

ARTIGO CIENTÍFICO: DOCILIZAÇÃO DOS CORPOS NA EDUCAÇÃO: DISCIPLINA, INDISCIPLINA E RELAÇÕES DE PODER NO ESPAÇO DO CONHECIMENTO

Bruna Milene Ferreira¹
*Geovanna Arrais Lopes**

Resumo: O presente artigo tenciona mostrar as práticas ideológicas de uma sociedade capitalista. Visto que as relações de poder simbólico consolidadas no ambiente escolar provocam segregação social com base em um discurso criado para a alienação. Duas partes compõem este artigo. A primeira trata das relações de poder voltadas para a educação que dociliza e massifica. Já a segunda fala sobre como os problemas relacionados ao respeito pelo professor estão ligados às questões do mundo atual levando a atos indisciplinados e ao declínio da autoridade na vida social e na sala de aula. Entre as matrizes do conhecimento foi adotado o materialismo dialético como suporte metodológico deste trabalho.

Palavras-chave: Autoridade. Educação Libertadora. Indisciplina.

INTRODUÇÃO

O mundo moderno é marcado por uma constante transformação na vida cultural e social. O que leva à percepção da perda da autoridade em várias esferas. As escolas brasileiras enfrentam um enorme mal-estar devido ao aumento da indisciplina na sala de aula.

O professor não se vê preparado para lidar com a crise da autoridade nas escolas. Com base nestas observações é possível elaborar as seguintes indagações: Como a sociedade capitalista procura realizar a manutenção do status quo por meio da educação? O professor deve encarar a indisciplina como um desafio a ser enfrentado ou isto representa mera utopia? Por que o desrespeito ao professor e a indisciplina se mostram tão presentes na atualidade?

Este trabalho busca entender como a sociedade capitalista usa as suas ideologias para domesticar e coagir, por meio da vigilância e punição simbólicas a fim de produzir

¹ Mestre em Filosofia pela UFG. Professora de Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Pesquisa em Educação na Faculdade Alfredo Nasser.

* Mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Goiás no semestre letivo 2019/1.

corpos dóceis, a fim de tornar os indivíduos seres alienados que nada questionam ao seu redor. Todos os processos nas instituições escolares são articulados a exercer influência sobre as classes menos favorecidas em detrimento das mais favorecidas. Dado que, por meio do poder simbólico, não se ensina de maneira igualitária como faz parecer socialmente, o que provoca a segregação das classes.

A revolução tecnológica e a sociedade do consumo fragilizam os laços humanos, o que representa forte ameaça à noção tradicional de hierarquia. Além disso, o modelo de educação ofertado hoje não condiz com a emancipação intelectual fundamental para a formação humana. Somente a proposta de educação autêntica, questionadora e crítica capaz de valorizar a vida ativa poderia permitir que os alunos combatam a obediência cega imposta pela banalização do mal na educação presentes nas ideias de indisciplina e alienação intelectual.

Os objetivos a serem alcançados por este trabalho são:

- Discutir as consequências da ruína da autoridade no ambiente escolar enfatizando as ideologias existentes na escola envolvendo este contexto;
- Compreender a indisciplina como consequência da modernidade líquida;
- Pensar um modelo de educação no qual seja possível conceber a luta pela superação da alienação proveniente das ideologias articuladas pelas classes dominantes.

O procedimento metodológico a ser adotado para a realização deste estudo será a pesquisa qualitativa com ênfase na abordagem denominada como materialismo dialético, por meio da qual é possível promover a análise das ideias mais relevantes dos teóricos previstos para a concretização da defesa das ideias acima mencionadas.

Para Gamboa (2009) o materialismo dialético (Karl Marx) é uma das opções no que diz respeito à superação da dicotomia epistemológica. Para ele as ciências sociais não levam em conta apenas a observação e a coleta de dados úteis para a corrente positivista, consideram também os interesses sociais, ou seja, as lutas de classe e a ideologia a elas relacionada. Assim, o pesquisador deve fazer uma análise de dados baseada no modo como os sujeitos históricos se relacionam a partir dos interesses próprios do contexto social ao qual eles pertencem.

CORPUS TEÓRICO

1 CONHECIMENTO, PODER E COERÇÃO NA MODERNIDADE

Foucault (2014), trata o tema do poder com uma abordagem diferente. Ele rompe com as concepções clássicas deste termo. Dado que, este tema remete geralmente a quem o detém, o exerce e o mantém. Atribui-se a uma pessoa ou a um grupo que exerce uma determinada influência no meio social. Leva-se em consideração também a força física ou moral, domínio, posse, o que remete ao poder político. Para ele, o poder não pode ser localizado e observado numa instituição determinada ou somente no Estado.

O poder não é considerado como algo que o indivíduo cede a um governante, acontece como uma relação de forças. Desse modo, está em todas as partes. Todas as pessoas estão envolvidas em relações de poder e não podem ser consideradas independentes dele. Para Foucault estas relações não estão situadas em um lugar específico, visto que estão presentes em toda a sociedade. Através de seus mecanismos, o poder atua como uma força coagindo, disciplinando e controlando os indivíduos, de acordo com as necessidades e com a realidade de cada local, são produzidas novas relações de poder entre os sujeitos.

Para o autor,

Esses 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, são o que podemos chamar as 'disciplinas'. (FOUCAULT, 2014, p. 133).

Apropriando-se do pensamento do autor (2014), o primeiro dispositivo usado pelo meio escolar é a vigilância. Para haver vigilância, há custos econômicos e políticos. Econômicos porque precisa de investimentos como materiais e pessoas que possam agir como vigilantes. Custos políticos porque se a violência existir, por causa da vigilância, podem ocorrer revoltas. Para uma maior precisão acerca da sua eficácia cria-se a filosofia do controle pelo olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo, sendo assim, cada um exercerá essa vigilância sobre e contra si mesmo.

Outro dispositivo analisado por Foucault conforme Cacicano e Silva (2012) é a punição. A aplicação da mesma torna-se um procedimento burocrático, permitindo que o sistema do Estado tome certa distância da prática da punição. Essa distância justifica a coerção. Tais atos são apresentados como necessários para corrigir, reeducar, curar aqueles que são infratores da lei e da ordem e o poder de punir torna-se assim sutil. Dessa

forma, os dispositivos de vigilância e punição são inseridos na escola de forma discreta, arquitetada para significar necessidade e são usados como elementos para o controle social sobre o indivíduo a fim de padronizar o seu comportamento homogeneizando as ações e pensamentos do homem, transformando-o em objeto moldado socialmente pela alienação resultante da falta de conhecimento dos efeitos reais do poder sobre os membros da sociedade.

Para o autor (2014), são três os instrumentos responsáveis pelo sucesso do poder disciplinar: “o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame”. O poder disciplinar é invisível, pode vigiar sem ser visto, se expressando pelo olhar e exercendo seu controle sobre os corpos em questão. O autor afirma ainda que “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’”. (FOUCAULT, 2014, p. 189).

A instituição escolar sendo um ambiente de exercício do poder de forma hierárquica revela como a disciplina provoca o surgimento de homens vistos como objetos, ou seja, os corpos dóceis adestrados para obedecer a ordens, que não contestam e que apenas se deixam instruir, somente se adéquam às regras e cumprem as tarefas do mundo da educação e do mundo profissional.

Valeirão (2013) afirma que o objetivo da disciplina, como instrumento de poder é justamente docilizar o indivíduo, fabricando-o do ponto de vista social, econômico e político, e assim produzir mais, para gerar mais lucros, de forma que homens e mulheres não se revoltam com o sistema.

Segundo Gallo (2015) para Foucault todos os processos escolares são articulados de forma a exercer a dominação e criar os corpos dóceis conseqüentemente alienados. Visto que a escola configura-se como um ambiente parecido com uma prisão em sua disposição física estruturada a partir de mecanismos de disciplinalização, sua organização hierárquica e vigilância constante. A disciplina na instituição escolar torna-se o grande alvo a ser alcançado e é responsável por manter o nível de aprendizado em um patamar aceitável. Segundo essa perspectiva, é através da disciplina dos alunos e dos professores que o sistema educativo se engendra.

Foucault afirma que:

Formam-se então uma política da coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos e seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra em uma maquinaria de

poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe em uma “anatomia política” que é também igualmente uma “mecânica de poder”, ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não somente para que se faça o que quer, mas que se operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina assim forma corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 2014, p. 135).

A grande crítica do autor voltada para a educação refere-se à relação de poder que permeia o meio escolar e a maneira como a educação usa a disciplina para criar seres que “servem” socialmente sem questionar, os chamados corpos dóceis. Levando em conta a atual situação da instituição escolar no que se refere às relações de poder, um dos maiores dilemas vivenciados por professores e alunos surge a partir da necessidade do cultivo de uma educação liberadora que garanta ao aluno uma mudança de visão em relação ao mundo, para que o meio escolar seja pautado no respeito à liberdade de pensamento em sala de aula e no meio social em sentido amplo.

2 O ARBITRÁRIO CULTURAL E A REPRODUÇÃO IDEOLÓGICA NO AMBIENTE ESCOLAR

Pensando na questão da domesticação do indivíduo para a manutenção do *status quo* social Bourdieu (1992) afirma que a escola não é uma instituição neutra que transmite uma forma de conhecimento imparcial que avaliaria os alunos a partir de critérios universais. Pois é uma estância a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes.

Para Cerqueira (2013) Bourdieu trata em seu livro o conceito de arbitrário cultural que em relação a uma sociedade de classes, seria uma força de dominação que legitima sua cultura em relação a outras. De um modo geral, os valores arbitrários capazes de se impor como cultura legítima seriam aqueles sustentados pela classe dominante. Portanto, na cultura escolar, socialmente legitimada, a cultura imposta como legítima configura-se nos currículos escolares, nos conteúdos, na maneira de falar e portar-se socialmente.

A Autoridade pedagógica da instituição escolar é garantida à medida que é imposta a cultura da classe dominante que apesar de arbitrária e socialmente legitimada, é apresentada como neutra. A legitimidade conferida a essa ação e aos conteúdos que ela transmite seriam igualmente apresentados como não vinculados a nenhuma classe social mascarada pela ideologia democrática das instituições escolares.

Para Bourdieu (1989) no ambiente escolar existe o poder simbólico que é um poder sutil, discreto e exerce influência sobre uma classe, o que significa que ele acaba sendo ignorado e passa despercebido. Assim, o poder simbólico é uma forma irreconhecível e legitimada. O autor afirma que em todas as esferas sociais existe o poder simbólico, na família, na política, na escola, ou seja, em qualquer esfera social que possa existir alguém que simbolize poder.

Para o autor (1989):

[...] o poder de construir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar e de transformar a visão de mundo e, deste como, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário
(BOURDIEU, 1989 p. 14)

Este poder simbólico acomete o âmbito da sala de aula, pois na instituição de ensino o aluno sabe que existe uma figura de autoridade, que representa um poder maior, mesmo que não se use de coesão física como forma de ameaça para obter o respeito e atenção do aluno. Este poder simbólico se concretiza no campo psicológico de forma que não se percebe abertamente, mas que se consiga coagir disciplinando o aluno a cumprir determinadas regras para que possa ser aceito em determinados ambientes sociais, pois para viver socialmente se exige segurança e controle.

O autor (1989) observa que o efeito de legitimação provocado pela dissimulação das bases sociais do sucesso escolar é diferente para as classes, tanto dominante quando dominada, pois no Brasil assim como na França retratada pelo autor, há dois tipos de escola: uma para as elites e outra para os filhos dos trabalhadores. A escola para este último público está voltada para o trabalho técnico onde o aluno é incapaz de perceber o caráter impositivo da cultura escolar. E a outra prepara para o vestibular que leva o aluno a ter mais contato com o conhecimento científico e erudito. É voltada para os filhos daqueles que sempre dominaram enquanto os filhos dos trabalhadores com sua educação fragmentada e técnica continuarão apenas qualificando sua mão de obra para servir à esta elite.

O autor afirma que a escola não ensina da mesma forma como faz parecer, pois os alunos em uma sala de aula tem um conhecimento prévio diverso, o que ele denomina como capital cultural, ou seja, é tudo aquilo que foi aprendido ao longo da vida, principalmente conteúdos formais voltados para viagens, cinema, música clássica dentre

outros. A escola favorece alguns alunos em detrimento de outros, os desfavorecidos são justamente os alunos que não tiveram contato através da família com o capital cultural, seja em forma de livros ou lugares e informações como as recebidas pela elite. Dessa forma eles não conseguem dominar os mesmos códigos culturais e o aprendizado se torna mais difícil, portanto a escola acaba por marginalizar os alunos das classes populares enquanto privilegia os mais dotados de capital cultural.

Para o autor conhecimento é poder, ou seja, se o indivíduo possui capital cultural tem a oportunidade de se sobressair em relação ao outro, isso faz com que se tenha melhores condições de dominar através do conhecimento, a fim de subjugar e exercer poder, o que remete ao pensamento de Foucault, (2014), no que se refere ao homem se adequar às regras sem contestar sendo domesticado e tornando-se um objeto.

Segundo o autor (1989) a escola em muitas situações não leva as pessoas a fazerem uma reflexão crítica sobre o que ocorre ao seu redor e a isso é dado o nome de *habitus* concebido como um sistema de esquemas individuais socialmente constituído de disposições estruturadas e adquiridos pelas experiências por meio de ações do cotidiano que apenas reproduzem as velhas ideologias que dominam o mundo.

Bourdieu afirma que;

Enquanto força formadora de hábitos, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado. (BOURDIEU, 1989, p. 211)

Levando a teoria em questão para o âmbito escolar é justamente o que se aprende através de hábitos sem que haja um pensamento e uma filosofia voltada para a criticidade e liberdade de pensamento. Neste contexto a escola leva apenas a reprodução dos velhos mecanismos de dominação: reforça a posição de quem domina e de quem é dominado. A reprodução seria garantida pelo simples fato de que os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar tenderiam a alcançar o sucesso e quase sempre pertencem às classes dominantes.

A educação que deveria ser crítica e libertadora é mera *habitus*, reprodução e continua reforçando essa diferença entre as classes, ou seja, a classe menos favorecida tem na escola uma continuidade da reprodução e conduz a sociedade à manutenção da segregação social entre a educação para a elite e o proletariado.

As elites tem maior acesso ao capital cultural porque enquanto classe dominante produz e publica os conhecimentos que a favorecem na permanência do poder. Já o proletariado com sua educação precária, restrita apenas à formação de mão de obra não possui capital cultural suficiente para ir além da ideologia fabricada pela classe dominante que submete o proletariado.

Chauí (2004) define esta ideologia criada para manter o *status quo* não apenas como um simples conjunto de ideias usadas para explicar a realidade, vai além disso, para ela é uma falsa consciência, uma visão deturpada da realidade, é o principal instrumento de dominação usado pela classe elitizada, consistindo em ocultar a realidade às outras classes não dominantes. Esta realidade é uma construção histórica, social, política e econômica.

Sendo assim, Chauí pondera que:

Nasce agora a ideologia propriamente dita, isto é, o sistema ordenado de ideias ou representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais, visto que seus produtores – os teóricos, os ideólogos, os intelectuais – não estão diretamente vinculados à produção material das condições de existência. E, sem perceber, exprimem essa desvinculação ou separação através de suas ideias (CHAUÍ, 2004, p. 26).

A ideologia cria ideias e crenças que ajudam a legitimar os interesses de uma determinada classe, envolve e dissimula a real motivação de se manter os alunos alienados. O termo ideologia faz referência a questões de poder, legitimando o domínio de uma classe social em relação à outra, o que no caso da educação se concretiza na sala de aula através da cultura impregnada na forma como as escolas conduzem o ensino desigual levando o aluno da classe trabalhadora a permanecer na condição de subordinado e reforçando a hegemonia da classe dominante tratada por Gramsci (1991).

Hegemonia essa obtida e consolidada em embates que comportam não apenas questões vinculadas à estrutura econômica e à organização política, mas envolvem também, no plano ético-cultural, a expressão de saberes, práticas, modos de representação e modelos de autoridade dos três poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário, que querem legitimar-se como necessários para a manutenção da ordem.

As questões que envolvem a segregação entre classes sociais na sala de aula levaram o autor (1991) a defender a necessidade da criação de uma escola preparatória que conduza todos os alunos até a escola profissional, sendo esses jovens capazes de pensar, estudar, dirigir e controlar quem dirige, não exercendo apenas o trabalho manual.

Na visão dele a escola deveria ser comum, única e desinteressada, o que desvelava e fazia a crítica ao paradoxo entre a formação científica e humanista destinada à elite burguesa e a formação técnica voltada à classe trabalhadora.

A escola para Gramsci deveria ser comum a todos e completamente acessível. Está relacionada à ideia de uma escola não hierarquizada de acordo com as classes sociais mais ou menos favorecidas, mas sim como espaço de todos os níveis de ensino que preparem de maneira igual os indivíduos diante das mesmas oportunidades profissionais ligadas a uma concepção de educação que oportunize a absorção e assimilação pelo educando de todo o seu passado cultural, acumulado historicamente e que deu origem à sociedade em que o indivíduo está inserido.

Para Gramsci,

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (GRAMSCI, 1991, p. 121).

A proposta de escola unitária fundamenta-se na busca pela emancipação humana e pela aquisição de maturidade intelectual.

Segundo Chauí (2004) a contra-ideologia é de fundamental importância na busca de uma educação liberadora. Visto que, a escola é um aparelho ideológico do Estado, e por isso, repassa em programas educacionais, ideologias para as classes menos favorecidas. É uma violência simbólica, violência ideológica que explora e mantém o *status quo*. É justamente ir em oposição aos mecanismos usados nas escolas em forma de currículo, normas e regras de ensino que geram alienação social levando a classe trabalhadora a permanecer na condição de aceitação da meritocracia e de uma falsa liberdade.

Neste sentido Gramsci (1991) afirma que as ações contra-hegemônicas (contrárias ao que sustenta o pensamento das elites e mantém a sua hegemonia) são instrumentos para criar uma nova forma ético-política nas escolas, cujo alicerce programático é o de denunciar e tentar reverter as condições de marginalização e exclusão impostas ao alunos pelo modo de produção capitalista. A contra-hegemonia institui o contraditório e a tensão no que até então parecia estável.

Levando em conta a fala de Chauí (2004) e Gramsci (1991) acerca do ensino voltado para a manutenção dos interesses das classes dominantes é que se vê a

necessidade da *práxis* como uma ação que intervém no mundo, acompanhada de teoria, serve para mudar as ações pedagógicas levando a escola a assumir um posicionamento mais libertário.

No entanto, o que se aplica na sociedade brasileira é uma constante empatia para com projetos governamentais que afirmam que a educação deve dar conta da formação de um trabalhador com certos tipos de competências exigidas no mundo do trabalho. Dado que a proposta de educação pública atual voltada para os filhos dos trabalhadores é marcada pela manutenção de uma ideia antiga que se baseia na concepção de que determinadas classes sociais devem ser orientadas a ingressarem no ensino técnico para a qualificação de mão de obra direcionada ao mercado de trabalho comandado pelas classes superiores.

As mudanças no mundo do trabalho ocorridas nas últimas décadas, em função da reestruturação do sistema capitalista (e a consequente alteração do sistema de produção taylorista/fordista pelo toyotismo), trouxeram no seu bojo novas determinações para a escola e para a organização do trabalho pedagógico no seu interior. (MIRA; ROMANOWSKI, 2009, p. 6)

As escolas reforçam as ideologias dominantes implantadas em forma de projetos educacionais e difundidos como algo benéfico. Os alunos então passam a ficar mais tempo na escola envolvidos em uma educação técnica que contribui para que o jovem se reduza suas chances de buscar uma educação mais erudita, científica e emancipadora vinculada à formação superior distanciada pela concepção de que o ensino médio público deve priorizar o direcionamento para a formação técnica com a abertura de vagas em cursos profissionalizantes para que os alunos possam chegar mais cedo ao mercado de trabalho.

O sistema dominante usa as mídias para transmitir a ideia de melhoria da educação através destes projetos como vem acontecendo atualmente a votação da reforma do ensino médio no Brasil, o que nada mais é do que a velha educação tecnicista, que coisifica o ser humano, levando ao que Foucault, (2014), chama de domesticação do ser humano enquanto mera ferramenta do meio de produção capitalista.

Nesta perspectiva a pedagogia entra em acordo com o modelo capitalista elitizado, fazendo parte de sua engrenagem, com o objetivo de, dentro deste sistema, formar indivíduos “competentes” para ocuparem postos de trabalho sem nenhum posicionamento crítico diante da realidade que o cerca.

Silva (2014) afirma que para Bourdieu conhecimento é poder nada melhor do que limitar o seu alcance para que não se perca de vista tal poder, ou seja, o sistema elitizado não tem a menor intenção de oferecer a educação idealizada por Gramsci (1991) no que se refere à escola unitária emancipadora para todos sem segregação social.

3 BANALIZAÇÃO DO MAL: EDUCAR PARA A AUTONOMIA OU PARA A OBEDIÊNCIA BUROCRÁTICA?

O fato de a sociedade aceitar a nova reforma do ensino médio como algo bem-intencionado, indulgente, nos leva ao que Arendt chama de banalidade do mal conforme Moraes (2012). Falar de banalidade do mal seria abordar algo bastante atual nas escolas brasileiras, visto que os atos cometidos em proporções gigantescas vivenciados na educação atual mostram que a sociedade vive uma crise mascarada ideologicamente na intenção de provocar uma perda ou não aquisição intelectual dos estudantes menos favorecidos, banaliza-se este mal de tal forma a todos aceitarem o que o governo e consequentemente a burguesia, determinam como certo, pois a grande maioria acredita que o que importa é a abertura da possibilidade de inserção no mercado de trabalho em detrimento da aquisição de habilidades intelectuais essenciais ao entendimento dos mecanismos de dominação que regem a organização social.

Assim o mal se banaliza, dado que o veto ao acesso a uma formação que valoriza o esclarecimento não é vislumbrado como algo com efeito negativo, desde que os governantes retirem os entraves que permitam que se chegue ao tão desejado posto de trabalho para se cumprir ordens e se render completamente ao que é estabelecido. Eis a maior das violências simbólicas: a retirada do direito à emancipação da razão humana por meio da supervalorização da mercadoria e seu processo cotidiano de desumanização.

A ideia de banalização do mal de Hannah Arendt de acordo com o pensamento de Passos (2014) é resultado da teoria formulada pela autora sobre o julgamento de Eichmann realizado em Jerusalém em 1961 no qual foi acusado de inúmeros crimes contra a humanidade. O principal argumento usado foi “Não sou o monstro que fazem de mim. Sou uma vítima da falácia” (ARENDR, 1999, p. 269). O que claramente demonstra que ele apresentou-se como um homem virtuoso – “minha honra é minha lealdade” (idem, p. 121) – e seu único erro teria sido o de obedecer a ordens e seguir leis, pois ele sempre tomou o cuidado de agir conforme determinações superiores, comprovadas pelas normas legais. Agia dentro do que a sociedade em geral idealizava, em conformidade com as leis e, portanto, dentro da legalidade, por essa razão não entendia as razões de sua acusação.

Ele acreditava ter sido um bom cidadão que não odiava os judeus diretamente e simplesmente procurava fazer o seu trabalho a partir do que era esperado dele por seus superiores.

A construção de uma personalidade condicionada à barbárie e sem motivação aparente levou a autora (1999) a convencer-se de que o acusado não era de fato um monstro. Ao contrário, era tão comum quanto muitos outros. “O problema de Eichmann era exatamente que muitos eram como ele, e muitos não eram nem pervertidos, nem sádicos, mas eram e ainda são terrível e assustadoramente normais” (ARENDDT, 1999, p. 299). A partir desta percepção ela formula sua concepção de banalidade do mal. Segundo Arendt (1999) banalidade não significa algo sem importância, tampouco algo que possa ser assumido como normal, diz respeito a um fenômeno que é comum, trivial, cotidiano, que acontece com frequência, com constância, com regularidade, ou seja, um ato mau torna-se banal não por ser comum, mas por ser vivenciado como se fosse algo comum. A banalidade não é normalidade, mas passa-se por ela, ocupa indevidamente o lugar da normalidade. Quanto mais superficial alguém for, mais provável será que ele ceda ao mal por não ter cultivado a capacidade de pensar nos resultados derivados de seus atos.

Sendo assim, a banalidade do mal é o abandono do traço que mais distingue os humanos de outros animais: o exercício da racionalidade que é neste contexto substituído pelo exercício do dever puro e simples que abre caminho para um mal tão banal, que chega a ser cometido por indivíduos comuns que não possuem nenhum distúrbio psíquico que os leve a isto. Portanto, a ausência de pensamento crítico dos alunos os leva a sujeitarem-se a não resistir ao mundo que a ideologia dominante constrói, levando-os a basearem-se em regras e ações voltadas para a alienação, pois quanto mais superficial alguém for, mais provável será que ele ceda ao mal conforme a autora citada acima.

Para Arendt (2014) a cultura é essencial para que os indivíduos preservem o patrimônio social legado às futuras gerações.

Desta forma, a tradição que, de modo geral, é composta pela herança cultural é de total importância para a formação do indivíduo, levando para o âmbito escolar mais precisamente a educação crítica, científica e não técnica e alienadora, é capaz de transmitir e torna possível esta ideia de cultura como preservação de um patrimônio amplo para gerações futuras. A cultura relaciona-se com objetos e é um fenômeno do mundo; o entretenimento relaciona-se com as pessoas e é um fenômeno da vida. Um Objeto é cultural na medida em que pode durar; sua durabilidade é o contrário mesmo de sua funcionalidade [...]. A cultura é ameaçada quando todos os objetos culturais (...) são tratados como meras funções para o processo vital da sociedade, como se ai estivessem somente para satisfazer a alguma necessidade (ARENDDT, 2014, p. 260-261).

Para a autora a criança que recebe uma boa educação aprende a preservar o patrimônio social, ou seja, de maneira geral ela está mais preparada para a vida em sociedade, contudo o contrário também pode acontecer quando uma educação insuficiente conduz justamente à destruição deste patrimônio, pois o mundo herdado por estas gerações pode ser também o caos provocado por um povo que não foi educado a pensar, uma sociedade burocratizada, que age como autômatos obedientes aos comandos de seus dirigentes, que não luta por direitos e abdica inclusive ao maior deles: o direitos de guiar seu destino por meio do estímulo ao pensamento e à criticidade. Diante disso é que se vê a necessidade de buscar uma reflexão sobre que tipo de educação deve se fazer presente nas salas de aula? Como proceder frente a tantas ideologias que condicionam os alunos da classe operária das escolas brasileiras?

Neste sentido a autora (2014) analisa os conceitos de tradição, autoridade e responsabilidade que cada nova geração tem diante de si e do mundo em manter o patrimônio cultural. Ainda na infância a criança deve ser ensinada a assumir responsabilidades.

Para Arendt,

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, o ponto em que decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 2014, p. 247)

O problema é que o sujeito moderno ao se alienar acaba destrói a possibilidade de formar pessoas capazes de se sentirem responsáveis pelas gerações futuras. A mesma educação é essencial para a construção da vida social desde que seja dinâmica com a participação da família e do professor na missão de transmitir o significado do passado para que as tradições possam ser conhecidas e respeitadas, mas acima de tudo é necessário ensinar a viver no futuro de forma a preservar o patrimônio já construído. Tal intento só pode ser concretizado pelo projeto de uma educação libertadora, crítica e emancipatória.

Para Arendt (2014), na vida humana, o nascer representa a constituição de um novo início no mundo. O mundo por sua vez é a construção de regras e leis institucionais duráveis que permitem que as pessoas se relacionem socialmente. Contudo, a educação

tem o papel de realizar a inserção cultural dos recém chegados ao mundo de modo que estejam um dia aptos a saber lidar com a imprevisibilidade como traço componente deste mundo social.

Para a autora

[...] o mundo se renova a cada dia por meio do nascimento e, pela espontaneidade dos recém-chegados, está sempre se comprometendo com um novo imprevisível. Só quando os recém-nascidos são privados de sua espontaneidade, de seu direito a começar algo novo, o curso do mundo pode ser determinado e previsto, de maneira determinística.” (ARIENDT, 2014, p. 22)

Neste sentido Arendt (2014) afirma que a educação não pode ser encarada como algo pronto e acabado. Visto que a cada novo nascimento sempre são tecidas novas perspectivas de transformação que devem ser mediadas pela educação, pois a relação humana com o mundo sempre pode ser modificada. A educação defendida pela autora é, portanto, transformadora, crítica e que leva os alunos a vislumbrarem a mudança, sem deixar de lado a responsabilidade pelo cuidado com o que já foi culturalmente consolidado.

As atividades do trabalho e do consumo são priorizadas pelo que Arendt (2005), chama de sociedade de massas, o que pode ser observado justamente na forma como o ensino público brasileiro se estrutura, sempre conduzindo as massas a não pensarem no que está atrás do real motivo da defesa de uma educação voltada exclusivamente para o trabalho. Desta forma a sociedade brasileira de modo geral pactua com a ideia de que “é bom que exista uma educação que qualifique o aluno para o mercado de trabalho”. Esta convicção mascara a tarefa real da educação.

Segundo Arendt (2014, p. 238), a escola é 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 mundo". Nas relações entre pais, filhos, professores e alunos, o que se percebe é a ausência da responsabilidade relacionada à transformação social e política do mundo.

Tal responsabilidade não é só um problema pedagógico, mas político que ao longo do tempo foi perdendo espaço para currículos totalmente elitistas que acentuaram a problemática das relações de autoridade e respeito.

Para Bauman (2001) no mundo líquido moderno os adultos não assumem responsabilidades pelos filhos e isso significa que tanto os pais quanto a escola perdem a

autoridade e controle sobre as crianças, dando oportunidade para que a elite continue ditando as regras na sociedade.

Para Arendt (2014),

[...] a tarefa educacional é intrinsecamente complexa, pois educar é simultaneamente proteger a criança das pressões do mundo e proteger o mundo contra as pressões e transformações que advêm da capacidade humana para a ação e para o discurso em comum, própria dos recém-chegados. (ARENDR, 2014, p. 190)

O abandono da infância à própria sorte, a formação precária dos professores e o usual modelo educacional brasileiro juntamente com a irresponsabilidade e a falta de compromisso moral, gerado pelo mundo capitalista provocam uma crise educacional e incapacitam a escola a desempenhar uma função mediadora de preparação para integrar o mundo e participar ativamente das suas transformações.

De acordo com Custódio (2011) a educação transformadora defendida por Hannah Arendt é capaz de garantir que o ser humano venha a se responsabilizar pelas suas ações no mundo e o torna independente de meros joguetes da sociedade de consumo elitista.

Nesta perspectiva Bauman (2001) afirma que a educação deve abandonar os modelos fortemente estruturados a favor de um processo aberto, permanente, para a vida toda, para tanto é necessário cultivar a criticidade a longo prazo e não somente uma limitação técnica e pragmática que banaliza o mal presente na obediências cega e incapacitante de técnicos e especialistas formados pela dinâmica da burocratização moderna.

4 DOCILIZAÇÃO DOS CORPOS E MENTES E A BANALIZAÇÃO DO PROBLEMA DA INDISCIPLINA ESCOLAR

A indisciplina tornou-se uma das principais preocupações no meio escolar, dado que comportamentos indisciplinados atrapalham o desenvolvimento das aulas e ameaçam a autoridade do professor. Conversas paralelas, gritos, palavras ofensivas, brigas e outras situações constrangedoras limitam os efeitos do conhecimento sobre os indivíduos. Para entender este fenômeno e seu vínculo com a educação castradora e alienante é necessário recorrer à História.

Segundo Bauman (2001) o período referente ao fim da Segunda Guerra Mundial foi palco de mudanças profundas nas relações sociais que configuram o chamado

mundo moderno. Tais modificações colocaram em xeque as narrativas e ideologias que antes forneciam explicações sobre o funcionamento do mundo.

Segundo Bauman (2001) as transformações econômicas e tecnológicas ocorridas a partir de 1950 marcaram a era pós-industrial e, sob uma perspectiva cultural, entrou-se assim na modernidade líquida. A globalização foi uma das maiores forças de transformação da paisagem social moderna.

Bauman (2001) utiliza o termo “modernidade líquida” para tratar da fluidez das relações do mundo contemporâneo. O conceito refere-se ao conjunto de relações e dinâmicas que se apresentam na contemporaneidade e que se diferenciam do período conhecido como “modernidade sólida” pela sua fluidez e volatilidade.

Para o autor:

O que todas essas características dos fluidos mostram, em linguagem simples, é que os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas “por momentos”. Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa. Ao descrever os sólidos, podemos ignorar inteiramente o tempo; ao descrever os fluidos, deixar o tempo de fora seria um grave erro. (BAUMAN, 2001, p. 8)

Na modernidade sólida havia a valorização dos laços familiares, das comunidades tradicionais e uma homogeneidade de valores morais, o que difere da modernidade líquida na qual o indivíduo se restringe à satisfação pessoal em uma perspectiva individualista. A construção do sentimento de nacionalismo, por exemplo, já não se faz significativo na formação da identidade do sujeito contemporâneo, pois ele busca sempre assumir novas identidades ao se desvincular dos laços afetivos considerados enfadonhos e, portanto, desnecessários.

A partir de 1980 a modernidade líquida torna-se mais evidente com a Revolução Tecnológica. O que antes era uma sociedade de produtores, que vivia para a confecção e produção manufaturada passou a ser um mercado consumidor que corrompeu valores conservados ao longo do tempo. Daí surgiu uma sociedade consumista na qual nada é feito para durar o suficiente.

Segundo Nascimento (2015) em Bauman o encurtamento das distâncias decorrente da Revolução Tecnológica transformou as relações humanas de várias formas. O ser humano passou a ter acesso ao mundo virtual, relações que antes eram sólidas perderam a consistência e se tornaram superficiais e descartáveis.

Bauman (2004, p. 14) afirma que

Considerando defeituosas ou não “plenamente satisfatórias”, as mercadorias podem ser trocadas por outras as quais se espera que agradem mais, mesmo haja um serviço de atendimento e que a transação não inclua a garantia de devolução de dinheiro.

A escola também sofre a influência das mudanças ocorridas na sociedade do pós-guerra. Alunos individualistas incapazes de respeitar hierarquias e destituídos de noções mínimas de autoridade invadiram o cenário educacional.

Partindo do pensamento de Bauman (2004), Rocha e Matos, (2014) afirmam que o surgimento das gerações Y e Z - decorrente do desenvolvimento do mundo tecnológico com acesso à informação instantânea – cuja comunicação se dá mais frequentemente pelas mídias digitais do que contato presencial apresenta um novo quadro: o do desapego à tradição dos encontros presenciais sólidos.

Neste contexto a instituição escolar vem se transformando em uma via de mão dupla. De um lado mesmo na atualidade a disciplina autoritária que se impõe pela coação ainda é largamente aplicada até mesmo como justificativa para a tentativa de resolução do problema da indisciplina e da crise da autoridade do professor como traço cada vez mais marcante na sociedade.

O homem moderno pós-industrialização declara sua plena emancipação de qualquer forma de autoridade, reivindicando sua absoluta autonomia em relação à sua própria vida. Esta atitude muitas vezes leva à rebelião em relação às instâncias de autoridade. Os relacionamentos humanos se mostram cada vez mais frágeis e descartáveis, algo que não se sustenta, não possui consistência e não é diferente na esfera das relações escolares também fadadas a se liquefazerem a qualquer momento.

As famílias não conseguem estabelecer laços mais firmes, cobrar uma conduta correta dos filhos e em qualquer ambiente que eles frequentem. Assim muitos pais transferem para a escola a tarefa de estabelecer regras, códigos e normas disciplinares que deveriam surgir primeiramente no ambiente doméstico minado pela negligência da família capitalista pautada no ideal de uma vida bem sucedida economicamente na qual não há espaço e nem tempo para a educação adequada dos filhos.

Independente da época, sempre houve questões na relação professor-aluno que poderiam remeter a uma maior ou menor autoridade do docente. Porém, o que se pode perceber é que, no passado a questão da autoridade não era algo estrutural, sentida por toda a categoria profissional. No modelo escolar atual, disfarçado de pedagogia autônoma, com ares de vigilância e punição constantes, os alunos sentem uma imensa necessidade de transgredir normas pelo simples fato de perceberem a falta de coerência entre pretensas propostas pedagógicas hipócritas que não permitem de fato o exercício da emancipação intelectual e humana de modo geral e a coação simbólica que procura unir educação e poder desde os primórdios e que não foi superada pelos educadores contemporâneos por mais destemidos que pareçam na defesa de suas ideias modernas encerradas em práticas conservadoras.

Na atualidade, a autoridade precisa ser conquistada todos os dias. Não seria dada a priori, simplesmente por uma questão de posição hierárquica. O professor não tem mais autoridade simplesmente porque é professor, mas porque tem posturas e comportamentos que fazem com que seus alunos percebam nele uma assimetria moral, a capacidade de ser um exemplo a ser admirar capaz de atitudes condizentes com seus discursos.

Uma boa formação acadêmica do professor ajudar a dar subsídios para combater a indisciplina na sala de aula. Porém segundo Arendt (1992), a autoridade deve ser construída a partir da ideia de que esta ultrapassaria a qualificação pedagógica do educador, ou seja, é preciso se qualificar, mas ainda assim o professor não está livre de enfrentar a indisciplina uma vez que o modelo educacional docilizador apenas intensifica o desejo da transgressão por acreditar que a repressão poderia conter sentimentos desencadeados pela ausência de uma educação doméstica eficaz, que se mostra praticamente extinta em tempos de capitalização da vida e posterior transferência de responsabilidades maternas e paternas para os mestres.

Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo (ARENDR, 1992, p. 61).

Em uma era tão líquida em que tudo parece se perder antes mesmo de se consolidar não se pode apenas exigir do aluno atenção e disciplina quando a educação oferecida não é tão atraente quanto o mundo virtual e real fora das paredes da escola. A educação tem que ser renovadora e para tanto deve começar pelo abandono das ideologias adestradoras

do pensamento e da ação. Porém seria uma profunda utopia afirmar que na sociedade capitalista de consumo na qual as pessoas se transformaram em objetos descartáveis, a indisciplina das crianças e jovens venha a ser erradicada sem o descarte dos modelos que adotam a violência simbólica, a favor de um processo de educação aberta, emancipadora, capaz de formar indivíduos menos líquidos, volúveis e professores dispostos a preparar para o enfrentamento deste novo mundo desafiador cheio de imprevisibilidade, carente de seres dispostos a assumi-lo e cuidar dele com responsabilidade.

CONCLUSÃO

A partir da teoria de Foucault foi possível investigar o poder existente nas sociedades de classe e como a escola reproduz, por meio de sua estrutura, a vigilância em larga escala produzindo a alienação em massa: o homem dócil visto como objeto adestrado para obedecer ordens. Esta teoria corrobora o pensamento de Bourdieu que concebe a escola como reprodutora da ideologia que inviabiliza aos alunos a aquisição do senso crítico e os atira na condição de seres individualistas, consumistas para os quais tudo e todos são absolutamente descartáveis. Neste contexto o sistema também os descarta por impedirem que reflitam sobre o mundo ao seu redor, relevando-os à condição de homem-máquina dedicado ao trabalho técnico especializado, para o qual a escola os empurra e que os aliena e desumaniza.

Chauí (2004) defende que a ideologia é uma visão deturpada da realidade e tem o objetivo de manter a segregação social. Arendt (2004) pensa a banalidade do mal na política, mas é possível estender esta compreensão à educação básica na qual tornou-se comum e aceitável promover a separação do ensino para elite (científico) e para o proletariado (tecnicista).

A perda de valores antes importantes para vida social, a descartabilidade do ser humano, o rompimento dos laços, as ideologias da sociedade de consumo contaminam o ambiente escolar.

A pesquisa demonstrou que as mudanças sociais típicas da modernidade líquida levaram ao desrespeito que reflete diretamente na forma como as pessoas vão se comportar ao longo dos anos. Como contribuição para pensar a educação busca-se a compreensão e defesa da educação emancipadora nos moldes arendtianos, por meio da qual é possível vislumbrar a importância de refletir sobre a inserção do pensamento autônomo no meio escolar para a formação de crianças e jovens capazes de apreciar, em

tempos demasiado individualistas, o valor da noção de comunidade, do respeito à autoridade do professor, ao mesmo tempo sem a sombra do modelo educacional autoritário e coercitivo.

Abstract: This article intends to show the ideological practices of a capitalist society. As the relationships of symbolic power consolidated in the school environment provoke social segregation based on a discourse created for alienation. Two parts compose this article. The first deals with the relations of power directed toward education that docilizes and massifies. The second one talks about how problems related to respect for the teacher are linked to the issues of the present world leading to undisciplined acts and the decline of authority in social life and in the classroom.

Key words: Authority. Liberating Education. Indiscipline.

REFERÊNCIAS (OBRAS COMPLETAS)

ARENDDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal.** São Paulo: Ed. Companhia das Letras. 1999.

_____. **Entre o passado e o futuro.** 7 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

_____. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BORDIEU, Pierre. **A reprodução.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SANTOS FILHO, José Camilo e GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PERIÓDICOS (ARTIGOS)

CACIANO, Caroline; SILVA, Giuliana Arboite da. **Foucault e educação: as práticas de poder e a escola atual**. Revista e – Ped – FACOS/ CNECO. Ago. 2012, Vol. 02 N° 1 Páginas: 224-261.

CERQUEIRA, Eduardo Tramontina Valente. **Escritos de Educação por Pierre Bourdieu**. Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, Out. 2013, Volume 02 N° 2 Páginas 167 – 204.

GALLO, Silvio. **Repensar a Educação: Foucault**. Revista Educação e Realidade, Jan. 2015, Volume 06 N° 1 Páginas 88 – 109.

MORAES, Eduardo Jardim de. **Hannah Arendt – Filosofia e Política**. Revista Philótopos, Fev. 2012, Volume 04 N° 2 Páginas: 19-43.

PASSOS, Aruanã Antonio dos. **História e historicidade em Hannah Arendt**. Revista de Teoria da História, Set 2014, Volume 12 N° 2 Páginas 45 – 79.

DISSERTAÇÕES:

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. **Educação e mundo comum em Hannah Arendt: reflexões e relações em face do mundo moderno**. 2011. 130P. Dissertação de Mestrado em Educação da USP. São Paulo: 2011.

NASCIMENTO, Márcio Lima do. **Do mal-estar em Freud ao mal-estar em Bauman**. 2015. 198P. Dissertação de Mestrado em Educação. Paraíba, 2015.

SILVA, Antonio Lima da. **A educação e a construção da subjetividade na perspectiva de Pierre Bourdieu.** 2014. 132P. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2014.

VALEIRÃO, Kelin. **Foucault na Educação: ferramentas analíticas para a práxis educacional hoje.** 2013. 202P. Dissertação de Mestrado em Educação. Pelotas, 2013.