Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

ESCOLA: PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE

Margarida Aurea Lisboa Costa Moura[1]

RESUMO

A escola é um lugar em que as palavras e as ações se inscrevem, desde a desordem, em novas ordens, de saber, de poder, de querer, de gostar, de procurar, de sonhar, de sofrer. O sujeito que aprende expressa a subjetividade social dos diferentes espaços sociais em que vive no processo de aprender. Nenhuma atividade humana resulta em uma atividade isolada do conjunto de sentidos que caracteriza o mundo histórico e social da pessoa.

Palavras-chave: Subjetividade. Educação. Escola.

[1] Aurinha32@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa articular a produção da subjetividade contemporânea com as relações de poder que circulam na escola, não somente na relação professor-aluno, mas sobretudo discutindo o lugar que a instituição escolar ocupa na configuração social da atualidade. Trata-se de fazer uma reflexão teórica que busca discutir a inserção da escola no contexto sócio histórico.

É importante dizer que se estamos falando de uma produção da subjetividade, estamos deixando de lado qualquer noção de subjetividade pré social, uma vez que a subjetividade é um constante processo social de geração. Assim, falar em produção da subjetividade significa dizer que esta última não é entendida como origem, mas como um processo, de acordo com a configuração sócio histórica em que se situa. Nesse sentido, podemos dizer que a subjetividade não é um dado prévio nem um ponto de partida, mas um ponto de chegada de um processo complexo, tal como um devir (BIRMAN, 2000).

A ideia de produção da subjetividade pode ser enriquecida através da noção de subjetivação (FOUCAULT, 1988, 1990; DELEUZE, 1992). Esta noção vêm sempre precedida das palavras “formas”, “modos”, “processos”, que indicam que a subjetivação nunca está acaba, mas se constitui como um processo contínuo (PRATA, 2001). A partir desta perspectiva, há múltiplas maneiras de se subjetivar que são diferentes no decorrer da história, onde o sujeito pode fixar, manter ou transformar sua identidade (FOUCAULT, 1997).

Dito em outras palavras, a suposição é que a subjetividade hoje se produz diferentemente do que se produziu, por exemplo, no início do século XX. No mesmo movimento e de modo não casual, podemos dizer que a instituição escolar fez e faz parte desta produção, uma vez que se por um lado ela é um lugar fundamental na constituição da subjetividade, por outro, ela também está inserida num contexto mais amplo. Nesse sentido, a engrenagem da escola é atravessada e marcada pela configuração social, mas também tem o papel de definir o sujeito, seja através das relações de poder entre professores e alunos, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber.

Para discutirmos a forma pela qual as relações de poder circulam no espaço escolar e de que maneira a subjetividade se produz através delas, aproveitaremos a concepção de Michel Foucault (1977) sobre a sociedade disciplinar, para, num segundo momento, problematizarmos esse modelo na atualidade. Pois ainda que alguns rastros das técnicas disciplinares ainda permaneçam em nossos dias, a questão que

se apresenta para nós é: quando voltamos nosso olhar para as instituições contemporâneas, em particular para a escola, será que o diagnóstico de Foucault ainda compreende completamente a forma pela qual as relações de poder se estabelecem nesta instituição? Não valeria a pena refletirmos sobre o poder disciplinar em função da crise das instituições e das mudanças das relações de poder da atualidade? Como a subjetividade está sendo produzida no deslocamento da sociedade disciplinar para os dias de hoje?

Antes de encaminharmos a problemática, é importante apresentarmos uma precaução, indicada por Foucault, sobre a análise do poder: o poder deve ser analisado como algo que funciona em cadeia, não está localizado aqui ou ali, nem está nas mãos de alguns. O poder não é um bem, mas é algo que se exerce em rede e nessa rede todos indivíduos circu-lam, sendo que qualquer um pode estar em posição de ser submetido ao poder mas também de exercê-lo. Nessa perspectiva, não se trata da questão de "quem tem o poder", mas de estudá-lo no ponto em que se implanta e produz seus efeitos reais.. Nesse contexto, o autor parece se interessar pelos efeitos de verdade que o poder produz, como o poder se legitima nas relações criando discursos que funcionam como norma (FOUCAULT, 1999a).

As relações de poder no panoptismo

Segundo Michel Foucault (1977) as relações de poder estabelecidas no século XX nas instituições, seja no âmbito da família, da escola, das prisões ou dos quartéis, foram marcadas pela disciplina, cujo objetivo principal era a produção de corpos dóceis, eficazes economicamente e submissos politicamente (VAZ, 1999).

Para atingir esse objetivo, a partir do século XVIII as sociedades disciplinares começaram a distribuir os indivíduos no espaço através das técnicas de enclausura mento ou de organizações hierárquicas de lugares específicos. Nesta perspectiva, todas as atividades eram controladas temporalmente, o que possibilitava, por exemplo, um isolamento do tempo de formação e do período da prática do indivíduo. Com isso, a aprendizagem poderia ser normatizada, e as forças produtivas seriam compostas a fim de obter um aparelho eficiente (FOUCAULT, 1977, p. 125-152):

> As disciplinas, organizando as 'celas', os 'lugares' e as 'fileiras' criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e

> estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos (...). A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de 'quadros vivos' que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas.

Dessa forma, os "quadros vivos" eram ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber, cuja intenção era a de dominar a diversidade, impondo-lhe uma ordem.

As sociedades disciplinares substituíram as antigas sociedades de soberania, tendo seu início no século XVIII e atingido seu ápice no século XX . No entanto, a partir no sé-culo XVII, já começava a aparecer uma nova mecânica do poder, com instrumentos novos e incompatíveis com as relações de soberania, que incidia mais sobre os corpos do que sobe a terra e seus produtos. Foucault completa:

> "É um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas" (Foucault, 1999a, p.42).

As sociedades disciplinares veiculam uma forma de poder ligado à ortopedia social, que tenta assegurar a ordenação das multiplicidades humanas. Trata-se de produzir corpos dóceis, tornando o exercício do poder economicamente menos custoso possível, estendendo os efeitos do poder social ao máximo de intensidade e tão longe quanto possível e ainda ligando esse crescimento econômico do poder e o rendimento dos aparelhos onde se exerce, sejam pedagógicos, militares, industriais, médicos. Em suma, fazendo crescer tanto a docilidade quanto a utilidade de todos elementos do sistema (FOUCAULT, 1977, p.191).

Portanto, a vigilância hierárquica sobre os indivíduos permite a articulação de um poder com um saber, que determina se alguém está se conduzindo ou não como deve. Essa articulação se ordena em torno da norma, do que é ou não normal, do que é correto ou incorreto, do que se deve ou não se deve fazer (FOUCAULT, 1999b: p.88). É a partir dessas relações do poder e do saber que Gore (2000, p. 14) explica como os efeitos de verdade do poder podem ser produzidos nos discursos educacionais:

> Mecanismos de poder-saber funcionam não apenas em relação a pedagogias defendidas em discursos educacionais, isto é, em relação a visões sociais e práticas instrucionais particulares, promulgadas em nome da pedagogia, mas também em relação à pedagogia dos argumentos, que caracterizam discursos educacionais específicos, isto é, aos próprios argumentos.

Assim, um determinado discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, mas também obstáculo, ponto de resistência ou ponto de partida de uma estratégia oposta: "O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo ... Não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro, contraposto" (FOUCAULT, 1985, apud GORE, 2000, p.15).

A partir da possibilidade da veiculação de normas nos discursos educacionais, vale ainda enriquecermos esta problemática através da exposição que Ariès (1981) faz do surgimento da vida escolástica e sua articulação com a disciplina. De acordo com o autor, a diferença essencial entre a escola da Idade Média e a dos tempos modernos, residiu na introdução da disciplina, que era um meio de isolamento e adestramento das crianças.

Se a escola medieval não era destinada a educação da infância, sendo uma espécie de escola técnica que acolhia de forma indiferente as crianças, os jovens e os adultos, na escola do século XIX, os mestres começaram a submeter o aluno a um controle cada vez mais rígido e as famílias passaram a pensar numa educação “séria”. Deste modo, a instituição ideal para as crianças passou a ser o internato (ARIÈS, 1981).

A disciplina não se traduziu simplesmente por uma melhor vigilância interna, mas impôs às famílias o respeito pelo ciclo escolar integral, que passou a durar no mínimo quatro ou cinco anos ao final do século XIX. Nesse movimento, uma nova noção de moral começou a distinguir a criança na escola, separando-a: a noção de criança bem educada. Esta seria preservada das rudezas e da imoralidade, que passaram a ser identificadas como traços específicos das camadas populares e dos moleques (ARIÈS, 1981, p.191).

Aproveitando as hipóteses de Foucault e Ariès, podemos dizer que a forma pela qual a instituição escolar se implantou no século XX se articulou às normas disciplinares, com uma concepção de valor do que seria ser "bem educado". Lopes Louro (1997, p.57) complementa aqui:

> Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos - tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização (...)

Sabemos que as características sinalizadas acima infelizmente ainda são fecundas nas instituições escolares de nossos dias. Por outro lado, ainda que possamos reconhecer vestígios do poder disciplinar hoje, será que as relações de poder entre professores e alunos na escola ainda se exercem exclusivamente segundo o modelo da disciplina?

A produção da subjetividade e a escola

Como adiantamos na introdução, estamos supondo que a subjetividade é sempre produzida, ou seja, ela não está na origem nem é imanente a uma natureza humana. E ainda que consideremos que há determinados modos da subjetividade se organizar relativos ao psíquico, esses modos estão relacionados aos padrões identitários que se constituem em cada época. Esses padrões identitários estão ativamente presentes não só nas macro relações, mas também circulam nas micro relações entre os sujeitos.

Ora, se não há uma subjetividade transcendental com valores universais válidos para qualquer tempo e lugar, se não há uma constituição psíquica que valha para qualquer época, uma vez que ela é sempre produzida em determinado tempo, as regras transmitidas nas relações entre professores e alunos na escola também se modificam. Mudam as regras, mudam as formas de sujeição, mudam as formas de transgressão, mudam os processos de subjetivação.

Talvez o que esteja sendo sinalizado na crise da autoridade docente (AQUINO, 1996; 1998), ainda que muitas vezes inconscientemente e de diferentes modos, é justamente a falência de um modelo de instituição calcado na ideia de disciplina. Neste contexto, podemos supor que é a própria configuração social que está se modificando, e que esta modificação está ligada à produção de um outro sujeito, que vai se personificar também nas relações entre professores e alunos, causando, muitas vezes, um estranhamento em ambas as partes. Dessa maneira, conforme coloca Aquino (1996) a indisciplina pode estar indicando o impacto do ingresso de um novo sujeito histórico, com outras

demandas e valores, numa ordem arcaica e despreparada para absorvê-lo. O autor continua:

> Nesse sentido, a gênese da indisciplina não residiria na figura do aluno, mas na rejeição operada por esta escola incapaz de administrar as novas formas de existência social concreta, personificada nas transformações do perfil da clientela. Indisciplina, então, seria sintoma de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro. Equivaleria, pois, a um quadro difuso de instabilidade gerado pela confrontação deste novo sujeito histórico a velhas formas institucionais cristalizadas (...) (AQUINO, 1996, p.45).

Assim, ainda que consideremos que os professores fazem parte dessa nova produção subjetiva, podemos perguntar se algumas vezes seu discurso não se mantém amarrado em valores que foram construídos na época em que eles próprios foram educados. Em outras palavras, o professor escolar muitas vezes insiste num diagnóstico da rebeldia do aluno a partir do modelo do poder disciplinar, em que ele próprio, professor, foi sujeitado.

Portanto, para além da impotência que alguns professores sentem em relação à indisciplina do aluno, talvez essa última possa estar sinalizando que há um outro sujeito em sala de aula, que é marcado por essa nova modalidade de organização da instituição escolar, mas que também a constitui. É nessa medida que podemos dizer que se por um lado a escola reproduz os valores hegemônicos da sociedade, por outro, diante dos impasses enfrentados em sala de aula, ela tem a função de participar da transformação desses valores, uma vez que é um lugar fundamental na produção do sujeito.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento". In: AQUINO, J. G (org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas, São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. Na mira da violência: a escola e seus agentes, **Cadernos Cedes 47**, São Paulo: Unicamp, 1998.

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

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

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

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. Dits et écrits, III, Paris: Gallimard, 1988.

_____. **História da sexualidade 2**: O uso dos prazeres, Rio de Janeiro: Graal, 1990.

_____.A sociedade punitiva. **Resumo dos cursos do Collège de France,** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

_____. Em defesa da sociedade, São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de janeiro: Nau ed., 1999b.

GORE, J. M. **Foucault e educação**: fascinantes desafios. In: O sujeito da educação - estudos foucaultianos, SILVA (org.) Petrópolis: Vozes, 2000.

GUIRADO, Marlene. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos das relações de poder. In: AQUINO, J.G. (org.) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas, São Paulo: Summus, 1996.

LOPES LOURO, G. A construção escolar das diferenças. In: **Gênero, sexualidade e educação**, Petrópolis: Vozes, 1997.

MATHIESEN, T. **The viewer society**: Michel Foucault's Panopticon revisited, Theo-retical Criminology 1/2, 1997.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. São Paulo: Record, 2001.

PRATA, M.R. Foucault e os modos de subjetivação. **Cadernos do Espaço Brasileiro de Estudos Psicanalítico**s, v.1, n.1, Rio de Janeiro: 2001.