelas discussões, pela paciência, pelas palavras de incentivo, confiança e também pela cobrança, e principalmente, por acreditar no meu potencial.

A king pela credibilidade e estímulo constante.

Aos meus amigos, em especial, a professora Regina pela revisão do texto.

As minhas colegas de trabalho pela troca de experiências.

Aos colegas do grupo de Pesquisa Subjetividade e Educação pela acolhida e contribuição teórica.

Aos professores Dra. Elyana Barbosa e Dr. Edvaldo Couto por terem aceitado e participado das minhas bancas de qualificação, assim como as sugestões oferecidas.

Aos professores Dr. Miguel Angel G. Bordas e Dr. Giorgio Borghi que gentilmente aceitaram participar da banca de defesa.

Aos meus alunos que ao longo do processo me estimularam a superar os obstáculos e ir em busca do conhecimento.

Enfim, agradeço aos que colaboraram de forma direta ou indireta para a realização desse estudo.

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. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada a reflexão.

Hannah Arendt

Santos, Roberta Adorno Lima. A crise na educação em Foucault e Arendt. 98 f. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

RESUMO

A presente dissertação é uma pesquisa teórica e filosófica. Tem como objetivo principal compreender os diagnósticos realizados pelos pensadores contemporâneos Michel Foucault e Hannah Arendt para a crise na educação, no sentido de contribuir para a reflexão das possíveis causas da crise. No desenvolvimento do estudo são identificados os principais conceitos pertinentes a educação sob o referencial teórico de cada autor. Foucault apresenta a constituição do sujeito dócil resultado do advento da disciplina que trouxe transformou a escola moderna em uma instituição disciplinar. Arendt analisa a relação entre a crise na educação e a crise da autoridade, assim como os pressupostos democráticos presentes nas novas teorias educacionais do século XX. Como ponto de partida desse estudo é analisado o conceito de democracia, a influência dos ideais democráticos no âmbito político, assim como sua disseminação para diversas instituições sociais, em especial a escola. Nesse sentido, considera-se que a conceituação de democracia é múltipla de acordo com a concepção de educação, de estado e de sociedade vigente. Sendo assim, realizou-se uma abordagem das concepções de democracia relacionadas à educação e ao processo de democratização da escola. A partir de princípios legais estabelecidos na Constituição Federal de 1988, na Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entre outros, são asseguradas a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a gestão democrática do ensino público.

Palavras-chave: Democratização da educação. Educação-Filosofia. Educação – Aspectos sociais.

Santos, Roberta Adorno Lima. The crisis in education in Foucault and Arendt. 98 f. 2009. Master Dissertation – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

ABSTRACT

The present study is a theoretical and philosophical research. It has as objective main to understand the diagnosis carried through for the thinking contemporaries Michel Foucault and Hannah Arendt for the crisis in the education, the direction to contribute for the reflection of the possible causes of the crisis. In the development of the study they are identified to the main pertinent concepts the education under the theoretical referencial of each author. Foucault presents the constitution of the docile citizen result of the advent of disciplines that she brought transformed the modern school into an institution to discipline. Arendt analyzes the relation enters the crisis in the education and the crisis of the authority, as well as estimated the democratic gifts in the new educational theories of century XX. As starting point of this study the democracy concept, the influence of the democratic ideals in the scope is analyzed politician, as well as its dissemination for diverse social institutions, in special the school. In this direction, it is considered that the democracy conceptualization is multiple in accordance with the conception of education, state and effective society. Being thus, a boarding of the related conceptions of democracy to the education and the process of democratization of the school was become fulfilled. From established legal principles in the Constituição Federal de 1988, in Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), among others, the equality of conditions for the access and permanence in the school and the democratic management of public education are assured.

Keywords: Democratization of education. Education - Philosophy. Education – Social Aspects.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. A DEMOCRACIA E A EDUCAÇÃO	19
2.1 A democracia: o que é?	19
2.2 A Democratização da Sociedade Brasileira	29
2.3 Democratização da Escola	32
3. A SOCIEDADE DISCIPLINAR E A CRISE NA EDUCAÇÃO	42
3.1 Do corpo a alma	46
3.2 As técnicas corporais	52
3.3 As disciplinas	54
3.4 os instrumentos para disciplinar os corpos	59
3.5 Norma e normalização	65
3.6 a crise na educação na sociedade de controle	70
4. A CRISE NA EDUCAÇÃO: entre o passado e o futuro	73
4.1 A Autoridade	74
4.2 A Crise na educação	79
5. CONCLUSÃO	90
REFERÊNCIAS	95

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto de inquietações que movem minha trajetória profissional, como docente das séries iniciais do Ensino Fundamental que sou, e também de minhas leituras acadêmicas. A escrita dessa dissertação é permeada por reflexões sobre essa trajetória, possibilitando oportunidade de entrelaçar passado e presente.

Desde a graduação em Pedagogia, entre 2001 a 2005, ouvia constantemente os discursos sobre a escola tradicional e o seu autoritarismo, as “maravilhas” proporcionadas pela Escola Nova, as intermináveis queixas de (in)disciplina nas instituições educacionais, fossem essas instituições privadas ou públicas, ganhando destaque as narrativas sobre casos de violência.

Durante os primeiros anos de docência sentia-me confrontada com a teoria apresentada na faculdade e a prática desafiadora do cotidiano, principalmente, na rede pública de ensino. A prática educacional faz surgir uma série de questões e especificamente no trato de problemas ligados à (in)disciplina, metodologias, democratização do ensino, autoridade docente e levanta dificuldades que instigam freqüentemente os sujeitos envolvidos no processo educacional. Fatores que levam muitos autores a apontar como indícios de uma crise na educação¹.

Assim, no final da graduação, em 2005, produzi um estudo monográfico de conclusão do curso de Pedagogia, *Disciplina: uma abordagem sociofilosófica*. A referida monografia teve como objetivo examinar o conceito da disciplina como constitutivo dos processos educacionais e os seus modos de relevância às instituições sociais, principalmente, na escola, a partir da análise de Kant, Michael Foucault e do pensamento da moderna teoria sociológica de Max Weber e Émile Durkheim. Entretanto, por ser um estudo limitado por conta do tempo, decidi continuar minha investigação na pós-graduação.

Os anos se passaram e os discursos: *as crianças não têm limites; são indisciplinadas, não respeitam os professores, os alunos são desinteressados, os pais são ausentes, a escola tornou-se uma instituição onde há muita violência, a escola deve retratar a vida*, continuam existindo e cada dia são mais frequentes. Novamente os temas da (in)disciplina, da violência escolar e a angústia dos

¹ PEREZ GOMEZ (2001), ARENDT (1997), RENAUT (2004).

professores diante da perda de autoridade junto aos alunos continuam fazendo parte dos discursos dos profissionais em educação. Alunos armados, revoltados, frequentam as escolas com vários objetivos, exceto o essencial: aprender. Ignoram os professores, responsáveis por sua educação, apesar de todo o controle institucional e da tentativa de reprimir os abusos.

Isso é constatado ao observar o número elevado de estudos acadêmicos, pesquisas, livros, revistas e jornais que abordam os problemas supracitados sob diferentes perspectivas de análise. Entretanto, nem todas as publicações possibilitam um entendimento e reflexão da situação vigente.

A temática desta investigação surgiu por se considerar que tal questão, no cotidiano das escolas, tem-se constituído em uma das maiores dificuldades encontradas por muitos educadores em sua prática educativa. Esta dificuldade vem se tornando motivo de preocupação para instituições escolares, para profissionais da educação de um modo geral, entre outros. É esta uma realidade presente, nas salas de aula, e que tem deixado muitos destes profissionais impotentes e sem saberem o que fazer diante de tal situação.

Estaríamos de fato, vivenciando uma crise que se instalou na educação de nosso país? Porém, afirmar que existe uma crise torna-se quase repetitivo e sem muita novidade, pois a pensadora Hannah Arendt há mais de 50 já denunciava essa crise que acontecia nos Estados Unidos da América.

Hoje, por meio de diferentes indicadores de processos avaliativos em educação, torna-se evidente a constatação de que a educação brasileira está em crise. A cada resultado de uma avaliação, seja ela em âmbito nacional ou internacional, notícias desconcertantes sobre o desempenho dos alunos são divulgadas, amplamente, nos meios de comunicação e a busca pelos culpados torna-se incessante.

Um exemplo disso, foi o desempenho dos alunos brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). Este programa tem como objetivo produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos e acontece a cada 03 anos, com ênfases distintas em três áreas: Leitura, Matemática e Ciências. Na primeira avaliação, ocorrida em 2000, a ênfase recaiu sobre a leitura e os estudantes brasileiros ficaram em último lugar. Na aplicação ocorrida em 2003, houve pouco

avanço, e em 2006, houve melhora em matemática e queda nas habilidades de leitura².

Indícios da crise são evidentes, porém os fatores supostamente geradores dessa crise atual são polêmicos. Citaremos alguns deles: desigualdade social, recursos financeiros escassos, inadequados currículos e inadequada formação de professores, famílias desestruturadas, metodologias desvinculadas da realidade. Se estes fatores não são a raiz da crise certamente podem agravar a situação.

Um aspecto em especial, merece devida atenção em meio a essa crise: vide a queixa generalizada dos profissionais e dados de avaliações, atualmente a escola não consegue mais cumprir os seus principais objetivos que há muito lhe foram atribuídos, e paradoxalmente passou a ser incumbida a assumir novas funções, à medida que novos problemas sociais aumentam e se diversificam.

A partir do exposto, este estudo tem como objetivo geral compreender os diagnósticos efetuados para a crise da educação sob a ótica da disciplina e autoridade. Para tanto, optamos por discorrer acerca desse tema a partir do pensamento de autores importantes e contemporâneos da filosofia e que, cada um a seu modo, trazem contribuições fundamentais para nosso debate. Assim, utilizaremos os diagnósticos realizados pelos pensadores Michel Foucault e Hannah Arendt. Ao analisar o pensamento desses autores, considerados como “clássicos”, acreditamos que tal análise trazer-nos-á uma visão abrangente da temática para a qual ainda não tenhamos atentado o suficiente e, desse modo, direcionar nossa visão sobre o que desejamos compreender.

A escolha da filosofia da educação como condutora desse estudo se justifica pelo fato de encontrarmos na filosofia indagações e reflexões que nos levam à mudança de atitude com relação as nossas crenças e preconceitos, ou seja, refletir sobre algo preestabelecido que aceitávamos até então. Segundo Chauí,

a filosofia começa dizendo não as crenças e aos preconceitos do dia-a-dia para que possam ser avaliados racional e criticamente, admitindo que não sabemos o que imaginávamos saber. Ou como dizia Sócrates, começamos a buscar o conhecimento quando somos capazes de dizer: ‘Só sei que nada sei’.³

² Para maiores detalhes consultar site: www.inep.gov.br.

³ CHAUI, Marilena. Convite à Filosofia. 2006, p. 18

Por que escolhemos Foucault? Porque ele estabelece, como tema central das suas pesquisas, o sujeito. Ele analisa os diversos saberes (psiquiatria, medicina, sexualidade, práticas sociais e práticas de si) para entender a constituição do sujeito na história. No ano anterior à sua morte, 1983, ele afirmou que o objetivo geral de sua pesquisa não era “analisar fenômenos de poder nem elaborar os fundamentos de tal análise, e sim, criar uma história dos diferentes modos pelos quais, na nossa cultura, seres humanos tornam-se sujeitos”⁴. Seu pensamento destaca a importância da sua teoria à educação, pois “o sujeito é o elemento central para qualquer pedagogia, ou seja, o sujeito é o objeto-objeto de qualquer teorização ou prática educacional”⁵.

Ao tratar do modo de subjetivação⁶, Foucault estabelece três elementos constitutivos da subjetividade e que incidem sobre o corpo: saber, poder e ética. No que se refere aos saberes, só lhe interessa aqueles que permitem ao homem se conhecer, pois pelo autoconhecimento o homem constitui sua identidade. O poder está relacionado à disciplina. E a ética concerne à relação do eu consigo mesmo. Nessa direção, o sujeito é desdobramento das relações entre poder, saber e ética.

A educação não é o objeto maior da análise de Foucault. Ela surge constantemente durante as análises sobre as disciplinas, pois, a escola é uma das instituições disciplinares e exemplares para Foucault, assim como as médicas e industriais.

Embora Foucault não faça uma análise detalhada das escolas, é claro que ele via as escolas e a educação formal como exercendo um papel no crescimento do poder disciplinar. Em *Vigiar e Punir*, num capítulo intitulado ‘Corpos dóceis’, Foucault descreve inovações pedagógicas iniciais e o modelo que elas forneceram para a economia. A medicina e a teoria militar do século XVIII⁷.

A escola moderna teve representação decisiva na formação dos indivíduos disciplinados ao desenvolver seu papel como instituição disciplinar, por meio de práticas e processos de disciplinamento e controle. Como resultado, temos a produção do sujeito moderno que se constitui como um *sujeito dócil*, justamente por

⁴ FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In.: RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica.** Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 1995, p.231.

⁵ GALLO, Sílvio & NETO, Alfredo Veiga. **Revista Educação.** 2006, p. 19.

⁶ Processo de constituição de um sujeito ou de uma subjetividade.

⁷ GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: Fascinantes desafios. In: **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 1995, p. 13.

ser disciplinado. Ele tende a seguir sempre determinados padrões que foram previamente marcados em sua *alma*. As disciplinas, segundo Foucault, produzem subjetividades, pois elas fabricam indivíduos.

Para compreender as transformações que hoje estão ocorrendo na educação, esse estudo parte da referência aos discursos fundadores da instituição escolar moderna, disciplinar, que surgem não como um instrumento de emancipação para a liberdade, mas sim como um mecanismo de repressão, punição e manipulação dos indivíduos, a fim de que se tornem dóceis e úteis. A escola, assim como o hospital, a prisão e fábrica tornaram-se lugar de excelência do *confinamento*.

Concordamos com Peter e Besley ao afirmarem que

Foucault oferece uma compreensão dos sujeitos educacionais – o aluno, o estudante, o professor etc. – em termos de uma história da subjetividade e de uma investigação genealógica que permitiu aos teóricos da educação entender os efeitos da educação e das pedagogias tanto como disciplinas quanto como práticas⁸.

Vigiar e Punir: nascimento da prisão é o livro central para o desenvolvimento desse estudo, pois, tem relevância direta para a teoria educacional, porque possibilita novas formas de se pensar a escola como instituição disciplinar. Neste livro, Foucault apresenta resultados de um estudo detalhado que realizou sobre a disciplina na Modernidade, mais precisamente no século XVIII e início do século XIX, e a destacou por ter sido utilizada nesse período como um instrumento geral de dominação, fabricando corpos submissos e produtivos.

Ainda em *Vigiar e Punir*, no final do capítulo intitulado “Os Recursos para um bom adestramento”, Foucault, depois de analisar o surgimento, conceito, diferenciação, características e os instrumentos do poder disciplinar, faz uma observação importante ao questionar: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?”⁹ É a constatação da semelhança entre a escola e as demais instituições disciplinares usadas por ele.

Portanto, reconhecendo que a disciplina foi um tema imprescindível na teoria educacional, e considerando que Foucault é um teórico bem aparelhado para a compreensão da disciplina nas instituições modernas em geral, e na escola em

⁸ PETER e BESLEY. Introdução: Por que Foucault? novas diretrizes para a pesquisa educacional. In.: **Por que Foucault?** novas diretrizes para a pesquisa educacional. 2008, p.18.

⁹ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 2004, p. 187.

particular, pois, encontram-se na sua obra o diagnóstico do fim da sociedade disciplinar e o advento da sociedade de controle. Ele argumenta:

A disciplina, que era eficaz para manter o poder, perdeu uma parte de sua eficácia. Nos países industrializados, as disciplinas entram em crise. [...] o assunto importante era como o indivíduo obedecia. Nesses últimos anos, a sociedade mudou e os indivíduos também; eles são cada vez mais diversos, diferentes e independentes¹⁰.

Gilles Deleuze alerta para a transição da sociedade *disciplinar* para a sociedade de *controle*. Essa nova modalidade de sociedade redimensiona e amplia as estruturas postas pela disciplinar. Diferentemente das sociedades disciplinares, as sociedades de controle “funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação imediata”¹¹. Ele acrescenta: “o que está sendo implantado, às cegas, são novos tipos de sanções, de educação, de tratamento”¹².

Nessas sociedades de controle, a educação tende a ser um campo menos fechado a cada dia, diferente do âmbito profissional e estes dois âmbitos tenderão a desaparecer em vistas à formação permanente. “Tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação. Num regime de controle nunca se termina nada”¹³.

É constatado, também, que as mudanças ocorridas ao longo dos tempos produziram uma crise generalizada nas instituições modernas e a escola não ficou de fora dessa crise. É impossível considerar que as mudanças que acontecem, frequentemente, nas sociedades não tenham influências diretas na educação.

Por que utilizamos nessa pesquisa o referencial teórico de Hannah Arendt? A escolha da pensadora alemã, embora fosse formada em filosofia sempre recusou o título de filósofa, justifica-se pelo fato de ser considerada como um dos grandes nomes do pensamento político contemporâneo. Fato este, atribuído a seus estudos sobre o regime totalitário e a questões humanas. Além disso, possui reconhecimento no meio acadêmico por sua capacidade de refletir sobre seu tempo e por ser também original e corajosa.

As leituras das obras de Arendt nos mostram a pertinência de seu pensamento ainda nos dias atuais, pois elas nos fornecem uma reflexão e

¹⁰ FOUCAULT, Michel. A sociedade disciplinar entra em crise. In.: **Ditos e Escritos IV**, 1996, p. 268.

¹¹ DELEUZE, GILES. Controle e Devir. In: **Conversações**. 2006, p. 216.

¹² Ibid., Idem.

¹³ Ibid., Idem.

compreensão do mundo, ou melhor, o caminho para essa compreensão. A pensadora torna-se a mais adequada para a análise, para as razões dessa crise, e a partir da compreensão buscamos possíveis soluções para esse mundo que tem a dificuldade em preparar as crianças para a vida. Assim, os adultos devem assumir a responsabilidade de conduzir as crianças por caminhos que elas desconhecem.

A autora dedicou dois ensaios à temática da educação: *A crise na Educação e Reflexões sobre Little Rock*, escritos na década de 1950. Neste período, vivenciou nos Estados Unidos a invasão das escolas por questões de conflitos sociais como: racismo, violência e conflito entre as gerações. É importante pensar que Arendt escreveu para combater o totalitarismo.

Arendt em seu livro *Entre o Passado e o Futuro*, dedica um capítulo à temática da crise na educação em que demonstra a amplitude do problema e a sua profundidade. Para a referida autora, a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos.

Como sinalizamos nas páginas iniciais desse texto, a pensadora ao apresentar a crise na educação instalada no início da segunda metade do século XX nos Estados Unidos, país desenvolvido, conseqüentemente, com elevada renda *per capita* e com uma diversidade tecnológica, nos conduz a pensar que o cerne da crise está além de fatores econômicos e sociais: apresenta uma crítica corajosa da educação moderna daquela época, questiona alguns conceitos pedagógicos muito difundidos pelo movimento da Escola Nova; defende o conservadorismo e discute a relação emblemática entre Educação e Autoridade.

É importante lembrar que alguns aspectos, que serão abordados neste estudo, são polêmicos, mas é preciso se despir de certos preconceitos e compreender a problemática sob uma perspectiva reflexiva, analisando conceitos e aplicabilidade destes nos dias atuais, levando em consideração a situação da educação em nosso país, principalmente, no que diz respeito ao conceito de autoridade que para muitos educadores significa autoritarismo. Convém ressaltar, que não se torna objetivo desse estudo se constituir um manifesto de saudosismo à alguma teoria ou corrente pedagógica.

Esta dissertação possui uma natureza teórica e, para atingir o objetivo proposto para essa pesquisa, buscou-se a construção de um quadro teórico que

contribuisse para a reflexão do tema proposto. Este estudo remete-nos à análise crítica de uma importante teoria da subjetividade moderna, apoiada na revisão da tradição interpretativa de uma bibliografia de autores clássicos e modernos que permitem a reflexão sobre os fundamentos da educação. Portanto, será adotada abordagem hermenêutica.

Para norteamento desse estudo, construíram-se as seguintes inquietações de pesquisa:

- As mudanças ocorridas em educação constituem-se em uma crise?
- Existindo uma crise na educação, há também, uma crise na disciplina?
- É importante haver disciplina?
- Existe de fato uma crise da autoridade?

Dessa forma, o estudo desenvolve-se, buscando a reflexão sob a composição de três capítulos.

O primeiro capítulo tem como objetivo conceituar o termo democracia, apresentar suas principais características, além de discutir a democratização do espaço escolar, sem deixar de levar em consideração a complexidade do termo. Assim, buscou-se a realização de discussões sobre a natureza das diversas concepções de democracia e suas relações com a educação, sobre as mudanças no mundo do trabalho, legislação educacional, e sobre o processo de expansão do acesso à escola pública, nas duas últimas décadas do século XX.

O ponto de partida e principal referência do capítulo está centrado no enfoque teórico, do teórico italiano Norberto Bobbio, que contribuiu para a discussão da democracia e discute a temática articulada com a participação dentro do âmbito da sociedade capitalista contemporânea, com suporte do pensamento de C.B. Macpherson, Simone Goyard-Fabre e Anísio Teixeira.

O segundo capítulo, intitulado *A sociedade disciplinar e a crise na educação*, tem caráter importante para a dissertação, pois, nele são examinados os principais conceitos concernentes à constituição do sujeito disciplinado, sob o pensamento de Foucault e sua obra *Vigiar e Punir*. Esse primeiro capítulo traz uma visão panorâmica do trabalho, sendo dividido em subitens. Apresenta a constituição da sociedade disciplinar e a transição para a sociedade de controle, com suporte teórico de Deleuze.

O terceiro capítulo, intitulado *A crise na Educação: entre o passado e o futuro*, tem como objetivo refletir sobre a instauração da crise na educação atual, sob a

análise conceitual de Hannah Arendt. Acrescentaremos a esta análise, a discussão da relação entre educação, autoridade e liberdade, pois, a temática da autoridade é bastante pertinente à educação e na prática pedagógica é confundida, frequentemente, com o poder e autoritarismo. Para isso se propõe a analisar e discutir as críticas veementes que Arendt faz ao pensamento Escolanovista de John Dewey.

Finalmente, na conclusão apresenta-se o diálogo entre Foucault e Arendt, resgatando conceitos, assim como as reflexões finais sobre o quadro teórico apresentado.

2. A DEMOCRACIA E A EDUCAÇÃO

A partir do processo de redemocratização em nosso país, iniciado na década de 80 com o fim da ditadura militar, a sociedade brasileira tem verificado um processo de mudança constante nas instituições sociais e no comportamento dos brasileiros. A democratização do ensino, requerida por diversos grupos organizados, passou a compor o discurso frequente.

Neste capítulo, analisaremos o conceito de democracia e discutiremos a democratização da cultura e suas influências na dinâmica escolar. Como o foco deste capítulo é a democratização do ensino, faz-se necessário trabalhar o conceito de democracia para depois refletir sobre as possibilidades e entraves dos pressupostos democráticos no cotidiano escolar.

É importante lembrar que não se pretende aqui esgotar a discussão sobre esse conceito tão amplo, complexo e muitas vezes retomado na Filosofia Política e nas Ciências Sociais.

2.1 Democracia: o que é?

Em nosso cotidiano, falar em democracia é quase lugar comum quando se pensa em escolher algum representante ou tomar uma decisão que envolva um grupo social, pois o termo tem sido um tema central, muito debatido e, por vezes, excessivamente adjetivado. Muitas vezes o termo democracia é simplesmente definido como a “vontade da maioria”. Entretanto, não existe uma definição única para a democracia, pois seu conceito é muito mais abrangente e, portanto, faz-se importante perceber as suas principais dimensões.

Marilena Chauí apresenta a democracia como um *enigma* por ser ao longo do tempo retomado com constância. Historicamente, a democracia teve origem na Grécia, de maneira específica em Atenas, em 510 a.C., época da grande reforma de Clístenes que instituiu o espaço cívico ou polis (cidade) e fez a divisão política territorial entre as tribos. Criou a *Boulé*, o conselho de quinhentos cidadãos sorteados para participar das decisões da polis sobre questões políticas do cotidiano e a *Ekklesia*, a Assembléia Geral, na qual todos os cidadãos reúnem-se, discutem e decidem publicamente sobre assuntos relevantes da cidade. Assim, *está inventada a*

*democracia (demos, os cidadãos; Kratos, o poder: o poder dos demos ou dos cidadãos).*¹⁴

Simone Goyard-Fabre¹⁵ em *O que é democracia?* discute a democracia, em sua trajetória ao longo dos séculos, em seus vetores conceituais que foram formados e transformados até se tornar a configuração do pensamento democrático recente. A filósofa ressalta a importância de se conhecer a etimologia do termo democracia como caminho a ser percorrido em busca da compreensão de seu significado.

De acordo com a autora a concepção de democracia como forma de governo originada em Atenas, com características bem específicas, inspirou a organização de várias democracias modernas, fato este que faz a autora afirmar que o regime democrático tem hoje um alcance planetário. Entretanto, adverte que este fato não significa que a democracia possua um conceito claramente definido.

Macpherson¹⁶ em seu livro *A Democracia Liberal* examina os limites e as possibilidades da democracia liberal e seus precursores por meio de modelos ou teorias que expressam diferentes maneiras de relacionar os conceitos. Assim como os demais estudiosos da temática, reconhece Atenas como berço da democracia e caracteriza a Cidade-Estado como exemplo de sociedade mais expressiva em termos democráticos. O autor faz distinção entre as teorias democráticas anteriores ao século XIX que, em sua visão, *se enquadram melhor fora da tradição liberal-democrática.*¹⁷

Macpherson argumenta que as teorias democráticas anteriores ao século XIX possuíam como característica base uma concepção de sociedade sem classes ou de classe única. Como exemplo, apresenta as teorias de Rousseau e Tomas Jefferson que embora discordassem em outros assuntos

ambos reivindicavam uma sociedade em que todos tivessem ou pudessem ter propriedade suficiente para nela trabalhar ou trabalhar com ela, uma sociedade de produtores independentes (camponeses ou agricultores e artesãos), e não uma sociedade dividida em

¹⁴ CHAUI, Marilena. Introdução à História da Filosofia: dos pré-socráticos à Aristotéles. 1ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

¹⁵ Livro disponível em versão brasileira, editado pela Martins Fontes.

¹⁶ Professor canadense de Ciências Políticas da Universidade de Toronto, Canadá e estudioso da temática da democracia.

¹⁷ MACPHERSON, C.B. *A Democracia Liberal: origens e evolução*. Tradução Nathanael C.Caixaieiro. Rio de Janeiro: Zaar Editores. 1978, p.27.

assalariados dependentes por um lado e por outro proprietários de terra e capital de quem fosse dependentes.¹⁸

O autor não se limita a examinar apenas um único modelo ou teoria sobre a democracia liberal. Analisa e critica quatro modelos sucessivos aceitos entre aqueles que eram favoráveis à democracia e permaneceram alternadamente desde o início do século XIX até os dias atuais, sendo eles: 1- *Democracia Protetora*, 2- *Democracia Desenvolvimentista* e 3- *Democracia de Equilíbrio* e o 4- *Democracia Participativa* uma proposta teórica que tem sua vigência a partir da década de 1960 do século passado e vigora até os dias atuais.

O conceito de democracia formulado por Macpherson não a reduz como um mecanismo apenas para escolher e autorizar governos, ou de algum outro modo, obter leis para que sejam tomadas decisões políticas¹⁹. De acordo com o referido autor ela é muito mais do que esse pensamento, podendo ser considerada

como uma qualidade que penetra toda a vida e atividades de uma comunidade nacional ou menor, ou se entendermos como um tipo de *sociedade* um conjunto inteiro de relações recíprocas entre as pessoas que constituem a nação ou outra unidade.²⁰

Ao conceber a democracia sob a perspectiva acima, Macpherson defende um sistema de governo com mais participação. Assim, faz uma análise do quarto modelo *democracia participativa* que teve sua origem nos movimentos estudantis e foi difundida nos movimentos da classe trabalhadora em resposta às insatisfações com as relações trabalhistas até então existentes, espalhando por diversos movimentos sociais na década seguinte. Como o próprio título sugere, considera a democracia como participação.

Segundo Macpherson o principal problema da democracia participativa não é como funciona, mas como atingi-la. À diferença dos outros modelos de democracia, este modelo, requer de alguns pré-requisitos como por exemplo: a consciência ou a não consciência dos cidadãos para que deixem de se ver a eles mesmos como consumidores e se vejam como cidadãos, e atuem como pessoas que têm capacidade para decidir questões políticas. Aponta para a necessidade de um sentimento comunitário mais forte.

¹⁸ MACPHERSON, 1978, p. 22.

¹⁹ Ibid., p. 13.

²⁰ Ibid., idem.

Outro pré-requisito é a necessidade de reduzir a desigualdade econômica e social, que só será alcançada com uma participação democrática bem maior, pois somente com o desenvolvimento completo na ação política conjunta pode o povo ultrapassar a consciência de si mesmo como consumidor e apropriador. A democracia participativa não pode funcionar em um contexto generalizado de desigualdade.

Norberto Bobbio, filósofo político italiano, dedicou-se ao estudo da temática e trouxe reflexões importantes sobre as possibilidades e limites dessa forma de regime político. Ele apresenta uma definição “mínima” do termo democracia,

O único modo de se chegar a um acordo quando se fala em democracia, entendida como contraposta a todas as formas de governo autocrático, é o de caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem *quem* está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais *procedimentos*.²¹

O conceito de democracia apresentado por Bobbio tem um caráter dinâmico, isto é, um processo, mas a idéia principal reside no *poder do povo*. Entretanto, o autor adverte que para se falar em democracia, suas características, virtudes e defeitos. É necessário que se estabeleça a relação entre ela e as outras formas de governo, pois só assim é possível consolidar seu caráter singular, único.

Bobbio afirma que

“da idade clássica a hoje o termo ‘democracia’ foi sempre empregado para designar uma das formas de governo, ou melhor, um dos diversos modos com que pode ser exercido o poder político. Especificadamente, designa a forma de governo na qual o poder político é exercido pelo povo. Na história do pensamento político, o posto que se coloca a discussão a respeito da opinião, das características, das virtudes e dos defeitos da democracia é a teoria e a tipologia das formas de governo. Portanto, qualquer discurso sobre a democracia não pode prescindir de determinar as relações entre a democracia e as outras formas de governo, pois somente assim é possível individualizar o seu caráter específico. Em outras palavras, desde que o conceito de democracia pertence a um sistema de conceitos, que constitui a teoria das formas de governo, ele não pode ser compreendido em sua natureza específica senão em relação aos demais conceitos do sistema, dos quais delimita a extensão e é por eles delimitado.”²²

²¹ BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia; uma defesa das regras do jogo**. 1986, p.18. Sobre as regras e os procedimentos serão tratados nas páginas seguintes.

²² BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo e Sociedade**; por uma teoria geral da política. 1987, p. 135.

A partir do pensamento supracitado, é possível afirmar que o termo democracia foi sempre empregado para designar um dos diversos modos com que o poder político podia ser exercido. Desde a idade clássica até os dias atuais, a idéia central consiste na forma de governo em que esse poder é exercido pelo povo.

Entretanto, o conceito de democracia só pode ser compreendido em sua natureza específica a partir dos diversos usos a que a teoria das formas de governo foi destinada, ao longo do tempo, e segundo os diversos autores, quais sejam: o uso descritivo ou sistemático; o uso prescritivo ou axiológico e o uso histórico.

O uso descrito ou sistemático apresenta a democracia como

uma das três possíveis formas de governo na tipologia em que as várias formas de governo são classificadas com base no diverso número dos governantes. Em particular, é a forma de governo na qual o poder é exercido por todo o povo, ou pelo maior número, ou por muitos, e enquanto tal se distingue da monarquia e da aristocracia, nas quais o poder é exercido, respectivamente por um ou por poucos²³

No uso prescritivo, a democracia é considerada

como uma forma boa, e portanto a ser louvada e recomendada, ou como uma forma má, e portanto a ser reprovada e desaconselhada. Toda a história do pensamento político está atravessada pela disputa em torno da melhor forma de governo: no interior desta disputa, uma dos temas recorrentes é a argumentação pró e contra a democracia. [...] A tipologia das formas de governo em seu uso prescritivo comporta não apenas um juízo absoluto sobre a bondade ou não desta ou daquela forma, mas também um juízo relativo sobre a maior ou menor bondade de uma forma com respeito às outras. Nesta perspectiva, a disputa em torno da democracia não se refere apenas ao problema de saber se a democracia é ou não uma forma boa ou má, mas estende-se ao problema de saber se ela é melhor ou pior do que as outras, ou seja, qual é a sua colocação no ordenamento axiológico (isto é, segundo o valor) das constituições²⁴.

O uso histórico do termo democracia é caracterizado

quando dela nos servimos não só para classificar as várias constituições, não só para recomendar uma mais do que a outra, mas também para descrever os vários momentos sucessivos do desenvolvimento histórico considerado como uma passagem obrigatória de uma forma a outra.²⁵

²³ Ibid., p.137.

²⁴ Ibid., p. 137-142.

²⁵ Ibid., p.136.

Portanto, a democracia é a forma de governo na qual o poder é exercido por todo o povo, pelo maior número, ou por muitos, e enquanto tal, se distingue de outras formas de governo: da monarquia e da aristocracia, nas quais o poder é exercido de forma oposta respectivamente, por um ou por poucos.

Ao longo da história da humanidade, a disputa sobre a melhor forma de governo e as argumentações contra e a favor já se encontravam no pensamento grego da segunda metade do século VI a.C. Tendo como alguns pensadores: Platão, Aristóteles, Péricles, Heródoto, entre outros.

Goyard-Fabre discute o motivo pelo qual desde o seu surgimento em Atenas, a democracia, como forma de governo, sempre foi alvo de elogios e críticas e atribui esse fato às ambiguidades e dificuldades que em diversos graus de intensidade afetaram a Cidade-Estado. Essa discussão em torno dos benefícios e malefícios da democracia ressalta a ambivalência como característica desse regime político que vem sendo alvo de reflexão na história política e na filosofia.

A discussão em torno da democracia e da melhor forma de governar avançou na história da humanidade, foi iniciada na Grécia, representada pelos antigos pensadores até os clássicos e modernos e sendo colocada como tema central nos debates políticos.

Com o intuito de diferenciar a democracia de outras formas de governo em seus aspectos sociais e políticos, Chauí apresenta algumas características pertinentes à democracia:

1. A democracia é a única sociedade e o único regime político que **considera o conflito legítimo**. Não só trabalha politicamente os conflitos de necessidades e de interesses (disputas entre os partidos políticos e eleições de governantes pertencentes a partidos opostos), mas procura instituí-los como direitos e, como tais, exige que sejam reconhecidos e respeitados. Mais do que isso, na sociedade democrática, indivíduos e grupos organizam-se em associações, movimentos sociais e populares, classes se organizam em sindicatos e partidos, criando um **contra-poder social** que, direta ou indiretamente limita o poder do Estado;
2. a democracia é a **sociedade verdadeiramente histórica**, isto é, aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo. Com efeito, pela criação de novos direitos e pela existência dos contra-poderes sociais, a sociedade democrática não está fixada numa forma para sempre determinada, ou seja, não cessa de trabalhar suas divisões e diferenças internas, de orientar-se pela possibilidade objetiva (a liberdade) e de alterar-se pela própria práxis.²⁶

²⁶ CHAUI, Marilena. Convite a Filosofia. 2006, p. 406.

Bobbio ao analisar as transformações da democracia moderna, resgata a concepção filosófica do termo democracia, caracterizada como liberal e individualista por sofrerem influências do pensamento liberal e democrático dos seguintes pensadores: Jonh Locke, Rousseau, Montesquieu e Bentham, transformando-a no caminho de favorecimento da maioria que está autorizada a tomar decisões.

As reflexões de Bobbio nos permitem considerar a democracia como um processo em constante mutação e não como uma forma pronta, rígida e invariável. Entretanto, existem algumas regras que definem o jogo democrático. A ideia de regras do jogo é utilizada por Bobbio para explicar as relações democráticas.

Em *O futuro da democracia, uma defesa das regras do jogo*, Bobbio percebe que para expandir a análise sobre o tema é necessário entender a contradição existente entre os ideais democráticos e a “matéria bruta”²⁷. Segundo o filósofo, apenas a idéia de poder do povo, não é bastante para entender o processo democrático, nem suficiente para explicitar os instrumentos de intervenção dos quais o povo dispõe. É importante que sejam definidas as regras do jogo democrático por meio das quais se desenvolve o modo político em um determinado contexto histórico.

O discurso sobre as regras do jogo é extremamente importante, e não pode ser eliminado se não se deseja cair diante de um problema mal posto e, nesta medida, insolúvel. E isto ao menos por duas razões. Antes de mais nada, porque o que distingue um sistema democrático dos sistemas não democráticos é um conjunto de regras do jogo. Mais precisamente, o que distingue um sistema democrático não é apenas o fato de possuir as suas regras do jogo (todo sistema as tem, mais ou menos claras, mais ou menos complexas), mas sobretudo o fato de que estas regras, amadurecidas ao longo de séculos de provas e contraprovas, são muito mais elaboradas que as regras de outros sistemas e encontram-se hoje, quase por toda parte, constitucionalizadas (...) ²⁸.

Bobbio adverte que o entendimento sobre o que é sistema democrático pressupõe a compreensão de um conjunto de regras procedimentais. Ainda de acordo com o autor para uma nação ser considerada democrática deve apresentar três características: a primeira é que as decisões devem ser tomadas em regras. A segunda característica corresponde às decisões políticas que devem estar de acordo com a maioria, *a regra à base da qual são consideradas decisões coletivas* –

²⁷ Expressão utilizada por Bobbio para se referir a democracia em sua origem.

²⁸ BOBBIO, 1987, p. 65

*e, portanto, vinculatórias para todo o grupo – as decisões aprovadas ao menos pela maioria daqueles a quem compete tomar decisões*²⁹. E a terceira, de acordo com o autor é preciso que aqueles que são chamados a decidir ou a eleger os que deverão decidir sejam colocados diante de alternativas reais e postos em condição de poder escolher entre uma e outra³⁰.

Para tanto, o autor examina o contraste entre o que foi prometido em termos pelas teorias sobre a formação do Estado moderno e a democracia que é efetivamente concretizada no cotidiano.

Bobbio parte do pressuposto de que a democracia, inicialmente, foi pensada para uma sociedade muito diferente da atual, no momento em que escrevera o artigo. Nessa perspectiva, Bobbio apresenta alguns obstáculos que inviabilizaram sua plena realização como a melhor forma de governo. A esses obstáculos ou impedimentos Bobbio os denominou como *as promessas não cumpridas da democracia*, quando faz referências à democracia imposta nas sociedades atuais. Essas promessas não cumpridas são organizadas em seis aspectos determinantes, partindo da promessa até a sua não efetivação. É importante lembrar, que essas promessas não cumpridas, fazem parte de uma caracterização da democracia na atualidade. São resultados do balanço das transformações da democracia moderna; é uma análise da democracia ideal versus a democracia real.

A primeira promessa não cumprida resulta da concepção individualista da sociedade. Pensar em uma sociedade individualista é considerar a sociedade como fruto da vontade individual, assim a sociedade política, ou qualquer outra sociedade, somente é criada porque os indivíduos soberanos, estando de acordo, conciliam as suas vontades. Esta promessa diz respeito à regra de distribuição do poder e do ideal de um Estado democrático, fundado sob as raízes da soberania popular, isto é, baseado no poder do indivíduo. Porém, Bobbio argumenta em favor do que realmente aconteceu: o contrário do prometido. Este filósofo afirma que nas democracias atuais, o indivíduo está submetido a grupos, a grandes organizações ou a associações das mais diversas naturezas, tais como sindicatos e partidos políticos com ideologias das mais variadas possíveis. No modelo de democracia atual, os grupos e/ou organizações se sobrepõem ao indivíduo, resultando em cada vez menos a atuação do cidadão. São os grupos e não os indivíduos os

²⁹ BOBBIO, 1986, p. 19.

³⁰ IIBID., p. 20.

protagonistas da vida política. Em síntese, nesta sociedade pluralista os cidadãos relevantes são os grupos.

A segunda promessa não cumprida, denominada por Bobbio de *Revanche dos interesses* consiste na transformação da representação política, onde o representante eleito não deve se vincular a interesses de grupos, ele deve representar o interesse maior da nação e jamais poderia estar vinculado a interesses particulares, daí a proibição de um mandato imperativo. Em uma democracia representativa geralmente a constituição contempla a proibição do mandato imperativo. Na democracia moderna, o que se experimenta é a representação de interesses particulares em lugar da representação política, com grupos lutando para impor sua supremacia e defendendo interesses corporativos. Este aspecto é considerado por Bobbio como a confirmação da revanche da representação dos interesses sobre a representação política, denominado de *neocorporativismo*³¹.

A terceira promessa seria a intenção de acabar com o poder oligárquico, isto é, das elites. O ideário da democracia está fundamentado no princípio da liberdade, defendido por Rousseau, onde os indivíduos são autônomos e se submetem às leis que eles próprios constroem.

Bobbio afirma que hoje a democracia em funcionamento é por si mesma uma forma de renúncia ao princípio da liberdade como autonomia, ao impor o sistema representativo de interesses de determinados grupos, como sinalizamos na segunda promessa não cumprida. Então, a democracia representativa moderna não eliminou as elites do poder, mas ao contrário, tem por característica a existência de muitas elites que disputam para conquistar o voto popular.

A quarta promessa diz respeito à ampliação da participação dos cidadãos no exercício de poder que Bobbio intitula como *o espaço limitado*. A democracia real também demonstrou ser menos capaz de preencher todos os espaços de tomada de decisões na sociedade. Bobbio defende a passagem da democracia política para a democracia social, que caracterizaria uma evolução da democracia. Para tanto, o desenvolvimento de uma democracia deve ser medido não pelo aumento do número dos que têm direitos de expressar sua opinião mediante o voto na esfera política, mas, sobretudo, devem ser observados todos os espaços sociais em que os

³¹ BOBBIO, 1986, p. 25.

indivíduos podem exercer o direito de votar. Em síntese, o indivíduo passa a exercer apenas o papel de cidadão, cabendo-lhe tão somente o ato de votar.

A penúltima promessa está presente no ideal de eliminar *o poder invisível* que a democracia moderna não conseguiu cumprir, isto é, propiciar a transparência do poder e das decisões tomadas. Contrário ao que foi prometido e com o auxílio dos recursos tecnológicos, os representantes possuem um controle maior dos indivíduos, seja o seu comportamento ou o da sua forma de pensar. A transparência do poder permite ao cidadão não apenas ter conhecimento das atitudes dos seus representantes para assim fiscalizar, mas também poder distinguir um ato lícito de um ilícito. Diante disso, fica claro o motivo pelo qual nossos representantes tentam esconder certas tomadas de decisões políticas e os tão comentados, nos dias atuais, escândalos de corrupção e atos secretos.

Bobbio acrescenta um pensamento de Kant que ilustra o exposto: *todas as ações relativas ao direito de outros homens cuja máxima não é suscetível de se tornar públicas são injustas*³². Esta citação nos permite vislumbrar a atualidade do pensamento kantiano que defende a visibilidade do poder e ultrapassa a questão política, sendo também uma questão moral.

Por último, e não menos importante, Bobbio apresenta a promessa não cumprida que está relacionada com a educação para a cidadania, aspecto este muito importante para este estudo. A democracia ideal queria transformar súditos em cidadãos ativos, modificadores da sociedade e para isso os indivíduos receberiam direitos que possibilitariam a formação de opinião livre e a participação eleitoral. Esta seria a forma de exercício da prática democrática, com ela surgiria a educação para a cidadania.

Entretanto, a democracia real caminha em direção contrária ao negar a educação política ao cidadão, resultando numa opção pela apatia e reforçando a prática de representar interesses particulares, suplantando a formação de opinião política, tendo como consequência disso o *cidadão não educado*.

Esta última promessa configura-se como a que tem mais urgência em ser cumprida, pois a educação do cidadão é essencial a um regime político que tem como premissa a participação popular. A democracia, como regime político, precisa de cidadãos conscientes que identifiquem e exercitem seus direitos e deveres. Para

³²KANT apud BOBBIO, 1986, p. 29-30.

tanto, é necessário que o cidadão conhecer melhor os assuntos para os quais é convidado ou obrigado a participar, opinar, escolher.

Bobbio traz novamente à discussão, as argumentações teóricas de Stuart Mill e Tocqueville que advogam em favor da participação do indivíduo como cidadão ativo, sustentado na efetividade dos seus direitos enquanto cidadão. Assim, o que se pode constatar é que não se trata apenas do direito de exercício, mas do exercício de fato.

A educação pode ser o caminho no qual o indivíduo poderá compreender que o seu voto não deverá ser direcionado à consecução de interesses ou vantagens pessoais. Conseqüentemente, poderá surgir o cidadão, membro consciente de uma comunidade e que vota embasado em uma opinião política.

2.2 Democratização da Sociedade Brasileira

Ao longo da história do Brasil o desejo de estabelecer um regime político democrático sempre fez parte do discurso de vários movimentos, sejam políticos ou sociais. Neste momento, será feita uma breve contextualização histórica do período de transição democrática com o objetivo de compreender as mudanças ocorridas no mundo da produção, da economia, da política, da educação, enfim da sociedade como um todo.

Segundo o historiador Boris Fausto³³, o Brasil vivenciou uma experiência democrática no período correspondente a 1945 até 1964. Este último ano foi marcado pelo fato de ser a primeira vez na história do Brasil em que os militares (Exército, Marinha e Aeronáutica) assumiram o poder e começaram a instaurar o regime autoritário que vigorou em nosso país no período de 1964 até 1985.

Ainda segundo Fausto, o movimento que originou o golpe militar surgiu com a intenção de livrar o país da corrupção, do comunismo e restaurar a democracia. Entretanto, não foi exatamente isso o que aconteceu. O período ditatorial foi marcado pelos Atos Institucionais (AI) que retiraram direitos até então adquiridos, caracterizando o governo dos militares pelo autoritarismo.

Aranha³⁴ afirma que em decorrência dos Atos Institucionais, os brasileiros perderam o direito de participação e conseqüentemente de crítica e o Ato

³³ FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 6 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1999.

³⁴ ARANHA, Maria Lúcia A. **História da educação**. 2006.

Institucional n.5 retirou garantias individuais e coletivas, dando plenos poderes ao Presidente da República.

Esse período na história do Brasil foi marcado também pela violência, repressão a movimentos sindicais e estudantis, censura aos meios de comunicação, exílios de políticos e artistas, torturas físicas e psicológicas. Segundo Emir Sader, o regime militar retirou todos os direitos adquiridos pelos trabalhadores no período de governo do presidente Getúlio Vargas (1930-1945), sendo assim caracterizado:

A ditadura militar de 1964-85 reprimiu, sistematicamente, os direitos políticos e, ao mesmo tempo, expropriou direitos econômicos e sociais, caracterizando-se claramente como um governo a favor dos ricos e poderosos.

Os direitos econômicos e sociais da grande maioria dos brasileiros foram avassalados, ao mesmo tempo que outros direitos passaram a ser sistematicamente violados – os direitos políticos, os direitos de organização e de expressão, o direito à privacidade, os direitos jurídicos de defesa das pessoas, etc.³⁵

Na metade de 1970, após um breve “milagre” a economia brasileira entrou em uma profunda recessão. No início da década de 1980, a crise econômica traz à tona um clima de perplexidade que possui como resultado inúmeras manifestações populares, pois foram insignificantes as medidas adotadas pelo Estado para dar respostas às demandas dos setores mais afetados pela recessão.

O período de transição democrática, segundo Sader foi impulsionado pela perda de força da economia nacional que resultou em um endividamento do Brasil muito alto, proporcionando um desgaste no governo militar. Em decorrência dos fatores econômicos

A ditadura viu um dos seus pilares de sustentação – o “milagre econômico” –, debilitado o que, somado ao fortalecimento da oposição – de que as greves do ABC do final da década de 70 foram parte fundamental -, levaram ao seu esgotamento, perda de legitimidade, dando início ao processo de transição a um regime democrático liberal.³⁶

Bueno afirma que o processo de abertura para o regime democrático foi iniciado no governo do general Geisel e levou mais de 14 anos para resultar em um regime democrático. A partir do final da década de 1970 e início de 1980, a sociedade brasileira vivenciou um processo de luta pela redemocratização do país,

³⁵ SADER, Emir. ?, p. 78.

³⁶ Ibid. p. 79.

que culminou com a transição do regime militar para o regime civil. Nesse período, diversos movimentos sociais organizados se articularam na luta em favor da restauração do Estado de Direito que foi retirado durante o período militar e em favor de eleições diretas para a presidência da república. O processo envolveu diferentes setores da sociedade civil que reivindicavam a redemocratização do país.

Luiz Antonio Cunha destaca que três acontecimentos foram importantes para a construção da democracia no Brasil: a eleição de Tancredo Neves para presidente da República, em janeiro de 1985; a instalação da Assembléia Nacional Constituinte, em março de 1987; e as eleições presidenciais de novembro de 1989.³⁷

A partir de 1988, no Brasil, não seria mais a questão do aumento do número de eleitores e sim dos espaços nos quais o cidadão pode exercer seu próprio poder de eleitor, que deveriam ser objeto de atenção. O ângulo se desloca do Estado para a sociedade civil, ou seja, os princípios do regime político migram para as demais instituições da sociedade.

O contexto apresentado ocasionou mudanças nas sociedades que resultaram no *processo de democratização*. Sobre este processo Bobbio explica:

O processo de ampliação do poder ascendente está se estendendo da esfera das relações políticas, das relações nas quais o indivíduo é considerado em seu papel de cidadão, para a esfera das relações sociais, onde o indivíduo é considerado na variedade de seus status e de seus papéis específicos [...].³⁸

Assim, os ideais democráticos foram disseminados para outras instituições sociais, extrapolando os limites da política, a extensão do poder ascendente. No Brasil, este processo é ampliado e se assemelha ao ocorrido na Itália dos anos 70, como analisou Bobbio.

O filósofo alerta para o fato de que o processo de democratização vivenciado nos dias atuais tem como característica não se fundamentar na passagem da democracia representativa para a direta, mas no caminho da democracia política para a democracia social. Por que social? Por existir uma extensão do poder ascendente do âmbito da sociedade política para a sociedade civil. Este fato é verificado em instituições como as escolas e as fábricas visto que em ambas o indivíduo passa a maior parte do seu tempo. As instituições mais fechadas como as

³⁷ CUNHA, Luiz Antonio. 1995, p. 22.

³⁸ Poder que se exerce de baixo para cima. BOBBIO, 1986, p. 54.

igrejas, a sociedade religiosa, passaram a ser abaladas pelo impacto da democracia social.

O desenvolvimento da democracia atual acentuada pela mudança de foco *não é a afirmação de um novo tipo de democracia, mas deve ser entendido como a ocupação [...] de novos espaços.*³⁹ Bobbio atribui essa mudança a uma reviravolta que sintetiza em uma fórmula: *democratização do estado à democratização da sociedade.*⁴⁰

O processo de democratização precisa ser entendido como a expansão da democracia na condição de regime político para outras esferas das relações humanas, considerando a ocupação de espaços que antes eram dominados por organizações hierárquicas.

O filósofo reconhece a existência de vários centros de poder além do poder político propriamente dito, que reside na sociedade política ou Estado. Nessa perspectiva, coloca-se o problema do desenvolvimento democrático da sociedade.

2.3 Democratização da escola

No item anterior foi apresentado um breve resumo da transição do regime militar para o regime democrático na história do Brasil. Nesse momento, serão abordados os aspectos referentes às transformações pelas quais a educação brasileira passou nos referidos períodos, uma vez que a escola tem sido influenciada pelas mudanças ocorridas na sociedade.

Cunha afirma que alguns aspectos como a generalização do trabalho livre, o crescimento da população urbana e a industrialização desencadearam mudanças nos planos político e educacional. O plano político influenciado pelo populismo ofertou às massas uma escola resultante do antigo modelo educacional elitista e desencadeou uma oposição formada por grupos de educadores e movimentos sociais, para obter melhorias na situação da educação que se estabelecia nos anos 60 e 70. Os educadores organizaram-se em associações profissionais e acadêmico-científicas e foram intensificados na década de 80, ocorrendo inclusive movimentos grevistas.

³⁹ BOBBIO, 1986, p. 55.

⁴⁰ *Ibid.*,idem.

Cunha destaca ainda a inclusão de movimentos sociais na reivindicação de direitos educacionais como protagonistas, e muitos sociólogos identificaram a existência desses movimentos na cidade, em busca de oportunidades de escolarização, cobrando direitos que lhe são pertinentes nos documentos legais e negligenciados na realidade, dos poderes públicos em suas diversas instâncias. Ele explica

São associações de base local, mais ou menos institucionalizadas, que exercem pressão sobre as prefeituras e os governos estaduais – com ou sem a intermediação de vereadores e deputados, umas vezes articulados com os partidos políticos (a maioria das vezes não), outras vezes com sociedades religiosas-, no sentido de exigirem a instalação de escolas nos bairros da periferia das cidades.⁴¹

A escola brasileira, assim como demais instituições sociais, sofrem diretamente as consequências dessas mudanças e passa por diversas reformas que objetivavam corresponder às mudanças em andamento. Essas transformações foram direcionadas a democratização da política brasileira e também de uma significativa ampliação do acesso da população à escola básica, bem como maior abertura à participação da comunidade na gestão escolar mediante a universalização do Ensino Fundamental, criação dos conselhos escolares, eleição direta para dirigentes escolares. Essas modificações podem ser chamadas por democratização do ensino, entendendo coisas distintas:

(...) a- de acordo com a etimologia, para democratizar o ensino seria necessário conceder o direito de decisão aos que são objecto desse ensino. É o que se faz, com limites muitos restritos, sob o nome de autonomia dos alunos.

a- Correntemente: organização que permite a todas as crianças quaisquer que sejam suas condições familiares e econômicas, fazer os estudos de que sejam capazes e de ceder, assim, a todas as funções que possam desejar; instituição de medidas (principalmente de ordem financeira) que favoreçam esse acesso.

b- Tendo em vista facilitar o acesso dos filhos das classes populares ao ensino anteriormente organizado para as classes superiores: abaixamento sistemático do nível desse ensino (em particular pela supressão ou pelo menos pela redução radical do estudo das línguas latina e grega); abandono da selecção por exames, que impedem muitos jovens não desprovidos de aptidões de seguirem a carreira desejada (...)⁴²

⁴¹ CUNHA, 1995, p. 58.

⁴² FOULQUIE, Paul. Dicionário da Língua Pedagógica. 1971, p. 109.

O exposto leva a considerar a democratização do ensino sob duas dimensões principais: a dimensão de oportunidade de acessibilidade dos indivíduos provenientes das classes populares e a dimensão das metodologias e conteúdos. Essas duas dimensões da *democratização do ensino* podem ser analisadas sob os aspectos *qualitativo* ou *quantitativo*.

De um modo geral, podemos afirmar que é quantitativo no sentido do acesso e permanência à escola, isto é, em oferecer vagas suficientes para todos, proporcionando a universalização ao ensino fundamental. O aspecto qualitativo se estabelece quando existe oferta de um ensino de qualidade.

Libâneo afirma que embora exista o favorecimento do acesso das classes menos favorecidas a escola, entretanto não existe oferecimento de condições mínimas para garantir a permanência desses alunos.

Libâneo ainda adverte para o fato de que uma parcela de educadores tem concebido a democratização da educação apenas por uma via de acesso, esquecendo-se do mais importante a aquisição do conhecimento. O autor explica

certa fração dos educadores mais críticos tem reduzido a luta pela democratização da escola à mudança nos processos de tomada de decisões no âmbito do sistema escolar (participação de professores e pais, eleições para cargos diretivos, assembléias, eliminação de vias burocráticas, novas relações professor-alunos etc.)⁴³.

A democratização da educação tem causas internas e externas à escola. Pode-se afirmar como causa interna as proporcionadas pelas teorias educacionais, como a Escola Nova; e causas externas como os movimentos sociais surgidos no processo de democratização do país. Trata-se de um processo complexo que possui causas internas, mas também que está socialmente condicionado.

No Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova possibilitou o debate sobre a democratização do acesso à educação e alertou para a necessidade da universalização da educação elementar e também para o reconhecimento da educação como um direito. Segundo Romanelli⁴⁴, este documento *representou o auge da luta ideológica* que foi travada entre correntes opostas que pensavam a educação brasileira da época: o grupo dos liberais e o dos católicos, composto por líderes intelectuais católicos e membros da hierarquia da Igreja Católica no Brasil.

⁴³ LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública. 1987, p. 11.

⁴⁴ ROMANELLI, 1999, p. 144.

O Manifesto foi redigido em 1932 e assinado por 26 intelectuais, entre os quais: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Cecília Meireles e Sampaio Dória. Este documento *defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional.*⁴⁵

Este movimento foi duramente criticado pelos representantes da igreja católica que defendiam o ensino religioso, baseado em princípios cristãos e detinham uma parcela do ensino privado do país. Além desses aspectos, Aranha acrescenta *politicamente representavam uma força conservadora comprometida com a antiga oligarquia [...]. outra característica que marca a ação dos católicos era um ferrenho anticomunismo.*⁴⁶

O modelo de educação defendido pelo Manifesto defendia uma escola integral em oposição à *escola tradicional*. É fruto de discussões e de um posicionamento de educadores que tinham por base os princípios liberais que, por sua vez, sustentavam o ideário escolanovista, tendo como um dos signatários o nome de maior destaque na defesa da escola nova no Brasil, Anísio Teixeira-discípulo intelectual de Dewey.

Anísio Teixeira, ao esboçar a teoria da educação de Dewey em *Vida e Educação*, apresenta a educação como reconstrução da experiência. Teixeira define a experiência como *uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos entram – situação e agente- são modificados*⁴⁷. Nesta perspectiva, os elementos atuam mutuamente, um sobre o outro. Quando essa relação for acentuada por uma reflexão em que o pensamento percebe as relações não percebidas anteriormente passa a ser uma *experiência educativa*.

Falar em experiência na teoria de Dewey é tocar no ponto central de sua teoria sobre a educação, Teixeira define a educação de Dewey como

o processo de reconstrução e organização da experiência, pelo qual lhe percebermos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras⁴⁸.

Ainda segundo Teixeira, a reconstrução e organização se concretizam pela reflexão e têm por objetivo melhorar, por meio da inteligência, a qualidade da experiência vivenciadas pelos indivíduos. Diante disso, faz uma analogia entre a

⁴⁵ ARANHA, 2006, p. 303-304.

⁴⁶ Ibid., p. 304.

⁴⁷ TEIXEIRA, 1978, p

⁴⁸ Ibid.,

educação e a vida uma vez que tanto na vida quanto na educação, o fim (resultado) se identifica com os meios (o processo). Dewey enfatiza o processo e não o produto.

Para Teixeira, a teoria da educação elaborada por Dewey expressa o ideal em que não se deve ter distinção entre a vida e a educação. A necessidade do conhecimento é resultante das relações e interações sociais, sendo que a educação não deve objetivar apenas aos interesses, hábitos e capacidade da criança como ser individual.

Nesta perspectiva, Teixeira ainda afirma que este conceito de educação difere dos tradicionais que dissociam a educação da vida ou dos processos de preparação que se localizam em períodos específicos da vida, separando-os completamente.

Franco Cambi considera como caráter renovador da teoria educacional de Dewey a figura da escola como um laboratório, a educação como preparo para vida social e democrática, por meio de um ambiente favorável a relações democráticas que acontecem a partir do interesse, da atividade e da liberdade do aluno.

O conceito de educação como processo de reconstrução e organização da vida faz parte do movimento pedagógico que trouxe inovações e críticas ao modelo da “velha” educação existente até então. A concepção do movimento escolanovista está direcionada para a transformação de um conjunto de ideais e práticas pedagógicas utilizados nos modelos de educação tradicional.

Aranha afirma que muitos autores defendiam uma educação antiautoritária inferindo críticas à escola tradicional, *considerada excessivamente impositiva*.⁴⁹

A educação contemporânea foi marcada pelo surgimento de um movimento que promoveu uma revolução em favor da renovação da estrutura, ensino e ideal pedagógico da educação. Ampliou-se o acesso da população às escolas, defendeu-se ideais democráticos, com tendências libertárias e fundamentou-se no *fazer*, isto é, aluno sai do papel passivo e passa a ter papel ativo em seu processo de aprendizagem, em uma aproximação entre o real e a prática por meio da experimentação. O movimento das *escolas novas* foram os responsáveis por essas mudanças.

Escolas novas - termo que designa os estabelecimentos de educação em que, a partir do fim do séc. XIX, se tentou por em prática os princípios de pedagogia inspirados principalmente em Rousseau. Opõe-se a escola tradicional.⁵⁰

⁴⁹ ARANHA, 2006, p. 252.

⁵⁰ FOULQUIÉ, 1971, p. 157.

Lourenço Filho considera que a educação de cada época apresenta os anseios da sociedade vigente e explica que o termo *escola nova* surgiu em decorrência da concepção de ensino diferente do existente até então e adquiriu um sentido mais amplo e que estava ligado a *um novo tratamento dos problemas da educação, em geral*.⁵¹ E acrescenta que o ideal da escola nova *não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino*.⁵²

Nesta perspectiva, Lourenço Filho destaca que termo escola ativa não se contém apenas em uma renovação do ensino, porém, seu caráter que difere de outros tipos de ensino é a oposição à escola tradicional. Assim, a escola nova ou ativa surge como uma teoria crítica e esforço prático à escola nomeada por tradicional ou *velha*.⁵³

Escola tradicional, antiga ou clássica – termos de significado bastante vago, usados em oposição as experiências pedagógicas conhecidas pela expressão <<escolas novas>> ou <<escolas ativas>>.

A escola tradicional ou clássica parece caracterizar-se pela importância que nela tem: as lições magistrais, a soma de conhecimentos a adquirir; o caráter abstrato desse saber.

Hubert ressalta o caráter humanista da escola nova e apresenta alguns nomes que filosoficamente foram representativos ao movimento: Rosseau, Basedow, Pestalozzi, Froebel, Herbart e Spencer. Cientificamente, ele cita: Stanley Hall, William James, John Dewey, entre outros.

Segundo Cambi, as escolas novas surgiram como experimentos isolados, mas obtiveram ampla divulgação no campo educacional e tinham como objetivo *transformar a escola, não só no seu aspecto organizativo e institucional, mas também, e talvez sobretudo no seu aspecto, no aspecto ligado aos ideais formativos e aos objetivos culturais*.⁵⁴

Embora, cada representante do movimento das escolas novas tivesse características bem marcantes a sua realidade e personalidades de seus educadores, uma característica comum a todo esse movimento é a ênfase na

⁵¹ FILHO, Lourenço. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12. ed. 1978, p. 17.

⁵² Idem, ibidem.

⁵³ Expressão usada por Dewey.

⁵⁴ CAMBI, Franco. História da Pedagogia. 1999, p. 514.

atividade da criança, ou seja, o olhar a infância passa a ter um caráter especial. A partir desse enfoque muda-se toda a forma de se conceber o ensino dirigido às crianças que são ativas, podendo-se denominar este movimento também de “escola ativa”.

A ênfase sobre a criança torna-se o ponto central dessa nova educação e se estende por toda natureza infantil como centro das preocupações e das propostas pedagógicas, incidindo no aluno como o foco das atenções do professor o qual passa a ser um mediador que estrutura o ensino relacionado às temáticas da vida prática.

Outra característica pertencente a escolas novas reside na ideologia democrática e progressiva em que os educandos devem ser preparados para o convívio social e político pelas vias de participação ativa, na condição de cidadão.

No século XX, o movimento das escolas novas localizou em Dewey seu grande sistematizador. O filósofo norte-americano ampliou seus estudos a partir da idéia de educação como um direito à vida, não podendo existir separação entre ambos. Desenvolveu seus experimentos educacionais na escola laboratório em Chicago, Estados Unidos, ressaltou que a escola não deveria ficar alheia a essas transformações e ao defender a renovação na educação, opôs-se às formas de ensino que se centravam na figura do professor e nos conteúdos. O filósofo propôs uma organização do ensino que fundamentava a prática pedagógica centrada na atividade do aluno, isto é, o ponto de partida é a criança e como ela aprende.

É importante lembrar que os pressupostos da escola nova são reflexos de modificações que a escola sofreu devido às mudanças na sociedade, no final do século XIX, à expansão das indústrias, entre outros fatores econômicos e sociais.

Segundo Hubert, Dewey não concebia a infância e a juventude como um período negativo da vida e que necessitasse ser colocado sob responsabilidade do adulto, numa postura de passividade. Pelo contrário, estes períodos representam o momento de desenvolvimento e reflexão sobre a experiência de cada indivíduo. Em decorrência desse pensamento, Dewey faz modificações nos seguintes aspectos na estrutura escolar: disciplinas do conhecimento, metodologia e métodos de disciplina.

No artigo *A criança e o programa escolar*, Dewey faz muitas críticas à organização do ensino presente nas doutrinas pedagógicas tradicionais e reafirma

seu ideal de educação: *a criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento, o ideal.*⁵⁵

Assim, constrói uma teoria pedagógica comprometida com o universo infantil, que valoriza a experiência da criança como ponto de partida para a obtenção do conhecimento escolar, a partir de uma proposta de escola democrática para a manutenção de uma sociedade consequentemente democrática. Nesta proposta apresentam-se como palavras-chaves liberdade e iniciativa.

Os ideais das escolas novas e a pedagogia de Dewey promoveram mudanças no ensino em diversos países, entretanto, também foram alvo de muitas críticas como aspectos relacionados à centralidade no aluno, liberdade, concepção da escola como vida e críticas a autoridade são questionados e discutidos por diversos educadores em realidades diferenciadas.

Outro fato que impulsionou os movimentos em defesa da democratização do ensino foi o *movimento* de Maio de 1968 que foi originado pelos estudantes na Universidade de Nanterre, e se ampliou por Sorbone e ruas de Paris. Este movimento inicialmente estudantil teve caráter anárquico e antiautoritário e contou com a adesão de outros segmentos da sociedade como operários e sindicatos.

O movimento fez duras críticas ao modelo de educação e à forma de acesso às universidades. Aranha explica

Os estudantes reivindicavam maior participação na educação e nos diversos setores da política. Denunciavam o afastamento do cidadão comum no centro de decisão, daí as palavras-chave serem autonomia, gestão e diálogo⁵⁶

O movimento de maio de 1968 trouxe também influência para o Brasil, assim como outros países. As palavras-chave citadas pela autora, ao explicar as reivindicações dos estudantes franceses, estão presentes em quase todos os documentos que defendem a democracia em nosso país.

Os ideais democráticos presentes nas teorias educacionais e nas reivindicações dos diversos movimentos sociais se consubstancializaram no discurso legal. Com efeito, a Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, no artigo 205:

⁵⁵ DEWEY, John. A criança e o programa escolar. In .: **Vida e educação**.1978, p. 46.

⁵⁶ ARANHA, 2006, p. 253.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.⁵⁷

O artigo supracitado expressa como uma das finalidades da educação o preparo do indivíduo para o exercício da cidadania, uma das promessas não cumpridas da democracia moderna. No mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 corrobora com as finalidades da explicitadas na Carta Magna e acrescenta princípios legais das normas democráticas no ensino público em seu Artigo 14 que estabelece:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democráticas do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.⁵⁸

Atendendo a demanda social democratizante, a participação social no setor educacional ganha sustentação legal. Ancorada na Constituição de 1988 e na LDB 9394/96, pais e comunidade têm sua participação assegurada na gestão das escolas públicas mediante a criação obrigatória de órgãos colegiados nas diversas esferas públicas. Assim, mecanismos legais e institucionais vêm intensificando a convocação da sociedade civil para a participação na escola pública.

Os fatos descritos acima influenciaram um deslocamento da organização da estrutura escolar que passou a se adaptar às mudanças ocorridas na sociedade, tendo como consequência o processo de democratização do ensino. Este termo facilmente encontrado em estudos sobre gestão educacional está relacionado à ampliação do acesso da população à educação básica, programas de participação das comunidades, assim como abertura à participação da comunidade local e escolar na discussão do currículo escolar e movimentação financeira.

No centro dessas discussões, persistem alguns problemas: será que esses princípios pautados na ideia de gestão democrática são postos em prática? Será que a transposição do ideal democrático do âmbito político para o social e

⁵⁷ BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

⁵⁸ BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.

consequentemente para a escola traz uma degradação do seu sentido maior? Será que a prática defendida pela liberdade em sala contribui para a formação autônoma dos alunos?

Em busca de possíveis respostas, será reaberta a discussão filosófica nos próximos capítulos.

3. A SOCIEDADE DISCIPLINAR E A CRISE NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo examinaremos o pensamento de Michel Foucault tendo como base teórica o livro *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*, que foi escrito numa época de transição de seu pensamento, da arqueologia à genealogia. Esta transição deve-se aos acontecimentos do final da década de 1960, em especial a de maio de 68. A fase genealógica é marcada por uma reformulação de seus objetivos teóricos e políticos, sendo bem representada por *Vigiar e Punir*.

Dreyfus e Rabinow alertam para o fato de que apesar de o subtítulo do livro ser o *Nascimento da Prisão* não significa que seu objetivo seja a prisão, e sim a tecnologia disciplinar. Devemos reconhecer a prisão como uma instituição moderna ou da alma, uma ferramenta a serviço do poder disciplinar. Eles afirmam:

as prisões são a principal figura que Foucault usa para esclarecer a mudança de atitude em relação à disciplina no ocidente. Um modo sucinto de apresentar a história das relações de poder e das relações de objeto resume-se nas três figuras da punição que Foucault nos mostra. São elas: a tortura como arma da soberania, a correta representação como um sonho de reformadores humanistas na época Clássica, e a prisão e a vigilância normalizadora enquanto encarnação da tecnologia do poder disciplinar⁵⁹.

Foucault, como intelectual e militante, apresenta elementos de um pensamento radical sob alguns aspectos: inicialmente ao seu contexto de nascimento e à situação das ciências humanas na sociedade europeia do final dos anos 60 e início de 70. Em segundo lugar, da vida do próprio filósofo e sua militância, com destaque para sua participação no Grupo de Informações sobre as Prisões (G.I.P.).

Foucault desenvolveu uma nova política de genealogia e problematização, desafiando a tradicional retórica política da esquerda, e concebeu uma nova prática de reforma. Ele concebeu um processo contínuo e coletivo de transformação; ele anteviu aquilo que se poderia chamar de reforma radical, ou reforma de baixo ou de dentro⁶⁰.

É importante dar destaque ao ano de 1968, pois, segundo Deleuze esse ano assinala um grande período no pensamento de Foucault .

⁵⁹ DREYFUS H., RABINOW. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 159.

⁶⁰ GANDAL, ?, p. 120.

Há sim uma radicalização: 68 pôs a nu todas as relações de poder, em toda a parte onde se exerciam, isto é, em toda a parte. Antes Foucault tinha analisado sobretudo formas, agora ele passa às relações de força subjacentes as formas. Salta para dentro do informe, de um elemento que ele mesmo chama de 'microfísico'⁶¹.

Em sua militância política, na década de 70, Foucault fundou junto com Daniel Defert o GIP, antes mesmo de escrever *Vigiar e Punir*. Como aparece nos *Ditos e Escritos*⁶², essa obra foi atrasada exatamente para que os detentos não pudessem supor que ele só tinha um interesse especulativo em sua ação militante.

Em *Vigiar e Punir*, ele analisa o conceito e formação das disciplinas e suas formas de punição. Descreve minuciosamente as relações de poder e sua incidência sobre os corpos, apresentando as formas de subjetivação resultantes desta interação. Esta obra é uma profunda análise do momento de passagem da punição à vigilância.

O livro é dividido em quatro partes: a primeira parte denominada Suplício - composta por dois capítulos: O corpo dos condenados e A ostentação dos suplícios. A segunda parte é denominada Punição - composta por dois capítulos: A punição generalizada e A mitigação das penas. A terceira parte é dedicada à Disciplina - composta por três capítulos: Os corpos dóceis, Os recursos para o bom adestramento e O panoptismo; e por último a quarta parte - Prisão - composta por três capítulos: Instituições completas e austeras, Ilegalidade e delinquência e O carcerário.

Por meio da genealogia, Foucault especifica os mecanismos que marcam as ciências humanas aplicadas ao disciplinamento dos corpos e que se desenvolvem de forma ampla, excedendo o campo das prisões e abrangendo instituições como escolas, hospitais, exército e fábricas.

De acordo com Deleuze, o grande estilo em retratar suas análises faz de Foucault um grande escritor. Portanto, *Vigiar e Punir* "está repleto de uma alegria, de um júbilo que se mistura ao esplendor do estilo e à política do conteúdo"⁶³. Ainda de acordo com ele, *Vigiar e Punir* destaca-se, também, pelo fato de Foucault possivelmente ter sido "o primeiro a inventar essa nova concepção de poder que

⁶¹ DELEUZE, 2006, p. 130.

⁶² FOUCAULT, 2006, p.02.

⁶³ DELEUZE, op. Cit., p. 33.

buscávamos, mas não conseguíamos encontrar nem enunciar”⁶⁴. E qual seria essa nova concepção de poder?

O próprio Deleuze nos fornece essa resposta ao analisar o conceito de poder e delinear marcas da influência de Nietzsche no pensamento foucaultiano:

o poder é uma relação de forças, ou melhor, toda relação de forças é uma relação de poder” [...]. As grandes teses de Foucault sobre o poder desenvolvem-se em três rubricas: o poder não é essencialmente repressivo (já que ‘incita, suscita, produz’); ele se exerce antes de se possuir (já que só se possui sob uma forma determinável - classe - e determinada- Estado); passa pelos dominados quanto pelos dominantes (já que passa por todas as forças em relação). Um profundo nietzscheísmo⁶⁵.

Deleuze também aproxima o pensamento de Foucault ao de Marx no sentido de pensar que a relação de força ultrapassa a violência e não pode ser definida por ela. O próprio Foucault salienta a influência Nietzsche e a diferenciação entre ele e Marx ao conceber o poder

Nietzsche é aquele que deu como alvo essencial, digamos, do discurso filosófico, a relação ao poder. Enquanto para Marx, era a relação de produção. Nietzsche é o filósofo do poder, mas que conseguiu pensar o poder sem se fechar no interior de uma teoria política para fazê-lo.⁶⁶

O pensamento de Foucault foi diretamente influenciado por Nietzsche, portanto, as preocupações em torno do funcionamento do poder e da importância do corpo serão duas temáticas centrais desenvolvidas em suas análises genealógicas. Sendo que o corpo é o fio condutor das investigações do filósofo, pois é no corpo que o poder age.

Segundo Dreyfus e Rabinow ,

a elaboração da genealogia de Foucault foi o maior passo em direção a uma complexa análise do poder, mais satisfatória e autoconsciente. Ele deu esse passo num ensaio publicado em 1971, intitulado, *Nietzsche, a Genealogia, a História*.⁶⁷

Neste artigo, Foucault explica os princípios que deve seguir um pesquisador para construir uma alternativa de leitura histórica e epistemológica com relação à

⁶⁴ DELEUZE, 2006, p. 34

⁶⁵ Ibid., p. 78,79.

⁶⁶ FOUCAULT, 2006, p. 174.

⁶⁷ DREYFUS H., RABINOW. 1995, p.118

historiografia tradicional, inspirado em uma genealogia desenvolvida a partir das ideias do filósofo Nietzsche.

A genealogia nietzscheana utilizada e reconstruída por Foucault é entendida como uma atividade de investigação árdua e que exige paciência em que busca o indício dos fatos que não foram legitimados. Ela precisa ir além da pesquisa de origem que mostra verdades absolutas, onde tudo é externo, casual, acidental. É preciso buscar a singularidade dos acontecimentos, ou seja, a busca pelos bastidores, explicitando a mecânica, o porquê, de onde provêm, com que forças estabeleceram relações e o que tornam alguns discursos verdadeiros e outros, não. Como adverte o filósofo é necessário:

se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa à sua derrisória maldade; esperar vê-los surgir, máscaras enfim retiradas, com o rosto do outro; não ter pudor de ir procurá-las lá onde elas estão, escavando os *basfond*; deixá-lhes o tempo de elevar-se do labirinto onde nenhuma verdade as manteve jamais sob sua guarda⁶⁸.

Ainda, buscando compreender melhor as características da genealogia nietzscheana, podemos introduzir conceitos como o de procedência e emergência. No que diz respeito à procedência, está correlacionada com a proveniência de um grupo, das famílias, fazer parte de algo, do ponto de vista do sangue, da raça ou da tradição. Porém, o filósofo adverte que não se trata de perseguir uma herança que expresse uma filiação identitária coerente, unificada, constante ou evolutiva.

O que é importante nesta caminhada é ir em busca dos inícios misteriosos de qualquer existência, em busca das singularidades, das discontinuidades, dos desvios, dos acidentes, dos erros ou falhas que compõem a trajetória da raiz daquilo que conhecemos como herança. O corpo surge como o lugar que carrega as marcas dessa trajetória.

O corpo – e tudo o que diz respeito ao corpo, a alimentação, o clima, o solo- é o lugar da *Herkunft*: sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam, entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito⁶⁹.

⁶⁸ FOUCAULT, 1979., p. 19.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 22.

E então qual seria a definição de corpo nesse pensamento e sua relação com a proveniência?

O corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as idéias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise da proveniência, está portanto no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo⁷⁰.

Entretanto, é preciso advertir que a genealogia não se resume apenas na busca da descoberta das fontes passadas interligadas aos sinais que a atualidade apresenta nos corpos. Assim, como observamos na procedência a ênfase no corpo, na emergência a ênfase está no poder.

A característica primordial da emergência atribuída por Foucault é que sempre se produz em um determinado estado de forças, isto é, “a emergência é, portanto a entrada em cena das forças; é a sua interrupção, o salto pelo qual elas passam pelos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua própria juventude”⁷¹.

As características apresentadas acima mostram o caminho trilhado por Foucault em suas pesquisas da fase genealógica, especialmente, em *Vigiar e Punir*.

3.1 Do corpo à alma

Vigiar e Punir tem como ponto de partida o relato minucioso de um suplício a que um condenado acusado de parricídio, no século XVIII, é submetido. O próprio autor salienta que “*Vigiar e Punir* se abre sobre um ‘teatro do horror’, a encenação espetacular que acompanhava as execuções públicas até o século XIX”⁷².

Após o relato do suplício, Foucault apresenta um exemplo de utilização do tempo ao descrever um regulamento que fundamentava a rotina de um reformatório juvenil - a Casa dos jovens detentos de Paris - três décadas depois do primeiro relato, no início do século XIX. Neste regulamento, o ponto central não é mais o

⁷⁰ FOUCAULT, 1979, p.22 .

⁷¹ *Ibid.*, p. 24

⁷² FOUCAULT, 2006, p. 307.

suplício do corpo, mas o controle minucioso das atividades; a utilização meticulosa do tempo.

O ponto de destaque para esses dois exemplos reside no fato de eles marcarem uma época conturbada para a justiça tradicional (escândalos, inúmeros projetos de reforma, nova teoria da lei e do crime, nova justificação moral), denominada como “a economia do castigo”⁷³, pois, aconteceram então mudanças decisivas na forma de julgar e aplicar as penalidades decorrentes nas sociedades modernas.

Esse é o momento de deslocamento que Foucault investiga como o suplício, no qual o que estava em jogo era o poder do soberano e este foi substituído por um outro tipo de punição: disciplinar, minuciosa, voltada para a construção de corpos úteis e dóceis. Assim, Foucault apresenta que o objetivo do seu livro é fazer:

Uma história correlativa da alma moderna e de um novo poder de julgar; uma genealogia do atual complexo científico-judiciário onde o poder de punir se apóia, recebe suas justificações e suas regras, estende seus efeitos e mascar sua exorbitante singularidade⁷⁴.

A análise de Foucault não se restringe apenas a apresentar o suplício como um ritual aterrorizante, selvagem, mas com o seu olhar rigoroso, denuncia-o como um estilo penal de uma época, envolto numa racionalidade profunda, ou seja, uma lógica específica que o define como um procedimento técnico e um ritual político. A pura manifestação do poder.

Durante o regime absolutista, o poder dos monarcas se exercia e reafirmava por meio de cruéis exercícios de martírio do corpo. A punição caracterizava-se como uma ferramenta de revitalização do poder. Nessa época, existia um aparelhamento jurídico para justificar as ações do soberano, seu absolutismo tinha legitimidade. “Com os príncipes, o suplício legitimava o poder absoluto, sua ‘atrocidade’ se desdobrava sobre os corpos, porque o corpo era a única riqueza acessível”⁷⁵.

Ao enfatizar que o suplício era tratado como um grande espetáculo, Foucault apresenta o momento em que a autoridade do monarca era restabelecida e fortalecida por uma vergonhosa demonstração de poder. Qualquer ato de transgressão era considerado um crime contra o rei. Nessas sociedades às quais

⁷³ FOUCAULT, 2004, p. 11.

⁷⁴ Ibid., p. 23.

⁷⁵ FOUCAULT, 2006, p. 153.

Foucault denominou de **Sociedades de Soberania** era muito importante decidir sobre a morte dos indivíduos.

Em uma entrevista realizada no ano de 1975, sobre a prisão, Foucault fornece maiores detalhes sobre a finalidade do suplício.

Até o século XVIII, com o absolutismo monárquico, o suplício não desempenhava o papel de reparação moral; ele tinha, antes, o sentido de uma cerimônia política. O delito, como tal, devia ser considerado como um desafio à soberania do monarca; ele perturbava a ordem de seu poder sobre os indivíduos e sobre as coisas.

O suplício público, longo, terrificante tinha exatamente a finalidade de reconstruir essa soberania; seu caráter espetacular servia para fazer participar o povo do reconhecimento dessa soberania; sua exemplaridade e seus excessos serviam para definir a extensão infinita dessa soberania⁷⁶.

Dentre todas as mudanças na maneira de punir surge a mais importante, no princípio do século XIX: o desaparecimento dos suplícios, da punição física. Os suplícios em forma de espetáculo, marcados pela depredação do corpo do criminoso, mostravam seu lado ambíguo: primeiramente, o povo durante algum tempo assistia como testemunha ocular ao ritual das terríveis execuções; muitas vezes participava, insultando ou atacando a vítima.

Porém, a partir de condenações consideradas injustas o povo passou a sensibilizar-se com os supliciados e a desaprovar esse tipo de punição, promovendo uma revolta partindo de baixo, não mais temendo a figura do soberano. Localizava-se aí uma zona de tensão. Constata-se nesse fato uma inversão de papéis do espetáculo público, o que deveria provocar temor na população, passou a causar revolta. Junte-se a este fato, o protesto e crítica do movimento dos reformadores, na segunda metade do século XVIII.

Portanto, os rituais de suplícios tornam-se cada vez mais inaceitáveis, pois “o povo se sentia mais próximo dos que sofriam a pena”⁷⁷. Os espetáculos de suplícios acabavam por igualar o horror frente aos crimes cometidos com o terror frente às condenações cruéis a que eram submetidos os condenados. Desta situação terrível surgia a dúvida: quem realmente é o criminoso?

⁷⁶Ibid., p. 154.

⁷⁷FOUCAULT, 2004., p. 52.

Então, o corpo deixa de ser o alvo principal da repressão penal mas, não por um grande ato de humanização das penas e sim por mudanças nas estruturas sociais e em seus interesses de automanutenção. Assim, para evitar que o poder do soberano perdesse sua força e o condenado fosse glorificado, os reformadores pedem o fim das execuções públicas. Foucault adverte que “Desapareceu o corpo como alvo principal da repressão penal [...] Penetramos na época da sociedade punitiva”⁷⁸.

Ao longo de sua análise, Foucault desmistifica o intuito humanizador do sistema penal moderno, inserindo a análise sobre um ângulo racionalizador, uma vez que o sistema penal funciona como mecanismo às condições socioeconômicas e políticas de cada época, seria uma espécie de adaptação de um determinado modo de punir as relações de poderes vigentes. O poder de punir que estava centrado na figura do rei, passa a ser dividido com outros segmentos da sociedade. O filósofo afirma que a reforma ocorrida no século XVIII teve como objetivos

fazer da punição e da repressão das ilegalidades uma função regular, coextensiva à sociedade; não punir menos, mas punir melhor; punir talvez com severidade atenuada, mas para punir com mais universalidade e necessidade; inserir mais profundamente no corpo social o poder de punir⁷⁹.

Muito além do sentimento *humanitário* em relação ao sofrimento do condenado, os reformadores estavam preocupados com o modo pelo qual a luta entre soberano e povo ocorria e como ela representava um grande perigo de subversão da ordem. Com isso, era necessário pensar em uma outra maneira de organizar o poder, modificando a maneira como as relações de força se davam na sociedade da soberania.

Porém, se não existe mais castigo sobre o corpo, o que se procura castigar para que o condenado pague a sua dívida? Foucault responde de forma decisiva: a pena é dirigida à alma. Surge aí uma mudança de deslocamento do objeto de punição (do corpo à alma), isto é, o incorporal, um processo de menor sofrimento no ato de castigar. Este castigo deve atingir instâncias profundas do indivíduo: o coração (as emoções), o intelecto, a vontade e as disposições. O novo espírito do

⁷⁸Ibid., p. 12,16.

⁷⁹Ibid., p. 72.

ato de punir é alicerçado em reeducar, corrigir e “curar”, operado por uma sociedade que em todos os segmentos visa à ortopedia dos comportamentos indesejados.

É a partir dessa mudança histórica na direção da ênfase ao incorporal, na reeducação da consciência e na busca pela alma do criminoso que o filósofo vai justificar a centralidade do corpo para sua análise genealógica em torno das penalidades, para uma análise dos castigos através dos corpos: “A história dessa microfísica do poder punitivo seria então uma genealogia ou uma peça para uma genealogia da ‘alma’ moderna”.⁸⁰

A relação corpo-alma e poder-saber são explicadas

O direito penal atravessa uma evolução que faz com que ele passe a enunciar os crimes e os castigos em defesa da sociedade (não mais de uma vingança ou uma reparação do soberano): signos que se dirigem à alma ou ao espírito e estabelecem associações de idéias entre a infração e a punição (código)⁸¹.

Objetiva-se reeducar os indivíduos, e, para isso, o que de fato passa a interessar é o alcance de sua consciência, sua subjetividade. Proliferam os profissionais especializados (os guardas, os médicos, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores) vinculados a essa missão, e se abre um produtivo período de desenvolvimento de saberes voltados para o julgamento e a definição dessa “alma” moderna. Portanto, para punir melhor é preciso conhecer a subjetividade dos indivíduos, então uma série de fatores subjetivos passam a ser adicionados em um julgamento; o conhecimento sobre quem praticou o crime e as razões motivadoras passam a ser relevantemente considerados.

Foucault argumenta em torno de como a pena passa a ser ditada por vários especialistas da psiquiatria, da psicologia e da medicina. Assim, o delito propriamente dito não é somente julgado, mas também a alma do criminoso. Os profissionais apresentam relatórios de como o criminoso se sentia quando cometeu o crime, qual o seu grau de periculosidade para a sociedade, quais as chances de se recuperar e de conseguir ser reinserido na sociedade (reeducar, corrigir e “curar”). Em poucas palavras, trata-se de qualificá-lo.

⁸⁰FOUCAULT, 2004, p. 28.

⁸¹DELEUZE, 2006, p. 41.

Para compreender de que forma a suavização das penas passa a ter uma função política é preciso esclarecer a relação entre corpo e alma. A alma está localizada no corpo do indivíduo sujeitado aos mecanismos de poder.

Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos – de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. [...] Esta alma real e incorpórea não é absolutamente substância; é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder⁸².

O incorporal apresentado por Foucault é uma substância produzida; não é uma essência intemporal, pelo contrário, é produzida junto ao exercício de saber-poder sobre o corpo.

Deleuze apresenta Foucault como um cartógrafo que faz mapeamentos das disposições estratégicas sobre os corpos das confrontações entre saber e poder e que tem a alma moderna como principal instrumento desse exercício.

Diante do pensamento supracitado, Foucault vê que as relações de poder e as formas de subjetivação estão caminhando no mesmo sentido. Assim, as mudanças que aconteceram nas relações de poder ocasionaram mudanças, também, nas formas de subjetivação.

Portanto, Foucault constatou que na passagem do século XVII para o século XVIII, houve uma verdadeira transformação na forma de exercer o poder na sociedade moderna: o poder da soberania foi sendo substituído pelo poder disciplinar. O filósofo afirma em seu curso ministrado no Collège de France em 1976, *Soberania e Disciplina*:

o aparecimento, ou melhor, a invenção de uma nova mecânica de poder, com procedimentos específicos, instrumentos totalmente novos e aparelhos bastantes diferentes, o que é absolutamente incompatível com as relações de soberania.⁸³

⁸² FOUCAULT, 2004, p. 28.

⁸³ FOUCAULT, 1979, p. 187.

Foucault explica que a monarquia soberana, exercida pelo rei, tinha como característica o direito sobre a vida e a morte dos seus súditos. Seu poder era reafirmado sobre a vida na medida em que se podia matar, e foi construído um *edifício jurídico*, naturalizado pelo direito, para justificar suas ações. A punição decorrente dessa época, representada pelo suplício, não possuía uma função de reparação moral. Entretanto, a punição exercida na época moderna passa a ser moral. Consequentemente, as monarquias soberanas passaram a ser **sociedades disciplinares**.

3.2 As Técnicas Corporais

Para compreender o que são as disciplinas, iniciaremos a análise do pensamento de Foucault que parte da seguinte hipótese geral: “em qualquer sociedade, o corpo, está preso no interior de poderes muito apertados, que lhes impõem limitações, proibições ou obrigações”⁸⁴.

Certamente, essa hipótese geral está apoiada no pensamento do antropólogo francês, Marcel Mauss, que estudou o campo de práticas sociais específicas denominadas de técnicas corporais. Estas técnicas são entendidas como “as maneiras como os homens, sociedade por sociedade, sabem servir-se de seus corpos”⁸⁵.

Em seu estudo, realizado a partir de observações do seu cotidiano, intitulado de *As Técnicas Corporais*⁸⁶, Mauss demonstra que essas técnicas são constituídas por uma montagem de sistemas *fisio-psico-sociológicos*. Isso quer dizer que o conhecimento sobre a construção de técnicas do corpo deve ser concebido a partir da relação entre esses sistemas, apresentando a ideia de *homem total*.

Perceber a relação entre esse tríplice sistema é importante para a análise das marcas impressas no corpo do indivíduo, resultantes da relação existente entre indivíduo e sociedade. Assim, ele analisa como os aspectos físicos, psicológicos e sociológicos são responsáveis pela construção de um determinado tipo de corpo no interior de uma sociedade.

⁸⁴ FOUCAULT, 2004, p. 119

⁸⁵ MAUSS, Marcel. As Técnicas Corporais. In.: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU, 1974. 1974, p. 211.

⁸⁶ Texto original extraído do *Journal de Psychologie*, XXXII, nº 3-4, 15 de março-abril de 1936. Comunicação apresentada à Societé de Psychologie em 17 de maio de 1934.

Portanto, cada sociedade estabelece uma educação do corpo, construindo um conjunto de técnicas específicas, pensando no indivíduo “não simplesmente por ele mesmo, mas por toda a sua educação, por toda a sociedade da qual ele faz parte, no lugar que ele nela ocupa”⁸⁷.

Durante sua análise, Mauss percebeu que as técnicas corporais se dividiam em quatro grupos: *por sexo, idade, rendimento ou eficácia e transmissão da forma das técnicas*.

Mauss, também, acredita ser possível observar em cada faixa etária a predominância de uma técnica específica cuja classificação segue “aproximadamente as idades do homem, a biografia normal de um indivíduo para classificar as técnicas corporais que se referem a ele ou que lhes são ensinadas”⁸⁸. Assim, ele apresenta um roteiro didático com quatro grupos dessa biografia do indivíduo: *técnicas do nascimento e obstetrícia, técnicas da infância, técnicas da adolescência e técnicas da idade adulta*.

Mas por que o corpo? Mauss nos fornece essa resposta ao conceber o corpo como

o primeiro e o mais natural instrumento do homem. O mais exatamente, sem falar de instrumento, o primeiro e mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico do homem é o seu corpo⁸⁹.

Assim, em toda sociedade o corpo está preso às malhas do poder.

O corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre eles; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhes sinais.⁹⁰

É nesse contexto que o corpo torna-se um investimento político, tendo sua utilidade atribuída a sua força de produção e submissão. Essa submissão não é somente adquirida por meios e instrumentos de violência, ela pode ser tecnicamente pensada, calculada, sutil e organizada. Essa tecnologia política do corpo é multiforme e não pode ser localizada em sujeitos, num lugar específico ou simplesmente no aparelho do Estado.

⁸⁷ MAUSS, 1974, p. 218.

⁸⁸ Ibid., p. 223.

⁸⁹ Ibid., p. 217.

⁹⁰ FOUCAULT, 2004, p. 25

3.3 As Disciplinas

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma 'anatomia política', que é também igualmente uma mecânica do poder, está nascendo.⁹¹

As disciplinas fabricam, constituem os indivíduos a partir das condições gerais de possibilidade postas pela Modernidade, esta é a tese do *Vigiar e Punir*. Elas passam a ser o objetivo fundamental das relações mantidas entre o Estado e o povo, em virtude de uma série de transformações sociais que vinham ocorrendo, tais como as transformações do poder que saía das mãos da aristocracia indo parar nas mãos da burguesia.

Segundo os estudos de Foucault, que situam a Europa como ponto de análise, esse processo já existia anteriormente em algumas instituições como: conventos, exércitos e oficinas, porém ele faz questão de afirmar que as disciplinas da era moderna são diferentes de todo o tipo de massificação das épocas clássicas por conta dos objetivos e procedimentos. Vejamos as diferenciações:

- da escravidão por não se fundamentar numa relação de apropriação dos corpos;
- da domesticidade que é uma relação de dominação constante, em massa, não analítica, ilimitada e estabelecida sob a vontade do patrão;
- da vassalagem uma relação de ,extremamente, codificada que se desenvolve mais aos produtos do trabalho que às operações do corpo;
- do ascetismo e das disciplinas monásticas realizadas por meio de renúncias e implicam em obediência a outro, têm por objetivo principal aumentar o domínio sobre seu próprio corpo⁹².

⁹¹FOUCAULT, 2004., p. 119.

⁹²Ibid., p. 118-119.

Foucault define as disciplinas como “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”.⁹³

O conceito de disciplina apresentado constitui-se em uma anatomia política do detalhe e é desta forma que se apresenta uma microfísica do poder (um interesse político e técnico do corpo) que vem evoluindo em técnicas cada vez mais sutis, sofisticadas, com aparente inocência em todo corpo social. Nessa anatomia, os detalhes são importantes porque servem como controle minuciosos dos indivíduos, esmiuçando os gestos e os movimentos, além de determinarem cada momento na vida do indivíduo.

Ainda sobre o conceito de disciplina uma advertência feita por Deleuze é necessária:

Uma das idéias essenciais de Vigiar e Punir é que as sociedades modernas podem ser definidas como sociedades ‘disciplinares’, mas a disciplina não poder ser identificada com uma instituição nem com um aparelho, exatamente porque ela é um tipo de poder, uma tecnologia, que atravessa todas as espécies de aparelhos e instituições para reuni-los, prolongá-los, fazê-los convergir, fazer com que se apliquem de um novo modo.⁹⁴

O processo de produção do indivíduo se dá por meio de várias técnicas que articulam o desempenho de determinadas funções interligadas e de certos instrumentos, cuja disseminação vai se generalizando no conjunto das relações sociais. O filósofo afirma que se disciplina um corpo por meio de “uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos”.⁹⁵

Podemos acrescentar que essa produção fundamenta-se em um processo de individualização máxima que objetiva fixar identidades de todos ao mesmo tempo. Todos precisam se tornar disciplinados, dóceis e úteis. Assim, devem aprender várias maneiras de se relacionar consigo e com os outros, e como resultado temos um efeito de homogeneização.

Entretanto, para que isto aconteça é preciso estar aliados a saberes e técnicas de separação, classificação, ordenação, de exame e individuação dos corpos. Além de saberes e técnicas, os exercícios disciplinares precisam ser

⁹³Ibid., p. 118.

⁹⁴ DELEUZE, 2006, p. 35.

⁹⁵FOUCAULT, op. cit., p.118.

aplicados no interior de uma arquitetura preparada, especialmente, para este fim. Assim, as instituições sociais (escola, hospital, quartel) passam a ser os veículos, por excelência, para cuidar e produzir o sujeito ideal, isto é, o sujeito disciplinado.

Foucault apresenta quatro funções básicas exercidas pelas disciplinas: **a arte das distribuições, o controle das atividades, a organização das gêneses e a composição das forças**. Estas funções são desenvolvidas por meio de diferenciadas técnicas, utilizadas de forma bem particular em diversas instituições sociais. É importante lembrar que elas não se excluem, podem agir interligadas. Vejamos:

1. A arte das distribuições: são diversas técnicas que distribuem os indivíduos no espaço da melhor forma possível; fixam-lhes em um determinado lugar e prevêm suas possíveis circulações. As identidades são fixadas a partir do lugar em que se ocupa.

Inicialmente, o espaço foi cercado, a fim de ser separado do restante da sociedade, ou seja, um local fechado. Isto significa dizer que na parte interior do muro estarão as instituições e do outro lado do muro, os indivíduos a serem organizados nos espaços fechados.

Porém, este primeiro princípio de ‘clausura’ não é suficiente nos aparelhos disciplinares. Surge então, o que Foucault denomina de quadriculamento, local onde cada indivíduo estaria em seu lugar e em cada lugar um indivíduo, exercendo uma atividade previamente definida, dirigida, orientada e vigiada. Divide-se o espaço de forma adequada para saber localizar qualquer um indivíduo em qualquer momento, possibilitando vigiar comportamentos, estabelecer sanções, enfim “procedimento para conhecer, dominar e utilizar”⁹⁶.

Foucault acrescenta mais uma técnica ao lugar como local de individualização; o “princípio das localizações funcionais”, ou seja, a forma como os corpos são distribuídos não apenas para que se tornem mais bem vigiados e analisados, como também mais úteis, objetivando a eficiência no cumprimento das funções que lhes são atribuídas. Trata-se de estabelecer lugares que favoreçam o cumprimento e a eficiência no desempenho específico da tarefa sob responsabilidade de cada indivíduo.

⁹⁶ FOUCAULT, 2004. p. 123.

Outro mecanismo é a seriação de indivíduos, onde cada indivíduo é classificado pelo lugar que ocupa na fila, individualizando os corpos. A fila expressa a identidade e a localização básica do indivíduo. Ela, também, expressa “alinhamentos obrigatórios”, tendo por base certos critérios como: comportamentos esperados, idades, sucessão de temas e conteúdos, avanços obtidos, entre outros. Esta técnica possibilita que o indivíduo seja classificado e (re)movido de uma fila para outra, segundo uma questão de mérito ou de desempenho pessoal.

Pouco a pouco - mas principalmente depois de 1762 - o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar(...)⁹⁷.

Ainda segundo Foucault, na escola, a organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Ao impor que cada aluno tenha seu espaço específico na sala de aula, foi possível obter um controle total sobre eles, resultando disto; uma disciplinarização dos corpos, transformando a escola no local que ensina e vigia, tornando-a no que ele compreende por “quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente classificador do professor”⁹⁸. Possibilitando também a otimização do tempo e dos gestos, tornando-o mais útil e jamais ocioso. Este quadro constitui-se, simultaneamente, de uma manipulação do poder e de uma técnica do saber.

2. O controle da atividade: são técnicas de regular; estabelecer regras para a execução das atividades a serem desenvolvidas pelos indivíduos. Com o objetivo de alcançar máxima eficiência na realização das atividades exigidas, o poder disciplinar realiza o ordenamento das atividades, articulando de determinadas maneiras o corpo de cada um com o tempo, os atos e os objetos da ação.

Foucault apresenta cinco características centrais que determinam as técnicas voltadas para o controle da atividade. O **horário** também passa por uma espécie de quadriculamento; com o estabelecimento de horários, de ritmos coletivos e obrigatórios baseados em uma repartição que visa combater ao máximo a ociosidade e o descontrole, conforme a meta de transformar, o mais possível, o

⁹⁷Ibid, p. 125.

⁹⁸FOUCAULT, op. cit., p 126

tempo em tempo útil. O tempo disciplinar tem como suas principais virtudes a *exatidão, regularidade e aplicação*.

A primeira característica apresentada acima está articulada com a segunda, **a elaboração temporal do ato**, pois as técnicas disciplinares costumam decompor os atos no tempo, impondo uma ordem às posições do corpo e aos movimentos (direção). Todo movimento é controlado minuciosamente como um “programa”.

Outra característica analisada é **o corpo e o gesto postos em correlação**. A ordem disciplinar impõe um novo conjunto de obrigações que controlam pelo tempo todo o desencadeamento dos gestos e movimentos do corpo visando eficiência. Tal eficiência aumenta na medida em que nada fica ocioso, tudo é desenvolvido para servir de suporte ao ato requerido, faz-se imprescindível cada mínimo gesto. “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente”⁹⁹.

A próxima característica é **a articulação corpo-objeto**. Semelhante à característica dos gestos, as disciplinas estabelecem minuciosamente as operações que o corpo deve efetuar no manuseio dos objetos requeridos pelo desenvolvimento da ação. Há uma interligação entre o corpo e o objeto a ser usado. Esta relação é mediada por gestos simples.

A utilização exaustiva é a última característica apresentada. Nela a rapidez aliada com eficiência é o ponto central. Extrai-se do tempo momentos disponíveis e das forças, certamente, utilidade.

3. A organização das gêneses: está relacionada a determinado tipo de divisão e de acumulação do tempo, combinado com as atividades e habilidades que os indivíduos têm de desenvolver para utilizá-lo. Foucault alerta para a organização da gênese como mais uma forma de disciplina.

Podemos dividi-la em quatro processos: dividir a duração em segmentos, não misturando as instruções dadas; organizar as seqüências em um esquema analítico, combinando-os em forma crescente; finalizar os segmentos temporais, diferenciando as capacidades de cada indivíduo; estabelecer séries de séries, prescrevendo a cada um, de acordo com o seu nível, os exercícios convenientes.

Para finalizar esse processo, Foucault adverte sobre a forma de fabricar um corpo disciplinado, dócil: a composição das forças cujo efeito será elevado através da articulação combinada entre as peças elementares de que ela se compõe. A

⁹⁹FOUCAULT, 2004, p. 130

disciplina é vista agora como um a possibilidade de compor as forças para obter um aparelho eficiente.

4. Composição das forças: neste procedimento, Foucault inicia sua análise no campo militar, pois, trata-se da passagem do modelo tático da massa, para o modelo das articulações minuciosas; "uma arte que distribuía as unidades e os homens ao longo de linhas extensas, relativamente flexíveis e móveis" ¹⁰⁰. Agora, os limites ultrapassam os muros e atingem as unidades móveis e articuladas.

A disciplina produz as peças de modo combinado para obter utilidade e eficácia, isto é, deve constituir um tempo composto, onde os tempos individuais se articulam para extrair a maior quantidade de forças possível de cada, um e combiná-las para um resultado esperado, um todo orgânico. A disciplina coloca em ordem, calculadamente pensada, a sociedade dos corpos dóceis.

Foucault resume a produção que o poder disciplinar efetua a partir dos corpos que controla desta forma: uma individualidade caracterizada como celular (através do jogo da repartição espacial); orgânica (pois codifica formalmente as atividades); genética (ao acumular um tempo segmentado e serializado) e combinatória (pela composição das forças)¹⁰¹.

A partir das características analisadas, podemos inferir que o poder disciplinar constrói uma sociedade disciplinada, produzindo coletivamente corpos dóceis e úteis. Assim, apresenta-se uma modalidade de poder produtivo, que articula as forças para multiplicá-las e utilizá-las em sua totalidade, apropriando-se delas cada vez mais. Portanto, a ação do poder disciplinar é uma produção da subjetividade moderna.

3.4 Os Instrumentos para disciplinar os corpos

O poder disciplinar fabrica sujeitos que são objetos da sua prática o que Foucault denominou de dispositivos disciplinares ou instrumentos do poder disciplinar. Tais são técnicas e/ou táticas que funcionam, intrinsecamente, ligadas e têm como principal prática a coerção individual e coletiva dos corpos e seu adestramento. São eles: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e sua

¹⁰⁰FOUCAULT, 2004. p. 147.

¹⁰¹ Ibid., p. 141.

combinação num procedimento; o exame. Esses instrumentos são os responsáveis pelo sucesso e funcionamento do poder disciplinar.

A **vigilância** tem sua denominação no sentido de se poder enxergar a tudo e a todos, estabelecendo uma rede, onde todos são observados. Constitui-se como uma importante máquina do poder disciplinar: ela contribui para automatizar e desindividualizar o poder, ao passo que contribui para individualizar os sujeitos a ele submetidos. Ao mesmo tempo, a vigilância produz efeitos homogêneos de poder, generaliza a disciplina, expandindo-a para além das instituições fechadas.

Organiza-se assim como um poder múltiplo automático e anônimo; pois se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede sustenta o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. O poder na vigilância hierarquizada nas disciplinas não se dá como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um chefe, é o aparelho inteiro que produz 'poder' e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo¹⁰².

Para exemplificar esse instrumento, temos o Panóptico de Bentham que consiste em um modelo arquitetônico criado e batizado pelo filósofo inglês, Jeremy Bentham, em 1791. Pode ser caracterizado como uma arquitetura do poder disciplinar. O panóptico se constitui a partir de uma construção periférica em anel; no centro uma torre com janelas largas que se abrem, internamente, e permitem a visão das celas, mas que impossibilitam sua própria visão por parte dos encarcerados. Uma pessoa pode vigiar várias, então o espaço pode ser repartido individualmente, evitando as massas, pois os muros laterais impedem a comunicação entre os detentos.

O princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha¹⁰³.

O mais importante efeito refere-se ao sentimento do enclausurado em estar sendo vigiado constantemente, o que assegura o funcionamento do poder, automaticamente. O poder é visível e inverificável, ou seja, sabe-se de sua

¹⁰² FOUCAULT, 2004. p. 148.

¹⁰³ Ibid., p. 166.

existência, mas não pode comprová-la. Conseqüentemente, o panótipo automatiza e desindividualiza o poder.

Então, não é mais necessário impor penas e sanções aos vigiados para obter bom comportamento; basta o temor de ter todos seus atos vistos e analisados pela hierarquia daqueles que detêm o poder, uma sujeição real.

Segundo Foucault, o panóptico funciona como um laboratório de poder, *uma máquina de fazer experiências*. Onde novos objetos de saber são descobertos em função do poder que lhes precede. Com isso, experiências são feitas: indivíduos são treinados ou retreinados, remédios são experimentados e verificados os seus efeitos, descobrir novas formas eficazes de punições baseadas nos crimes e comportamentos dos prisioneiros.

Foucault não dedicou suas reflexões para a instituição escolar, mas encontramos em *Vigiar e Punir* uma série de análises que o filósofo faz do campo pedagógico como modelo disciplinar. Portanto, no que tange à escola, experiências pedagógicas podem ser usadas com as crianças e adolescentes para analisar todas as transformações e propor novos métodos que considerem adequados aos seus objetivos

[...] qualquer pessoa pode aprender qualquer coisa; pode-se-ia acompanhar a genealogia de qualquer idéia observável; criar diversas crianças em diversos sistemas de pensamento, fazer alguns acreditarem que dois e dois não são quatro e que a lua não é um queijo [...]¹⁰⁴

Percebe-se então, que o panóptico é um mecanismo com alta capacidade de manipular, transformar, inculcar fatos verídicos, ou não. Em síntese, usar o saber a critério do poder.

A polivalência é uma de suas características de aplicação, pois, tanto na escola, quanto no hospital o panóptico pode ser utilizado. Ele pode ser utilizado nas mais diversificadas instituições como uma maneira específica de funcionar e com o intuito de aperfeiçoar, constantemente, o exercício do poder. Então, com o panóptico verificamos uma tecnologia do poder disciplinar recobrir todo o campo social.

Com o seu Panóptico, Bentham não pensava de maneira específica na prisão; seu modelo podia ser utilizado – e foi – por qualquer estrutura da sociedade nova. A polícia, invenção francesa que

¹⁰⁴FOUCAULT, 2004, p. 169.

fascinou imediatamente os governos europeus, é a gêmea do Panóptico¹⁰⁵.

O poder aumenta a produção, reforma a moral, espalha a instrução e o treinamento, pois o indivíduo bem treinado é facilmente controlado. A generalização da disciplina para todas as instituições sociais, devido à facilidade de transposição de seus arranjos, é a grande marca do panoptismo. Esse termo, panoptismo, é utilizado como referência não a uma específica arquitetura ou instituição, mas a uma técnica política de vigilância que estender-se á e generalizar-se á no cotidiano das pessoas a partir das múltiplas formas específicas de cada instituição.

Por fim, no panoptismo o poder opera como um enquadramento em todo campo social, como um diagrama, se exercendo sobre os corpos. Esse diagrama ou máquina abstrata é definido por Deleuze como:

É a exposição das relações de força que constituem o poder [...] é o mapa das relações de força, mapa de densidade, de intensidade, que procede por ligações primárias não-localizáveis e que passa a cada instante por todos os pontos, ou melhor, em toda relação de um ponto a outro¹⁰⁶.

O outro dispositivo disciplinar é a **sanção normalizadora**. É um tipo de castigo, punição disciplinar que tem como função reduzir os desvios, submeter às normas, às regras; possui um caráter corretivo de minimizar desvios do comportamento. Como o próprio nome diz, essa sanção procura normalizar a partir de regras comuns em que todos devem seguir e se conformar.

Esta sanção está presente nas instituições sociais, sendo executada, diariamente. Possui cinco características próprias. A primeira diz respeito a que este tipo de punição volta-se para uma espécie de micropenalidade, de infrapenalidade, para a garantia de sanções que não estão previstas ou estão a descoberto no âmbito das leis. Apresenta uma semelhança com o quadriculamento, em sentido de espaço, porém este se apresenta totalmente punitivo, pois, torna passível de castigo qualquer forma do comportamento do indivíduo.

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice,

¹⁰⁵FOUCAULT, 2006, p. 156.

¹⁰⁶DELEUZE, 2006, p. 46.

insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeiras), da sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 2004, p. 149).

A segunda característica é que a sanção disciplinar está alicerçada no modelo que Foucault denominou de jurídico-artificial, porque segue uma referência jurídica, na medida em que se expressa “artificialmente”, através da conformidade que se estabelece aos vários regulamentos, regimentos ou qualquer outro instrumento correlato para inibir as infrações. E, também, fundamenta-se em modelos que vem do conhecimento de natureza, baseado em observações de fenômenos que acontecem cotidianamente.

A terceira característica está centralizada na correção de desvios, possibilitando a correção dos indivíduos. Essa correção se dá por meio de exercícios repetidos ao extremo que devem internalizar o comportamento esperado. “castigar é exercitar”

A quarta característica está associada à gratificação e à recompensa. A relação entre sanção-gratificação está presente na necessidade de definir e distribuir o que deve ser punido e o que deve ser recompensado. Porém, para realizar este processo é preciso um desenvolvimento de saberes e técnicas que se debruçam sobre a qualificação e a quantificação dos indivíduos.

A última característica é uma espécie de penalidade hierarquizante com um papel duplo indissociável de distribuir o lugar dos indivíduos e ao mesmo tempo, de castigá-los e/ou recompensá-los, na medida em que se desloquem dentro do próprio sistema de hierarquia. Foucault define “a disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares: pune rebaixando e degradando. O próprio sistema de classificação é mantido como recompensa ou punição”¹⁰⁷.

Portanto, a hierarquia funciona sob a forma de recompensa e de punição, pois sua concepção está associada à promoção ou ao rebaixamento de um nível a outro como parte de seu funcionamento.

A partir do século XVIII, o normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação padronizada e a criação das escolas normais. Portanto, ao exemplificar os exercícios do poder disciplinar, Foucault localiza a escola em quase todos os exemplos, e aponta para o fato de ela ter sido o

¹⁰⁷ FOUCAULT, 2004, p.151.

local que executou e ampliou minuciosamente o sistema disciplinar por meio dos exercícios advindos do campo militar.

Ao analisar a concepção da sanção normalizadora, Foucault toma como ponto de partida a afirmação de Georges Canguilhem, de que o termo *normal* designa, a partir do século XIX, “o protótipo escolar e o estado de saúde orgânica”¹⁰⁸. Sua utilização é decorrente das reformas nas instituições pedagógicas e sanitárias. Essas reformas segundo Canguilhem, almejavam um ideal de normalização dos sujeitos ligados ao bom funcionamento da ordem econômica capitalista e política.

O último dos instrumentos do poder disciplinar é o **exame**. Foucault parte do pressuposto de que o exame é uma espécie de combinação entre a vigilância e a sanção normalizadora. Tem como característica principal a normalização e é extremamente ritualizado.

O exame pode acontecer por meio de várias técnicas em diversas instituições – escolas, quartéis e hospitais, bem destacadas por Foucault. Este instrumento produz uma vasta rede de informações sobre os indivíduos, documentando-os, qualificando-os e classificando-os. Após os exames, são elaborados relatórios e/ou arquivos e o novo saber acontece exatamente baseado no registro realizado.

Ao produzir um sistema de informações sobre o indivíduo torna-se mais fácil criar normas apropriadas para obter o comportamento esperado. Dessa forma, são formalizados códigos de individualidade que servirão aos mesmos objetivos de classificar, regulamentar e fixar normas, possibilitando punir, selecionar, aprovar e reprovar.

Segundo Foucault, a origem da pedagogia como “ciência da educação”, atribuiu-se ao surgimento da tecnologia dos exames que permitiu a ordenação dos alunos por meio da quantificação do processo de aprendizagem. Os instrumentos usados na escola fundamentados, nessa concepção, são uma anatomia política que subjetiva as relações de poder nela vigentes. O saber é medido pelo exame e controlado pelo professor.

O saber torna-se mais um mecanismo de controle, fazendo do indivíduo um objeto que se descreve, compara e analisa. Como resultado deste fato, o indivíduo é

¹⁰⁸ CANGUILHEM, ?. p. 209.

observado como um “caso”, ou seja, no sentido da qualificação da individualidade de cada um.

O caso [...] é o indivíduo tal como poder ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc¹⁰⁹.

No sistema disciplinar, a individualização é descendente e o poder se torna mais anônimo e funcional e se efetiva por meio de fiscalizações, comparações e normas. Os submetidos são cada vez mais individualizados. Assim, a criança é mais individualizada que o adulto, o doente frente ao são, o louco mais que o normal, pois para eles são voltados os mecanismos individualizantes e científico-disciplinares.

Por meio do exame, o conhecimento e o poder se amarram e se articulam aos demais componentes do poder disciplinar, na medida em que vigilância e normalização se complementam, se reforçam, se justificam.

Além de classificar e a hierarquizar os indivíduos, o exame permite a separação dos sujeitos entre dois mundos, o normal e o anormal, ou seja, a normalização. Essa separação entre normalidade e anormalidade será decisiva para o bom funcionamento das instituições disciplinares em processo de disciplinarização dos corpos.

Os instrumentos do poder disciplinar: vigilância, sanção normalizadora e exame possibilitam a plena realização das grandes funções disciplinares. O êxito dessas funções permitirá a disciplina colocar em funcionamento todos os mecanismos que caracterizarão o poder disciplinar.

3.5 Norma e Normalização

Canguilhem ao analisar a concepção do normal e, conseqüentemente, normalização, recorre à origem latina da palavra *norma* que para ele é extremamente esclarecedora:

Quando se sabe que *norma* é a palavra latina que quer dizer esquadro e que *normalis* significa perpendicular, sabe-se praticamente tudo o que é preciso saber sobre o terreno de origem

¹⁰⁹ FOUCAULT, 2004. p. 159.

do sentido dos termos norma e normal trazidos para uma grande variedade de outros campos¹¹⁰.

A norma possui um conceito dinâmico e ainda, segundo Canguilhem, também, polêmico. Acrescentaremos as análises feitas por Foucault em *Os Anormais*¹¹¹ no qual apresenta toda uma tecnologia de normalização, isto é, os elementos constitutivos e as maneiras como surgiu “na história do Ocidente moderno, a formação do conceito de anormalidade¹¹²”.

Foucault analisa o conceito de anormal concebido a partir do século XIX, que inicialmente aborda os saberes jurídico e penal, até se chegar para uma psiquiatrização do desejo e da sexualidade. Portanto, ele analisa as relações entre o aparelho judiciário e a psiquiatria, verificando em que medida ambas se complementam para definir a normalidade ou não dos criminosos.

Em *Os Anormais*, o filósofo detém-se aos efeitos de normalização dos aparelhos disciplinares, “aquilo para que são finalizados, aos efeitos que eles obtêm e que podemos colocar no item ‘normalização’¹¹³. Nessa análise, ele apresenta três personagens que constituem o grupo dos anormais: a análise do monstro, a do indivíduo incorrigível e a do masturbador.

Ao analisar dois laudos de exames psiquiátricos utilizados em julgamentos, Foucault dissecou que tipo de poder sustenta e é veiculado pelos discursos formulados nesses laudos. Eles marcam um crescente deslocamento histórico em termos da aproximação entre o universo jurídico e o médico: cada vez mais, os psiquiatras são chamados a julgar e os juízes, a curar e corrigir. Percebemos aqui resquícios do pensamento que sustenta a ortopedia dos comportamentos indesejados, pois, todas as técnicas de disciplinamento foram desenvolvidas para que o sujeito chegasse o mais próximo do normal e se comportasse como tal.

Assim, a sociedade disciplinar se apoiava nas instituições de reclusão, que deveriam vigiar e corrigir o indivíduo, sendo que alguns de seus agentes mantenedores foram: a polícia para a vigilância e o internato para a correção; o juiz, que legislava sobre a vida, e o professor que controlava e disciplinava. Todos respaldados nos saberes das ciências humanas.

¹¹⁰ CANGUILHEM, ?, p. 211

¹¹¹ Curso composto por onze aulas realizadas entre 8 de janeiro e 19 de março de 1975, no Collège de France. Este curso antecedeu a publicação de *Vigiar e Punir*.

¹¹² SALOMONI, Antonela, MARCHETTI, Valério. Situação do curso. IN: FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 423.

¹¹³ FOUCAULT, 2002. p. 61.

O que Foucault quer mostrar com sua análise genealógica dos laudos não são exatamente os crimes ou infrações previstas em lei, mas que a ênfase analítica deixa de recair sobre o crime cometido e passa a girar em torno de uma criminalidade avaliada a partir do universo psicológico e moral.

Reconstituir a série das faltas, mostrar como o indivíduo se assemelhava ao seu crime e, ao mesmo tempo, através dessa série, pôr em evidência uma série que poderíamos chamar de parapatológica, próxima da doença, mas uma doença que não é uma doença, já que é um defeito moral. Porque, no fim das contas, essa série é a prova de um comportamento, de uma atitude, de um caráter, que são moralmente defeitos, sem ser patologicamente doenças, nem legalmente infrações. A longa série dessas ambigüidades infraliminares cuja dinastia os peritos sempre procuraram reconstituir.¹¹⁴

O exame psiquiátrico monta um quadro no qual são trazidas uma série de características pessoais que não infringem a lei, mas que em seu conjunto acabam sendo indícios que permitem deslocar a atenção do ato do crime para a personalidade ou o caráter do indivíduo sob acusação. Permitem punir outra coisa que não é a infração em si, portanto, possibilitam o julgamento de comportamentos irregulares.

Mais uma vez, características do poder disciplinar são notadas com facilidade quando se objetiva descobrir quem é o indivíduo a partir da identificação de suas irregularidades e dos desvios, com respaldo das ciências humanas. É o saber fortalecendo o poder!

Descrever seu caráter de delinqüente, descrever o fundo das condutas criminosas ou paracriminosas que ele vem trazendo consigo desde a infância, é evidentemente contribuir para fazê-lo passar da condição de réu ao estatuto do condenado¹¹⁵.

Assim, com o auxílio dos psiquiatras vai se desenvolver um conhecimento e poder direcionado à vida dos indivíduos. Fica mais fácil descobrir quem oferece mais perigo, quais penas aplicar para curar, corrigir e reeducar.

Em sua análise das relações entre as funções médicas e judiciárias, Foucault constata que as técnicas de normalização vão além das áreas psiquiátrica e jurídica

¹¹⁴FOUCAULT, 2002, p. 24-25.

¹¹⁵Ibid., p.27.

e que não se restringem apenas a uma só instituição, mas estendem sua abrangência por todas as instituições da sociedade moderna.

O estabelecimento de normas é primordial nos processos de funcionamento do poder disciplinar, pois elas se articulam com os instrumentos na medida em que direcionam o que deve ser observado e corrigido na formação das individualidades, estabelecem parâmetros para o que deve ser examinado e aplicam os recursos que julgar necessários.

Em síntese, podemos afirmar que o processo de disciplinarização é, também, um processo de normatização, isto é, de separação entre o normal e o anormal. Esse processo de separação é fundamental para a produção do sujeito moderno, que significa um sujeito *normal*. O processo de normatização é um instrumento de inclusão e exclusão, que funciona simultaneamente, porque ao mesmo tempo em que os anormais são separados dos normais inicia-se um processo de disciplinarização e sujeição distinto para ambos.

Mediante a discussão realizada neste capítulo, é possível afirmar que, por meio da disciplina, surge o poder da norma. Consequentemente, o indivíduo disciplinado é aquele submetido à produção de um tipo de individualidade específica, constituído como objeto de saber e marcado pelas relações de poder, ou seja, um produto do poder disciplinar, denominado como indivíduo moderno. Segundo Foucault,

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação 'ideológica' da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a '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 original nessa produção¹¹⁶.

Como vimos no decorrer deste capítulo, Foucault apresenta a formação da sociedade disciplinar e, conseqüentemente, a constituição do sujeito disciplinado. O filósofo mostrou os modos de sujeição pelos quais o aluno é submetido, por meio de técnicas de individualização que esquadrinham, qualificam e excluem aqueles que não estão de acordo com a norma.

¹¹⁶ FOUCAULT, 2004. p. 161.

Assim como apresenta, em *Vigiar e Punir*, a transição da sociedade de soberania para a sociedade disciplinar, Foucault, também, descreve o fim dessa sociedade. O filósofo afirma que estaríamos deixando a sociedade disciplinar para trás, e caminhando em direção a um novo modelo de sociedade que Deleuze denominou de sociedade de controle.

Com a disciplina já internalizada, pronta para funcionar para além dos muros institucionais e, portanto, atuando também em um contexto mais aberto e diversificado, aquela padronização em papéis rígidos, que deveriam ser simplesmente reproduzidos por indivíduos obedientes, foi aos poucos, perdendo sua eficácia, tornando-se obsoleta. Ao analisar essas mudanças Foucault assinala:

Examinei como a disciplina foi desenvolvida nela, como ela mudou segundo o desenvolvimento da sociedade industrial e o aumento da população. A disciplina, que era eficaz para manter o poder, perdeu parte de sua eficácia. Nos países industrializados, as disciplinas entraram em crise¹¹⁷.

Foucault ainda ressalta as mudanças que aconteceram nos últimos anos na sociedade e, conseqüentemente, com os indivíduos. E sustenta que hoje os indivíduos estão “cada vez mais diversos, diferentes e independentes”. Frente a essa nova configuração, o filósofo anuncia, então, a necessidade de pensarmos uma “sociedade sem disciplina”.¹¹⁸

Em 1978, ele foi enfático ao afirmar que “é evidente que devemos nos separar, no futuro, da sociedade disciplinar de hoje. Portanto, podemos afirmar que a sociedade disciplinar que foi estabelecida ao longo dos séculos XVIII e XIX e perdurou até pouco depois da Segunda Guerra Mundial, de acordo com Deleuze, transformou-se, a partir de um processo gradual, na sociedade de controle que não é definida pelo confinamento, mas pelo controle contínuo e pela comunicação instantânea.

Compreender a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle permite entender as atuais mudanças, que aconteceram na instituição escolar, a ponto de torná-la um local de produção de um novo sujeito moral e flexível à nova modulação imposta pelo modelo neoliberal.

¹¹⁷ FOUCAULT, 2006, p. 268.

¹¹⁸ Ibid., idem.

3.6 A crise na Educação na Sociedade de Controle

Seguindo os passos deixados por Foucault, Deleuze, em *Conversações*, apresenta um artigo intitulado Post- Scriptum , sobre as Sociedades de Controle em que aponta algumas características que distinguem a sociedade disciplinar da sociedade de controle. Esta tem seu início com o advento da Segunda Guerra Mundial e substitui a sociedade disciplinar, situada entre o século XVIII até metade do século XX, quando começa o declínio desse tipo de sociedade, tão bem analisada por Foucault em *Vigiar e Punir*, como vimos no capítulo anterior.

Deleuze dá continuidade às análises de Foucault, e argumenta

Foucault analisou muito bem o projeto ideal dos meios de confinamento, visível especialmente na fábrica: concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares. Mas o que Foucault também sabia era da brevidade deste modelo [...] Mas as disciplinas, por sua vez, também conheceriam uma crise, em favor de novas forças que se instalavam lentamente e que se precipitariam depois da Segunda Guerra mundial: sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser¹¹⁹.

A mudança entre esses dois tipos de sociedade é bem visível nos dias atuais. Entretanto, é importante lembrar que essas mudanças fazem parte de um processo gradual e não acontecem de uma hora para outra.

“Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamentos, prisão, hospital, fábrica, escola, família. A família é um ‘interior’ em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional, etc”¹²⁰.

O filósofo constata que os governantes buscam e anunciam reformas nessas instituições, mas que eles mesmos sabem que essas instituições estão condenadas em prazos que podem variar de uma para outra. Para Deleuze, o que se pode fazer com tais instituições é gerir sua agonia e ocupar as pessoas nelas engajadas até que se instalem os novos meios.

As sociedades de controle são caracterizadas, essencialmente, pela intensificação dos processos de disciplinamento por meio da internalização da

¹¹⁹ DELEUZE, 2006, p.219-220

¹²⁰Ibid., p. 220.

disciplina e a possível e conseqüente flexibilização do confinamento em espaços fechados. Os dispositivos da sociedade disciplinar não desaparecem e, em alguns casos, são ampliados, mas passam a ser utilizados em proveito de um outro funcionamento, o controle.

É importante observar o fato de que a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle não se dá por meio de oposição de uma para com a outra, mas da intensificação em toda a sociedade dos processos que ocorriam no interior dessas instituições de confinamento. Os processos de subjetivação não possuem mais esses espaços como privilegiados, pois estenderam a sua lógica a todo o campo social. Isto não significa dizer que não encontramos mais espaços de confinamento, mas sim que estes não cumprem mais o mesmo papel que possuíam, anteriormente.

Com relação à educação, Deleuze apresenta algumas evidências dessas transformações, como a tendência de substituição da escola pela *formação permanente* bem como a substituição do exame pelo *controle contínuo*. Desse modo, ao contrário do que ocorria na sociedade disciplinar, que não parava de começar, agora na sociedade de controle nada mais é terminado.

O filósofo faz a diferenciação aos confinamentos da disciplina que eram moldes produtores de subjetividades e “os controles são uma modulação como uma moldagem autodeformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro”¹²¹.

Portanto, uma das características da sociedade disciplinar é que a subjetividade não é mais entendida como algo preestabelecido, mas como um produto social, isto é, a subjetividade é engendrada a partir de um conjunto de práticas no interior das instituições, cujas lógicas distintas protegem parcialmente o indivíduo de outras práticas externas à instituição à qual ele pertence. A lógica e as regras que balizam a vida no interior de uma instituição, própria das instituições modernas, tornam lineares os processos de subjetivação.

A escola expressa o modo de funcionamento da sociedade como um todo, reproduzindo o padrão social vigente. Como instituição social, a escola é, sobretudo, um reflexo da sociedade e do Estado. Neste sentido, ela possui novas formas organizacionais que são estritamente pautadas por critérios econômicos. Ou seja, a

¹²¹ DELEUZE, 2006, p. 221.

mesma lógica da empresa que substitui a fábrica atua na organização e formação escolar.

Deleuze analisa essa transformação ocorrida na escola como sendo própria de uma sociedade de controle:

No *regime das escolas*: as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da 'empresa' em todos os níveis de escolaridade.¹²²

Este diagnóstico da sociedade de controle efetuado por Deleuze é instigante para uma reflexão sobre a crise na escola, visto que não se trata de aferir qual configuração social é melhor que a outra (disciplinar ou de controle), mas constatar que ao mudar de configuração, automaticamente, instala-se uma nova configuração de poder e dominação, que talvez deflagre uma nova produção de subjetividade e veiculação das relações de poder na instituição escolar.

¹²² Ibid., p. 225.

4. A CRISE NA EDUCAÇÃO: entre o passado e o futuro

O objetivo desse capítulo é apresentar a crise na educação sob o quadro conceitual de Hannah Arendt, alemã, de família judia, nasceu em 1906, em Hannover e faleceu em New York, em 1975. Viveu na Alemanha até a ascensão do Regime Nazista, onde procurou refúgio na França, e logo seguiu para os Estados Unidos, onde foi naturalizada.

Desde menina, sempre se mostrava dotada de uma inteligência brilhante e foi consagrada como um dos grandes nomes do pensamento político contemporâneo. Tem formação em teologia e doutorado em filosofia, teve como mestres os grandes pensadores alemães: Martin Heidegger e Karl Jaspers. Embora tenha se dedicado a estudos dos temas filosóficos, não gostava de ser intitulada como filósofa.

A temática da educação surge em poucas, entretanto, essenciais obras de Hannah Arendt, dentre elas podemos destacar: “Reflexões sobre Little Rock” que não é um texto dedicado exclusivamente ao entendimento da educação. Segundo Carvalho¹²³, este artigo foi escrito a partir de eventos ocorridos na tentativa governamental de integração racial em escolas do sul dos Estados Unidos da América, e gerou muitas polêmicas.

É imprescindível entender que Arendt escreve e desenvolve seu pensamento para combater o totalitarismo.

Destaca-se, também, um livro produzido na década de 50, *Entre o passado e o futuro* que utilizaremos neste capítulo. Embora seja um diagnóstico com mais de cinquenta anos, permanece pertinente ao dias atuais e seu título nos apresenta pistas disso.

Between Past and Future é, entre os livros de Hannah Arendt, aquele onde pulsa simultaneamente o conjunto de inquietações a partir do qual esta admirável representante da cultura de Weimnar ilumina, ara usar uma de suas palavras prediletas, a reflexão política do século XX. [...] Começa por examinar a lacuna entre o passado e o futuro - a crise profunda do mundo contemporâneo - que se traduz no campo intelectual, pelo esfacelamento da tradição¹²⁴.

¹²³ CARVALHO, 2008, p. 17.

¹²⁴ LAFER, 1997, p. 9-10.

O ensaio intitulado “A crise na educação”, Arendt aborda a amplitude do problema e a profundidade da crise. Ainda segundo Carvalho, este ensaio tinha como propósito esclarecer algumas polêmicas surgidas do texto “Reflexões sobre Little Rock”. Não diferente, “A crise na educação”, também, promoveu e ainda promove muitas polêmicas, em parte “devido ao caráter desafiador de algumas de suas conclusões sobre o significado político e social da educação”.¹²⁵

4.1 A Autoridade

Será tomado como ponto de partida uma questão importante: Qual é a contribuição que Arendt traz sobre a autoridade e a sua relação com a crise na educação? Há no livro *Entre o Passado e o futuro* um ensaio intitulado “Que é a autoridade?”, que fornece indícios importantes para o entendimento da questão da crise generalizada que se instalou na modernidade. Arendt propõe reconsiderar o que a autoridade foi historicamente, e as fontes de sua força e significação, deixando claro que, não pretende “definir a natureza ou essência da 'autoridade em geral', e sim uma forma bem específica válida em todo o mundo ocidental durante longo período de tempo”

Arendt inicia sua análise sobre autoridade, indagando a temporalidade de tal conceito. Logo, questiona se a autoridade deve ser tratada como um conceito do passado, que não se manifesta mais na presente modernidade, isto é, “O que foi - e não o que é autoridade?” Seu argumento para fazer esse questionamento no tempo passado é de que “somos autorizados a levantar essa questão por ter a autoridade desaparecido do mundo moderno”¹²⁶. Isto posto, Arendt faz relações entre a perda da autoridade atual com outros aspectos que marcaram épocas anteriores: a tradição e a religião.

Diante dessa dinâmica, a pensadora apresenta uma relação que envolve religião, tradição e autoridade. Esclarece que a tradição não se assemelha ao passado, portanto, a perda da tradição não é o mesmo que a perda do passado. Quando perdemos a tradição podemos esquecer nosso passado. Isto significa dizer que perder a tradição é ignorar o passado e, sem memória, não existe profundidade

¹²⁵ CARVALHO, 2008, p. 17.

¹²⁶ ARENDT, 1997. p. 127.

da existência humana. Um povo que não tem respeito pela tradição é um povo sem memória.

No que se refere à perda da religião, a modernidade tem como característica a dúvida sobre a verdade religiosa e, conseqüentemente, a perda na crença em dogmas, diferentemente da fé. Entretanto, a fé foi ameaçada por uma crise na religião institucional.

Com a autoridade não foi diferente, pois a autoridade reside num alicerce do passado e foi responsável por fornecer ao mundo a permanência e durabilidade. Arendt assinala que a perda da autoridade “é equivalente à perda do fundamento do mundo”.¹²⁷ Este pensamento nos leva a refletir para o fato de que a tradição e o passado, a religião e a fé, assim como a autoridade e a preservação do mundo não são as mesmas coisas, porém se um desses fatores desaparece, colo o outro em perigo. Entretanto, a perda da autoridade não significa perder totalmente a capacidade de construir e preservar o mundo para as próximas gerações.

A autora defende o fato de que a autoridade desapareceu do mundo moderno e sua crise tem um caráter político sendo “o sintoma mais significativo desta crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter a crise se espalhado por áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação”.¹²⁸

Entender o que é autoridade é evitar equívocos com seu verdadeiro significado. Portanto, deve-se diferenciar os conceitos de força ou coerção. Esta exige obediência, mas não deve ser confundida, segundo Arendt com o poder, tanto na forma quanto na ação e a violência. Mas, então, qual é o significado de autoridade?

Em seu ensaio “Da Violência”, Arendt fornece uma importante contribuição para a reflexão sobre poder, violência e autoridade, mostrando a delimitação conceitual que existe num campo geralmente afeito a muitas implicações e confusões. Arendt critica a tradição moderna da ciência política, que dá pouca importância à distinção das noções-chave para a compreensão dos fenômenos de poder. Nesta tradição, há a convicção que o tema político mais central é, e sempre foi, a questão sobre “quem domina quem”.

¹²⁷ ARENDT, 1997, p. 132.

¹²⁸ Ibid., p. 128.

O poder é comando e sua forma básica de manifestação é a violência. Para a ciência política poder, vigor, força, autoridade e violência seriam simples palavras para indicar os meios em função dos quais o homem domina o homem.

Entretanto, ela adverte para o fato de que usar as palavras *poder*, *autoridade* e *violência* como sinônimos torna-se um erro gravíssimo e para esclarecer melhor os seus significados ela define os termos:

Poder corresponde à capacidade humana não somente de agir mas de agir de comum acordo. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e existe somente quando um grupo se conversa unido. Quando dizemos que alguém está 'no poder', queremos dizer que está autorizado por um certo número de pessoas a atuar em nome delas.

Autoridade, que se refere ao mais ardiloso destes fenômenos, e que, portanto, é o termo mais maltratado, pode ser aplicado em pessoas – existe algo assim como a autoridade pessoal, como no caso das relações entre pai e filho, entre professor e aluno- ou pode ser aplicado a cargos, como no senado romano (*autorictas um senatu*), ou nos cargos hierárquicos da igreja (um padre pode dar a absolvição válida mesmo que esteja bêbado). Sua garantia é o reconhecimento incondicional daqueles que devem obedecer; não é necessário nem coação nem persuasão [...]. Conservar a autoridade requer respeito para com a pessoa ou o cargo. O pior inimigo da autoridade é, portanto, o desrespeito, e o modo mais seguro de miná-lo é a risada.

Violência por fim é diferenciada pelo seu caráter instrumental. Fenomenologicamente está próxima de fortaleza, uma vez que os implementos da violência, como qualquer outra ferramenta, são projetados e usados para multiplicar a fortaleza natural até o último estágio de seu desenvolvimento possam substituí-la.¹²⁹

Arendt sublinha que a autoridade desapareceu do mundo moderno e que a crise que se configura na autoridade é uma crise política, e cita a emergência do totalitarismo como um regime de poder que se aproveita da crise da autoridade que o mundo moderno vivencia, um exemplo dessa crise se constitui no fato de ela ter se alargado para outros campos. Quanto à aplicabilidade, a autoridade pode ser direcionada tanto para pessoas, como para relações entre pais e filhos, quanto a instituições e aos cargos políticos, sem esquecer do sistema de autoridade existente na igreja. A garantia da autoridade é o reconhecimento incondicional daquele que deve obediência, assim não precisará de coação tampouco de persuasão, e para a sua continuação é necessário respeito para com a pessoa ou cargo que ocupa.

¹²⁹ ARENDT, 2006. p. 123-124.

A persuasão é uma característica do poder, pois pressupõe igualdade e se mantém mediante argumentação. Portanto, a autoridade não se sustenta na razão, não precisa de persuasão e não se constitui uma manifestação do poder.

Quanto à ordem, podemos afirmar que a autoridade é sempre hierárquica, Arendt apresenta o exemplo da igreja, e baseia-se no direito daquele que ordena e a legitimação é reconhecida pela pessoa que obedece. A obediência é uma exigência da autoridade.

Alain Renaut, em *O Fim da Autoridade*, busca ampliar o quadro conceitual e fornecer uma distinção teórica entre autoridade e poder. Nesse sentido, o filósofo francês destaca que a autoridade consiste em uma forma de aumentar o poder, modificando sua natureza, produzindo um “superpoder”¹³⁰ e conferindo uma dinâmica que não é necessário recorrer a violência para se impor. Renaut reconhece o mérito de Arendt ao extrair o sentido da autoridade a partir da sua proveniência latina.

Do extenso verbete dedicado à autoridade, no Dicionário da Língua Pedagógica, de Paul Foulquié, retiramos o excerto:

Lat. *autoritas*, caract. Do *auctor* der. de *augere* (part.pas.passivo, *auctus*) aumentar, fazer crescer.

Poder de se impor a outrem, de se fazer obedecer.

Sin.: poder, potência, império, domínio.

A- poder legal (autoridade de direito) reconhecido ou outorgado pelas instâncias superiores da sociedade (autoridade paternal, militar, governamental, universitária...). Direito de tomar decisões em determinado domínio, de comandar e exigir obediência.

B-Poder de facto ou dom natural (com ou sem autoridade de direito cuja questão acima se refere), graças ao qual se é obedecido sem ter que invocar o seu direito legal de comandar.

Sin.: ascendente, influência, prestígio, crédito.

Segundo os educadores – o mestre está revestido de uma autoridade de direito, mas não obterá resultados da sua tarefa sem uma autoridade de facto.¹³¹

Como foi assinalado no pensamento supracitado, a palavra autoridade é derivada do verbo latino *augere* que significa aumentar. O autor (*auctor*) é aquele que aumenta no sentido de que após a sua ação o mundo resulta ampliado. A autoridade pode ser estabelecida por dois caminhos: um poder legal e um poder de fato ou dom natural e a autoridade do professor é caracterizada como uma autoridade de direito, pois é reconhecida pelas diversas instâncias da sociedade e o

¹³⁰ RENAUT, 2004, p.33.

¹³¹ FOUQUIÉ, 1971, p. 49.

profissional tem o direito de exigir obediência. Fato este que acreditamos ser de conhecimento de todos educadores, mas Foucault sinaliza que embora a autoridade do professor seja caracterizada como uma autoridade de direito, este profissional não alcançará seus objetivos se não obtiver uma autoridade de fato. Ao observar os sinônimos relacionados ao poder de fato ou dom natural encontramos algumas palavras como *prestígio* e *crédito*. Essas palavras se constituem em algumas características que são dificilmente atribuídas pelos alunos aos professores nos dias atuais.

Ao analisar aspectos do campo político, Arendt traz à discussão o aspecto educacional ao advertir que não é papel da educação aliar-se à política, pois, tendo em vista que o seu papel é preparar os indivíduos para vivência da política, não se constitui em si própria uma atividade política. Vejamos seu argumento:

No âmbito político tratamos unicamente com adultos que ultrapassaram a idade da educação propriamente dita, e a política, ou o direito de participar da condução dos negócios públicos, começa precisamente onde termina a educação. (A educação adulta, individual, comunal, pode ser de grande importância para a formação da personalidade, para seu pleno desenvolvimento ou maior enriquecimento, mas é politicamente irrelevante, a menos que seja seu propósito proporcionar requisitos técnicos, de algum modo não adquiridos na juventude, necessários à participação nos problemas públicos). Reciprocamente, em educação lidamos sempre com pessoas que não podem ainda ser admitidas na política e na igualdade, por estarem sendo preparadas para elas. O exemplo de Aristóteles é todavia de grande importância, dado que é fato ser a necessidade de 'autoridade' mais plausível e evidente na criação e educação de crianças do que em qualquer outra parte. Eis por que é tão característico de nossa era querer erradicar até mesmo essa extremamente limitada e politicamente irrelevante forma de autoridade.¹³²

Arendt afirma que em política só trabalhamos com adultos, pois estes podem argumentar, contestar decisões e opiniões. Pressupõe sujeitos adultos, livres e iguais que podem convencer aos outros. A educação é caracterizada como pré-política porque requer autoridade em suas relações. Este pensamento traz um novo olhar ao pensar em uma definição de escola com a suspensão do ato político. Segundo a pensadora, a política é uma área que pertence apenas aos adultos, agindo como iguais - igualdade que não poderia existir entre crianças e adultos.

¹³² ARENDT, 1997, p. 160.

Ao considerar a educação como atividade pré-política, em específico, quando afirma que onde termina a educação começa a política, Arendt retira o conteúdo político da educação. É um ponto bastante polêmico que incita à reflexão sobre o papel e os fins da educação. Caso não se concorde com o pensamento de Arendt, é imprescindível lembrar que não pode existir política se não existir uma educação antecedente que instrumentalize o indivíduo para uma vida política, voltada para tomada de decisões conscientes em seu grupo social.

Ao localizar a educação em uma fase anterior à política, a autoridade assume seu caráter mais legítimo, pois a autoridade daquele que educa em relação àqueles que são educados não é do tipo político, mas é proveniente do fato de que o educador está introduzindo os mais jovens no mundo adulto. Para Arendt, a escola é o primeiro grande momento do espaço público, mas não ainda do político. É esta a instituição que inscreve progressivamente a criança no mundo, que permite a transição entre o lar e a esfera do espaço da cidade.

4.2 A Crise na Educação

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição¹³³

A crise na educação não é um acontecimento do acaso, pois é caracterizada como um problema político de primeira grandeza e de caráter geral, portanto, não se restringe a um fenômeno local ou isolado. Para abordarmos a crise na educação, é necessário denunciarmos os seus indícios e, conseqüentemente, apontarmos os princípios norteadores da prática educativa. Começamos por abordar a crise, a partir do caminho metodológico de Hannah Arendt ao presenciar nos Estados Unidos da América a crise na educação que tem, como mola propulsora para seu desenvolvimento, as perdas da tradição e autoridade vivenciadas pela sociedade moderna.

¹³³ ARENDT, 1997, p.245-246.

A verificação da crise, também, é constatada por ser noticiada frequentemente nos meios jornalísticos. Entretanto, não se tem a seriedade devida por parte das autoridades competentes.

Sempre que, em questões políticas, o ser humano fracassa ou renuncia a tentativa de fornecer respostas, nos deparamos com uma crise; pois essa espécie de juízo é, na realidade aquele senso comum em virtude do qual nós e nossos cinco sentidos individuais estão adaptados a um único mundo comum a todos nós, e com a ajuda do qual nele nos movemos, o desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual. Em toda crise, é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós. A falência do bom senso aponta, como uma vara mágica, o lugar em que ocorreu esse desmoronamento¹³⁴.

Embora não se intitulasse uma educadora, Arendt detém sua análise ao fenômeno da crise de uma forma instigadora que nos levar a refletir sobre a realidade posta em questão, seja no aspecto social ou no pedagógico. Uma crise, segundo Arendt, é uma oportunidade “de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu”¹³⁵. Portanto, a crise não significa o final dos tempos, e sim um momento de reflexão “uma crise só se torna um desastre quando a ela respondemos com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos”¹³⁶.

Hannah apresenta *três pressupostos básicos* e familiares de medidas adotadas na educação moderna. Vejamos:

O primeiro é de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônomas e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem. Os adultos estão aí apenas para auxiliar esse governo. A autoridade que diz às crianças individualmente o que fazer e o que não fazer repousa no próprio grupo de crianças [...] e é assim da essência desse primeiro pressuposto básico levar em conta somente o grupo, e não a criança individual.¹³⁷

Verificamos que tal pressuposto exige que o grupo das crianças assuma um papel determinante, em detrimento das relações com a criança individual. Além disso, exige que o adulto renuncie a sua autoridade sobre as crianças para dividi-la com elas, como se as crianças já fossem responsáveis pelo mundo a que foram

¹³⁴ ARENDT, 1997, p.227.

¹³⁵ Ibid., p.223.

¹³⁶ Ibid., Idem.

¹³⁷ ARENDT, op. cit., p. 230.

trazidas. Esta situação coloca o adulto apenas na posição de mero auxiliar, que só pode dizer aquilo que agrada e evitar que o pior aconteça, colocando-se numa posição de total impotência.

Ainda nesse primeiro pressuposto, Arendt adverte para o fato de que a autoridade que reside em um grupo de crianças “é sempre consideravelmente mais forte e mais tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado”¹³⁸. Arendt, também, demonstra que tal pretensa libertação da criança do mundo adulto termina por abandoná-la aos próprios meios, pois, a criança como indivíduo não terá atitude por si própria, antes poderia rebelar-se contra a superioridade de uma pessoa específica, mas agora, suas ações estão situadas dentro de um grupo de crianças, no qual, se suas atitudes forem distantes do grupo, a criança estaria em uma posição “de uma minoria de um em confronto com a absoluta maioria dos outros”¹³⁹. Diante do exposto, fica difícil expressar a singularidade da criança individual.

A pensadora sintetiza o primeiro pressuposto ao afirmar que a emancipação das crianças não se constituiu em algo benéfico para elas, pois, “[...] a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria”¹⁴⁰. Esta emancipação das crianças é uma forma muito evidente da sociedade moderna e de sua relação com o mundo público e a vida privada. Acontece uma transformação nas atividades ligadas à preservação da vida; elas passam a ser expostas ao público, excluindo-se o seu lugar tradicional e oculto. Depois das mulheres e dos trabalhadores terem conquistado seu espaço no mundo público, chegou o momento da criança. Entretanto, as conseqüências dessas transformações foram desastrosas para as crianças, visto ser o espaço público lugar de exposição das singularidades/personalidades, cujas essas crianças ainda não possuem, tornando este fato muito mais parecido com uma renegação ao abandono.

Portanto, as crianças são isoladas em seu próprio mundo, entregues à própria sorte dentro do grupo pertencente, impedidas do contato com o mundo dos adultos e que, posteriormente, sejam preparadas para ele. Dentro de um grupo, a criança não consegue rebelar-se das regras, pois corre o risco de ser isolada. Arendt alerta que

¹³⁸ ARENDT, 1997, p 230.

¹³⁹ Ibid., Idem.

¹⁴⁰ Ibid., Idem, p. 230.

uma vez abandonada aos seus grupos, as reações possíveis da criança são de conformismo, delinqüência ou na mistura dessas duas formas¹⁴¹.

De acordo com Arendt, as diferenças entre trabalho e brinquedo foram diluídas, acarretando na valorização exacerbada de brincar, o que denota a exclusão da criança do mundo adulto. Isto é, a criança não é mais preparada para se inserir no mundo adulto, não é preparada para ser adulto, mas a infância é prolongada. Hannah cita que o ensino de línguas é um exemplo dessa prolongação da infância, pois se passou a ensinar a língua estrangeira falando, como ela aprendera a língua materna, e não mais pela gramática, como seria o caso de um adulto¹⁴².

O brincar era visto como o modo mais vívido e apropriado de comportamento da criança no mundo, por ser a única forma de atividade que brota espontaneamente de sua existência enquanto criança. Somente o que pode ser aprendido mediante o brinquedo faz justiça a essa vivacidade. A atividade da criança, pensava-se, está no brinquedo; a aprendizagem no sentido antigo, forçando a criança a uma atitude de passividade, obrigava-a a abrir mão de sua própria iniciativa lúdica. [...] Aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e de não brincar, é extinto em favor da autonomia do mundo da infância.¹⁴³

Fica evidente nesse primeiro pressuposto, a forte crítica de Hannah Arendt ao movimento da Escola Nova que se implantava nas escolas públicas dos Estados Unidos. Esse movimento questionava a escola tradicional em que o ensino era pautado na figura do professor e aos alunos cabia, simplesmente, a função de assimilar os conhecimentos que lhe eram transmitidos. Essa crítica se apresenta, também, nos pressupostos seguintes.

Existe uma relação entre as dificuldades actualmente tão presentes no registro da educação e o processo de emancipação ou, como me aconteceu designá-lo, de 'libertação' da infância que se exprimiu durante a segunda metade do século XX, através da promoção do tema dos 'direitos da criança'. De fato, esse processo pôde ter e continua a ter efeitos perversos. Dentre outros, como Arendt denunciava já as suas premissas, a constituição de um mundo autônomo da infância que supostamente tem seus gostos, suas necessidades e as suas lógicas próprias: engrendrava-se assim,

¹⁴¹ ARENDT, 1997, p. 230-231.

¹⁴² Ibid., p. 232-233.

¹⁴³ Ibid., Idem.

artificialmente, um novo espaço de consumo cujo horizonte não é certamente, à partida, o da emancipação da criança.¹⁴⁴

Renaut credita a Arendt o brilhantismo em analisar o fenómeno da crise e destaca a contribuição do pensamento da filósofa para uma reflexão sobre a autoridade e a dinâmica de igualização. Isto revolucionou a representação que se detinha sobre a infância e colocou o ato de educar as crianças em um posto de intermináveis interrogações.

Renaut ainda afirma que o diagnóstico, sobre a crise da educação, revela a sua característica como uma crise estrutural das sociedades democráticas. A situação problemática, que envolve as relações entre os indivíduos e abrange a família e a escola, deriva de uma mudança na relação entre jovens e adultos, necessariamente, marcada pela ascensão das sociedades democráticas que advogam em favor da igualização das condições.

Jean Mattei dá ênfase à importância do primeiro ao afirmar que o segundo e o terceiro princípios somente são fundamentados a partir da existência do primeiro. Os três princípios juntos resultam no que ele intitula o *enclausuramento do sujeito*.

Arendt ao observar o sistema educacional norte-americano, explica o *segundo pressuposto básico* que

tem a ver com o ensino. Sob influência da psicologia moderna e dos princípios do pragmatismo, a pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de emancipar-se inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada¹⁴⁵.

Resulta disso a preocupação da pedagogia moderna que tem enfatizado os métodos de ensino, as etapas de aprendizagem e tornado a pedagogia a ciência da aprendizagem. Aprimoram-se as formas de ensinar, mas o que se ensina, não recebe a mesma importância, esta ideia acarreta uma grave negligência na formação dos professores, em especial aos que trabalham em colégios públicos.

Os professores se tornam artistas de ensinar, mas isso não quer dizer que necessariamente são conhecedores do que ensinam. A autoridade do professor está fragilizada, isto porque o respeito não é mais repassado pela tradição, então buscam-se métodos que assegurem a aprendizagem que não estejam baseados em sua autoridade.

¹⁴⁴ RENAUT, Alain. **O Fim da Autoridade**. Lisboa: Instituto Piaget. 2004. p. 105.

¹⁴⁵ ARENDT, 1997, p. 231.

De maneira sistemática Mattei resume esse princípio

trata-se da escolha de uma pedagogia formal que, negligenciando a matéria a ser ensinada em benefício de procedimentos de ensino, recusa de fato, a excelência da criança assim como a competência do professor, as quais estão sempre vinculadas ao domínio de conhecimentos precisos¹⁴⁶.

O terceiro é um pressuposto tributário do pragmatismo,

“é o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer¹⁴⁷.”

Assim, o interesse vigente não é mais facultar um saber, mas o de inculcar uma prática. O essencial é quando o aluno aprende algo fazendo-o por conta própria, fazendo-o por si mesmo. Nesse sentido, Arendt afirma que *a habilidade e o saber como se constrói o conhecimento se tornaram mais importantes que o ensino de conhecimento*¹⁴⁸.

O último pressuposto, segundo Mattei,

consiste em substituir o aprender pelo fazer e, portanto, o pensamento refletido pelo gesto procedimental, a fim de elaborar uma pedagogia construtivista que consiste numa montagem de dispositivos intelectuais dos quais o professor – ou melhor, o “docente”, confrontado ao “discente à falta de ensinar ao “pensante-controla o funcionamento correto¹⁴⁹.”

Os problemas acima apresentados se constituem na crise da educação no nosso tempo, detectados pela pensadora; ao observarmos esses três pressupostos, verificamos que a crise na educação também é fruto da aplicação em massa de pressupostos pedagógicos modernos adotados, em larga escala, por sistemas de ensino público em várias partes do mundo, e o Brasil não poderia ficar de fora. Estes pressupostos nos levam a refletir sobre a falta de bom senso na adoção e aplicação, assim como a incapacidade de muitos educadores refletirem sobre os mesmos, mesmo diante de tal situação que nos deparamos na atualidade.

¹⁴⁶ MATTEI, 2002, p. 199.

¹⁴⁷ ARENDT, 1997, p. 232.

¹⁴⁸ Ibid., p. 232.

¹⁴⁹ MATTEI, op. cit., p. 199.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Arendt, Jean Mattei apóia-se em sua argumentação, ao fazer uma crítica profunda aos fundamentos da educação moderna e acredita que a centralização do ensino na figura do aluno é responsável pela entrada da barbárie na escola. No artigo *A barbárie da educação*, Mattei declara a falência da educação moderna e apresenta a imbricação entre barbárie e educação.

O ponto de partida de sua análise são os estudos de Arendt relativos à crise da educação nos Estados Unidos, ou seja, o processo de degradação da educação que atinge os países mais desenvolvidos do mundo ocidental, em especial, os Estados Unidos.

O filósofo apresenta alguns dados estatísticos onde a violência ameaça as escolas americanas. Violência cujas estatísticas registraram, em 1977, 190 mil ocorrências que atingiram 47% das escolas (quase uma em duas) e que, muitas vezes, chega ao nível de assassinato de alunos e professores por educandos do próprio estabelecimento escolar. Trinta anos depois, é comum verificarmos nos meios jornalísticos notícias relacionadas à crise nas instituições escolares.

Mattei apresenta os pressupostos teóricos relativos ao processo educacional formulados por Dewey e as derivações posteriores destes pressupostos, como a essência da crise da educação contemporânea. O questionamento de Hannah “por que o pequeno John não sabe ler” e as possíveis respostas serviram como ponto de partida para a sua análise. O filósofo, também, entende que as transformações do universo escolar implementadas, com base nas premissas pedagógicas formuladas por Dewey, que se tornaram conhecidas sob a denominação *Escola Nova*, contemplam a escola como uma miniatura da sociedade e, nesta condição, deve abrir-se para a vida social.

Entretanto, para a escola abrir-se para a sociedade, a escola traz para o seu interior os diferentes problemas vivenciados pela sociedade, entre estes, o da violência. A escola sob esta ótica, pressupõe uma perspectiva muito diferente da apontada por Dewey; entende este, que antes de se abrir para a vida e para a sociedade, a escola deve abrir-se para o mundo (cultura) e, nesta condição, preservar-se como um lugar de estudo à parte da dinâmica social.

A escola não tem que se abrir ‘à vida’; muito pelo contrário, ela tem que se abrir ao ‘mundo’; e para se abrir ao mundo permanente das obras que a história nos lega e ao mundo comum dos homens que o

espaço público nos oferece é preciso que a escola permaneça um lugar 'à parte'. Como haviam compreendido todos os fundadores de escola e todos os teóricos, de Pitágoras a Platão, e de Rabelais a Comenius ou Rousseau, a escola deve fechar-se à vida biológica (ela não é a família) e à vida social (ela não é a cidade). (...) A vida da escola não é de forma alguma a escola da vida¹⁵⁰

O pensamento de Mattei é muito relevante para a compreensão da crise que paira sobre educação contemporânea. Entretanto, podemos acrescentar a tais considerações, que a transformação da escola tradicional e sua adequação aos pressupostos delineados, na origem por Dewey, serviram para adequar o universo escolar, localizado após Segunda Guerra Mundial, às demandas do capitalismo tardio. Na implementação deste processo, ganhou corpo um sistema educacional externa e politicamente controlado; controle este que não é explícito, mas exercido através de técnicas organizacionais de natureza burocrática.

Baseada nos pressupostos apresentados em decorrência da crise, Arendt propõe, por meio de alguns questionamentos, uma reflexão sobre qual é a "essência da educação" e que "reflitamos sobre o papel que ela desempenha em toda civilização"¹⁵¹. Vejamos:

Arendt entende que "a essência da educação é a natalidade, o fato de que os homens nascem para o mundo"¹⁵² Por meio desse conceito, ela expõe a importância que assume a educação frente ao mundo em que vivemos. E pode-se dizer que para a autora, educar resume-se ao ato de introduzir os recém-chegados, os novos, ao mundo que transitarão e onde serão os responsáveis por todas as mudanças. Estes precisam ser preparados para se inserir no mundo que já existia antes deles e continuará a ser, mesmo após suas mortes. É preciso uma apresentação, inserção dos recém-chegados ao seu lugar de vida. E isto é papel da educação.

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 a 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 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 mundo em contínua

¹⁵⁰ MATTÉI, 2002, p. 187-188.

¹⁵¹ Ibid., p. 234.

¹⁵² Ibid., p. 223.

mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação.¹⁵³

Educar exige responsabilidade pelo mundo que iremos apresentar às crianças. O adulto é o representante dessa apresentação e, portanto o educador tem um papel especial em ser o representante do velho para fazer a mediação entre a tradição e o novo. Diante disso, o professor assume, diante do aluno, com a responsabilidade do mundo tal como ele é. E nesta responsabilidade é que se fundamenta a sua autoridade e não apenas na sua qualificação. Seu saber atesta a sua responsabilidade pelo mundo que ele assumiu diante dos jovens. Arendt é bem contundente ao afirmar que se não estivermos dispostos a fazer isso, é melhor não termos filhos. Poderíamos fazer um acréscimo ao pensamento da autora e dizer que também não deveríamos ser educadores.

Seria esse o sentido da educação para Hannah Arendt? Ela acrescenta que a educação deveria preparar as crianças para que no futuro elas assumam a responsabilidade de colocar o mundo em ordem. Para tanto, é preciso mostrar aos jovens como é o mundo nos dias atuais e pelo fato do mundo se desgastar naturalmente, a educação precisa ser conservadora.

Baseado na perspectiva apresentada, a educação básica é conservadora e a escola é o local de encontro do novo com o velho, entre a herança e a novidade, e o lugar de conservação do mundo. Os adultos têm dupla responsabilidade com as crianças que se encontram em processo de desenvolvimento; a primeira responsabilidade da família é de proteger o recém-chegado. Essa proteção objetiva o abrigo da luz pública que deixa a criança insegura, para que ela se desenvolva é preciso estar separada do público.

A partir dessa responsabilidade pode-se fazer uma conexão com o primeiro pressuposto básico defendido por Arendt, no qual critica a criação de um mundo autônomo para as crianças, na qual as obriga a conviver, se expor num espaço público no qual ainda não está preparada, pronta para tal.

Outra responsabilidade dos adultos está associada a preservação do mundo. A escola se coloca entre o educando e o mundo, com o objetivo de garantir a transição do novo indivíduo entre o lar –privado - e o público. Segundo Arendt,

¹⁵³ Ibid., p. 239.

a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo¹⁵⁴.

Dentro desse contexto, a escola tem como responsabilidade ajudar a desenvolver os talentos e qualidades pessoais dos alunos, mas é responsável por mostrar ao recém-chegado como é o mundo no qual ele é o novo integrante e, assim prepará-lo para que no futuro haja a intervenção dele neste mesmo mundo.

A crise na educação nos coloca entre o passado e o futuro uma vez que não se resolve o problema simplesmente recorrendo a um conceito de autoridade desconhecido nos dias atuais e sim por meio de uma reflexão dos seus fatores e atribuindo importância à gravidade da situação posta.

Arendt aponta caminhos para essa crise que se instaurou na educação. Um deles consiste em separarmos a educação dos demais âmbitos, em especial da vida pública e da política. Este pensamento é defendido pelo fato de que a educação é conservadora e deve existir uma transmissão de valores, como a entrega de um bem do passado. Em educação, como analisamos em páginas iniciais desse capítulo, a autoridade se exerce dos mais velhos sobre os mais novos - as crianças. Entretanto, Arendt pressupõe que a política se exerce entre cidadãos iguais, isto é, entre adultos em igualdades de condições, livres que podem persuadir e convencer os demais.

Ainda ressalta que “uma compreensão bem clara de que a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver”.¹⁵⁵ Isto porque, quando os alunos deixarem de ser crianças, se tornarão adultos e cidadãos livres que podem decidir os caminhos que seguirão. Em outras palavras, a autora defende que as crianças devem ser tratadas como são: crianças.

O pensamento de Arendt sobre a educação nos direciona a refletir sobre o conservadorismo tão defendido por ela e a escola democrática com pressupostos nos quais ela fez duras críticas. É importante lembrar que o conservadorismo defendido pela pensadora tem uma característica muito importante, e que pode ser diferenciada de outros pensamentos, pois o conservadorismo defende que devemos conhecer o passado para saber o que fazer e o que mudar, uma vez que a

¹⁵⁴ ARENDT, 1997, p. 238;

¹⁵⁵ Ibid., p.246.

educação tem seu sentido na natalidade, as crianças devem ser preparadas para viver no mundo que se apresenta e, a partir dessa realidade, intervir.

O pensamento de Arendt sobre educação contribui para promover reflexões e discussões sobre o que se concebe como escola democrática, seus objetivos, e os resultados que é encontrado nos dias atuais.

CONCLUSÃO

A introdução desse estudo teve como ponto de partida as inquietações decorrentes da minha prática como profissional que dedica ao trabalho com o Ensino Fundamental, privado e público. As inquietações expostas estão ligadas a algumas queixas generalizadas nos discursos educacionais sobre a falta de qualidade, eficiência e eficácia do ensino brasileiro.

Paralelamente a essa discussão, surgem também indicativos de uma crise na sociedade contemporânea delineada por Deleuze como sociedade de controle. Seria exatamente uma crise? Ou uma mudança? O que a educação tem a ver com isso?

Em educação, falar em crise sugere pensar em seus sintomas como inadequação de metodologias, currículos e propostas pedagógicas divergentes dos princípios norteadores da ação educativa, falta de autoridade docente, *bullyng*¹⁵⁶ entre outros.

Para compreender a problemática de uma possível crise na educação esse estudo utilizou como parâmetro a relação entre democracia e educação. No decorrer das leituras realizadas, verificamos que alguns teóricos conversadores, como Arendt, atribuem a inserção dos ideais democráticos, oriundos da política, na educação como um fato ruim. Entretanto, outros teóricos, como Dewey e Teixeira ressaltam o aspecto positivo da educação democrática. Assim, as divergências de pensamento nos obrigaram a verificar os diagnósticos efetuados por Foucault e Arendt que em diferentes perspectivas fornecem diagnósticos importantes para a reflexão.

No primeiro capítulo, *A democracia e a Educação*, tematizamos a democracia a partir da visão de alguns teóricos. O termo ganha concepções diferentes, mediante cada época e o enfoque destinado histórico, político, social, etc. Nas últimas décadas da história do Brasil aconteceram mudanças significativas na estrutura da sociedade de natureza econômica, política e cultural. Essas mudanças são justificadas pelos discursos oficiais em defesa da promoção dos ideais democráticos.

A democratização do acesso à escola, apesar de se constituir em um avanço, no sentido de concretização do exercício do direito à educação e, por consequência,

¹⁵⁶ Termo de origem inglesa utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo.

do acesso ao conhecimento, à cultura e à formação para o trabalho, transformaram a escola contemporânea em um local da comunidade, de abertura da escola para todos, onde são acolhidos diversos programas de ação comunitária (Escola Aberta, Escola de Paz, Amigos da Escola). Nestes programas pode-se perceber características do pensamento de Anísio Teixeira que defendia a escola pública como local de integração da comunidade.

Os pais dos alunos e a comunidade como um todo são convidados a participar das decisões pedagógicas e administrativas, em muitos casos, não possuindo conhecimento das objetivos/finalidades reais dessa participação. A instituição escolar foi transformada, também, em uma extensão da esfera política possibilitando a integração de todos aqueles que assim desejar.

Diante disso, surge a figura do diretor escolar escolhido como responsável por gerir o desenvolvimento da unidade escolar. A escolha do diretor acontece por meio de eleições diretas, aberta as comunidades escolar e local, tendo como peso maior o voto do segmento de professores. Entretanto, é preciso advertir que nesse processo eleitoral reflete a situação idêntica ao que ocorre nas eleições para os representantes políticos, com exceção da obrigatoriedade: a comunidade local é convocada a participar muitas vezes sem conhecer as propostas ou desconhecimento da importância da respectiva função.

Falar em democracia sugere igualdade de direitos como designa a Carta Magna brasileira e ao transpor esse ideal para a educação, em especial as salas de aula, parece não haver adequação do ideal a relação entre o professor (adulto) e aluno (criança), visto que os dois deverão ser tratados como iguais. Essa relação pedagógica tem como característica a diferença hierárquica entre os dois segmentos, assim como idade e conhecimento. Diante do exposto, pode-se compreender com mais nitidez a afirmação arendtiana ao defender a educação como fase anterior a política, visto que em política só diz respeito aqueles iguais.

Arendt não acreditava na educação para a cidadania como transformadora da realidade social porque, segundo ela a transposição dos ideais democráticos para o ensino acabaria por esvaziar a função do professor, retirando-lhe a autoridade fundamentada no conhecimento. A pensadora atribui aos ideais democráticos usados em educação uma parte da responsabilidade pela crise vigente.

A democratização é concebida também como uma questão metodológica que objetiva a liberdade do educando em detrimento ao autoritarismo. As teorias

pedagógicas de cunho democrático efetuaram críticas a educação tradicional pelo seu caráter de valorização dos conteúdos e não considerar a singularidade e as necessidades da criança.

Entretanto, a autonomia, defendida pelas novas teorias educacionais, pode ser observada sob dois aspectos: a autonomia intelectual que pode ser compreendida como o aprendizado permanente e a autonomia administrativa que está relacionada com a flexibilização onde o aluno pode escolher as disciplinas do currículo escolar, entre outras opções de escolha.

Porém, será que na prática as teorias democráticas aplicadas ao ensino conseguiram de um modo geral garantir as condições necessárias a aprendizagem dos alunos? Os resultados das pesquisas educacionais internas e externas continuam demonstrando que muitos alunos ainda não têm domínio de requisitos necessários de leitura e escrita e habilidades matemáticas.

Todos os questionamentos nos remetem a observar que embora existam diversas políticas educacionais elaboradas pelo governo do país para melhorar a qualidade da educação, os discursos vigentes apontam para um modelo de educação em crise, existindo muitas contradições entre o discurso teórico e os resultados encontrados.

Para analisar a crise utilizamos os diagnósticos de Foucault e Arendt. Entretanto, existem relações próximas entre os referidos autores? Aparentemente, não é possível estabelecer relações próximas entre o pensamento de Foucault e de Arendt. É observado que não há referência entre ambos em seus estudos relacionados ao conceito e as relações de poder. Entretanto, os dois autores fornecem diagnósticos do mundo moderno.

A análise de suas obras ressalta para as aproximações sob o ângulo das temáticas abordadas por eles e importantes a reflexão sobre a crise na educação vigente: o poder, autoritarismo e a liberdade. O conceito de poder muito discutido obra foucaultiana tem destaque também no pensamento de Arendt.

Os dois pensadores ampliam a concepção de poder e o coloca para além de uma representação institucional, colocando-o no âmbito das relações. Como analisamos no capítulo *A crise na educação: entre o passado e o futuro*, o conceito de poder em Arendt não pertence a um indivíduo específico, se constitui como fruto da capacidade humana em agir coletivamente. A autora pensa o poder nos marcos de uma teoria do Estado, ou seja, no âmbito político.

Foucault, por ser nietcheano, pensa o poder fora de uma teoria do Estado. O poder não é uma propriedade que se possui ou não. Para ele, o poder não é uma coisa, é uma relação. Daí sua idéia de que o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder.

A liberdade, também, é um tema comum dos autores, pois o homem possa, através de um cuidado de si e de um espaço público, construir sua liberdade, para delimitar sua existência e recuperar a totalidade de sua vontade. O que os diferenciam são os espaços e os meios de constituição, seja para se libertar de práticas totalitárias ou fugir da normalização.

Foucault apresentou um lado da educação que evidencia o quanto a instituição escolar colaborou decisivamente para a normatização dos indivíduos, efetivando-se como local de adestramento. Nas sociedades modernas as tecnologias de poder desenvolveram-se e foram colocadas em prática de forma ainda mais numerosa e diversa para assegurar a expansão dos efeitos do poder por todo o corpo social. As legislações, não sendo suficientes para garantir a hegemonia do poder das classes dominantes, fazem surgir novas tecnologias para assegurar a posição destes grupos sociais.

Em *vigiar e Punir*, Foucault apresenta o sujeito dócil produzido pela disciplina no século XVII e XVIII, sendo formado pelas escolas, exército e fábricas. Entretanto, o próprio Foucault afirmou que o modelo de sociedade disciplinar que produzia o sujeito dócil entrou em crise e deu lugar a uma nova forma de configuração de sociedade que Deleuze denominou de sociedade de controle. Entretanto, um novo questionamento: como avaliar a crise da sociedade?

Uma leitura das obras de Arendt nos permite verificar a clareza da autora ao avaliar a crise do mundo moderno como algo ruim. Porém, Foucault não faz uma avaliação da crise na sociedade disciplinar. O autor analisa a sociedade disciplinar, mas não fornece uma avaliação sobre a mesma. Alguns foucaultianos, em suas interpretações, atribuem ao final da sociedade disciplinar como algo positivo.

Finalizo esse estudo ainda com muitos questionamentos, entretanto acredito que os mesmos podem possibilitar reflexões para se pensar a educação contemporânea. Refletir sobre a educação atual não é tarefa das mais fáceis em uma época caracterizada pela diversidade de pensamentos, paradigmas, ações, mas faz-se urgente.

Esse estudo não teve como pretensão fornecer “receitas prontas” para a superação da crise que permeia a educação em nosso país, mas em repesar a escola como espaço que prepara as crianças para a vida pública, fundamentada pela aquisição do conhecimento e na experiência do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3. Ed. São Paulo: Editora Moderna. 2006.

ARENDT, Hannah. Da Violência. In: **Crises da República**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva. 1997.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia; uma defesa das regras do jogo**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.

_____. **Estado, Governo e Sociedade**; por uma teoria geral da política. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm >. Acesso em 20 ago. 2009.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: < <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/> > Acesso em 20 ago. 2009.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1982.

CARVALHO, José S.F. A crise na educação como crise da modernidade. In: **Revista Educação especial: Hannah Arendt Pensa a Educação**. 2008, n. 4 p. 17.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. Ed. São Paulo: Editora Ática. 2006.

_____. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Introdução à História da Filosofia: dos pré-socráticos à Aristotéles**. 1ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 17)

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **Conversações**. São Paulo: editora 34. 2006.

DEWEY. John. A criança e o programa escolar. In.: **Vida e educação**. 6. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DREYFUS H., RABINOW P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da educação. 1999.

FOUCAULT. Michel. **Estratégia, Poder-Saber**. Organização de Manoel Barros da Motta. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Ditos e Escritos IV).

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. O Sujeito e o Poder. In.: RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 1995.

FOULQUIÉ, Paul. **Dicionário da Língua Pedagógica**. Lisboa: Livros Horizonte, 1971.

GALLO, Sílvio & NETO, Alfredo Veiga. In.: **Revista Educação**. 2006, p. 19.

GANDAL, Keith. **Michel Foucault**: trabalho intelectual e política. ?, p. 120.

GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: Fascinantes desafios. In: **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOYARD-FABRE, Simone. **O que é democracia?** a genealogia filosófica de uma grande aventura humana. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HUBERT, René. **História da pedagogia**. 3. ed. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. São Paulo: Nacional; Brasília : INL, 1976.

LAFER, Celso. Da dignidade da política: sobre Hannah Arendt. In.: **Entre o passado e o futuro**. 1997.

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola.1987.

FILHO, Lourenço. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12. ed . 1978.

MACPHERSON, C.B. **A Democracia Liberal**: origens e evolução. Tradução Nathanael C.Caixaieiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

MATTEI, Jean. A barbárie da educação. In.: **A barbárie interior**: ensaio sobre o mundo i-moderno. Tradução de Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MAUSS, Marcel. As Técnicas Corporais. In.: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU, 1974. Volume II.

PETER & BESLEY. **Porque Foucault?** novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed. 2008.

RENAUT, Alain. **O Fim da Autoridade**. Lisboa: Instituto Piaget. 20004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes. 1999.

SALOMONI, Antonela e MARCHETTI, Valério. Situação do curso. IN: FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002..

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey: esboço da teoria de educação de John Dewey. In.: **Vida e Educação**. 6. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **Educação é um direito**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1968.