

## PODE A ESCOLA SER UMA OBRA DE ARTE? O QUE APRENDI COM O PROFESSOR FOUCAULT

Adalberto Ferdnando Inocêncio\*

**Resumo:** Neste ensaio, apresentam-se e discutem-se algumas características da escola disciplinar moderna. Argumenta-se que, em torno da noção de público, é capaz de ressignificar suas características, distanciando-se do caráter dominador do poder e aproximando-se de uma obra de arte, no sentido foucaultiano de uma estética. Na seção analítica, são apresentados os resultados dessa ressignificação numa interpretação artística, bem como algumas discussões que as acompanham.

**Palavras-chave:** Escola. disciplina. Vigilância. Estudos foucaultianos.

### *CAN SCHOOL BE A WORK OF ART? WHAT I HAVE LEARNED FROM PROFESSOR FOUCAULT*

**Abstract:** In this essay, some characteristics of the modern disciplinary school are presented and discussed. It is argued that, around the notion of public, it is capable of reframing its characteristics, distancing itself from the dominating character of power and approaching a work of art, in the Foucaultian sense of an aesthetic. In the analytical section, the results of this reframing in an artistic interpretation are presented, as well as some discussions that accompany them.

**Keywords:** School. Discipline. Surveillance. Foucaultian studies.

### Introdução

“E de onde vem o amor pela escola? Talvez devêssemos explicar o nosso esquecimento da, e talvez até mesmo ódio pela escola em primeiro lugar” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2019, p. 54).

Elenco no presente ensaio algumas reflexões que teci durante o exercício da docência, em conjunto com o alunado do curso de Pedagogia, de uma Universidade Estadual, durante o ano de 2017. Na imersão de uma ementa que compunha a grade curricular (Políticas Públicas e Gestão da Educação Escolar) fomos apresentados a conteúdos programáticos que serviram como disparadores de algumas reflexões que busco apresentar. Dois deles são fundamentais para o entendimento de como um autor como Michel Foucault fora

“convidado” a nossos encontros: a “Relação Escola, Estado e Educação” e a “correspondência entre os modelos produtivos, as políticas educacionais e as diferentes formas de Estado”.

Apesar do número significativo de referências listadas ao final da ementa, as mesmas convergiam para um domínio que pensa a escola como tática de Estado, pelo menos num dado período da história. Não vi problema em, para além dos autores e autoras básicos elencados, apresentar as discussões foucaultianas, abordando possibilidades que pensassem a escola moderna em seus aspectos discursivos e não discursivos. Na ocasião, imaginei que caso entendessem o funcionamento da escola disciplinar moderna como instância de Estado – caracterizada por suas tecnologias políticas atinentes ao corpo e seus efeitos de dominação nas formas de castigo, punição, vigilância e coação (FOUCAULT, 2014) – isso é, num quadro microfísico em que todos estão diretamente implicados –, seria mais fácil que meu alunado pudesse pensar nas práticas de liberdade, imanentes a esse mesmo projeto de escola, isso é: que tal instituição pode ser um prédio, um sistema arquitetônico de paredes que capturam a alma, mas que também pode ser um espaço outro<sup>1</sup>; que a mesma escola que serviu e serve para a cooptação pode servir para o comum, no entendimento da coisa pública (LARROSA, 2018a; LARROSA, 2018b; MASSCHELEIN, SIMONS, 2019). Entender a escola como instituição moderna que operou pelas capturas nas sociedades disciplinares, nos deu elementos para discutir até que ponto essa instituição insiste em nos capturar com suas práticas e até que pontos pisamos sobre seus escombros.

Por fim, considero importante sublinhar que quando me valho da expressão “professor Foucault”, utilizo muito mais no sentido de suas teorizações suscitarem um pensamento da diferença na educação, do que propriamente uma didática, ou um “perfil” docente adotado pelo próprio autor. Nesse sentido, a compreensão deste autor acerca da disciplina e, conseqüentemente, das posições de sujeito pensadas para o docente, os

---

<sup>1</sup> Refiro-me aqui à expressão heterotopia, utilizada no texto “De espaços outros” (FOUCAULT, 2013). Em linhas gerais, e para o que interessa a este ensaio, a expressão designa um lugar delimitado que, embora incluso no entorno normal (“ortópico”) da cidade, está sujeito às suas próprias leis, as vezes incompreensíveis para esta própria cidade. Assim, trata-se de um uso criativo do lugar.

alunos, bem como o exame, são fundamentais para unir o emaranhado de ideias aqui reunido. Saliento que os demais autores utilizados dialogam (quando não o citam) com a perspectiva foucaultiana. Por fim, anuncio que não tenho pretensão de que tais ideias orientem práticas pedagógicas de quem as lerá, no sentido *per se*. Em vez disso, pensar “foucaultianamente” a educação talvez implique estratégias de escolha: que cada um “se sirva” daquilo que julgar proveitoso em dado momento, afinal a prática docente se constrói pela experimentação.

## **1 A escola disciplinar da Modernidade**

A noção etimológica de escola, do grego (*skholé*), traduzida para o latim (*otium*) como ócio ou “tempo livre” nada se parece com o maquinário normalizador que aparece na época clássica e se aperfeiçoa na modernidade. Esse considerável intervalo histórico se caracteriza pelo advento da figura do Estado-nação, pelo desenvolvimento industrial da Europa, pelo crescimento exponencial do contingente populacional nos grandes centros urbanos e, sobretudo, pela necessidade de preparar a massa trabalhadora para o exercício do trabalho, sobretudo na figura do operário padrão.

Foucault capta de forma bastante precisa essa relação em sua clássica obra *Vigiar e Punir* (2014). Nela, ele descreve como a escola, a exemplo do colégio-modelo, como instituição de época, serviu às táticas mais amplas deste período, que priorizava um enfoque político das pequenas coisas ou um controle das pequenas parcelas de vida e do corpo, atendendo à racionalidade econômica burguesa. O filósofo aponta que a motivação de toda esta rede de controle se justifica pela necessidade que a burguesia teve de estabelecer um controle mais efetivo sobre as massas indisciplinadas, que poderiam representar um perigo explosivo, caso fossem efetivados os ideais da Revolução Francesa e do Iluminismo, em vigor naquele momento.

Para transformar o corpo indisciplinado do camponês no corpo útil do trabalhador fabril, investiram-lhe uma série de técnicas, que podem ser reunidas no que Foucault designou por poder disciplinar. Na sociedade disciplinar, o corpo percorre um circuito de instituições que visam a normalização. Há todo um

trabalho institucional ordenado, uma vez que o Estado buscava produzir “bonecos políticos”.

A escola ocupa uma posição estratégica na distribuição dos indivíduos no espaço físico, pela clausura e distribuição funcional, todas elas voltadas à produção de um espaço útil. Além dos elementos espaciais, a escola disciplinar põe em marcha um controle sobre as atividades na forma de regulação de práticas por meio do horário, da elaboração temporal dos atos (cada prática, para cada tempo) e da utilização exaustiva do corpo do alunado (preenchendo-os com uma série de atividades). Em síntese: “O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (FOUCAULT, 2014, p. 167).

Consonante a Foucault, para Larrosa (2018a), a escola moderna nasce com o intuito de organizar a conquista como uma empresa pedagógica que ocorreu, historicamente, num primeiro momento, com a evangelização, e, num segundo, na forma de processo civilizatório. Funcionando como um dispositivo, a escola moderna permitiu que a desigualdade se tornasse não apenas tolerável, como natural no esquema colonial moderno. Em sintonia com Foucault e Larrosa, Masschelein e Simons (2019) afirmam que, como instituição, um dos objetivos da escola foi o de equipar o alunado para introduzi-lo no mundo. Esse ato se consagra de forma específica, quase ritualística: “[...] em um grupo, com professores na frente da sala de aula, e com base na disciplina e na obediência” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2019, p. 25).

O sucesso do poder disciplinar deveu-se ao uso de instrumentos simples: o (1) olhar hierárquico, a (2) sanção normalizadora e (3) o exame (FOUCAULT, 2014). A compreensão da articulação desses elementos demonstra posições de sujeição bastante específicas para a figura do professor e do alunado, mas também de outros elementos que compõe o que passamos a entender por escola disciplinar moderna.

O exercício da disciplina “[...] supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis

aqueles sobre quem se aplicam” (FOUCAULT, 2014, p. 168). Nesse sentido, o olhar hierárquico do professor, mas, também, do diretor, foram entendidos como recursos indispensáveis para o bom adestramento.

O olhar, que buscava quadricular o máximo possível dos comportamentos individuais, ao encontrar traços que pudessem indicar desvio da norma, impunha-lhe sanções: “Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal” (FOUCAULT, 2014, p. 175). As disciplinas estabelecem uma “infra-penalidade”, isso é, qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos, atualiza o velho princípio do “dividir para controlar”.

Deste modo, a escola disciplinar contribuiu para a difusão de uma ideia de professorado em que:

A noção tradicional de estar na sala de aula é a de um professor atrás de uma escrivaninha ou em pé à frente da classe, imobilizado. Estranhamente, isso lembra o corpo de conhecimento firme e imóvel que integra a imutabilidade da própria verdade (hooks, 2017, p. 184).

Essa consideração sintetiza o desejo de linearidade entre uma sociedade moderna ordenada e uma ordenação populacional e, também, dos saberes, envolvidas nas práticas educativas que delas decorrem. Como aparelho de Estado e reiterando a normatividade da disciplina, a figura docente era pouco afeita ao diálogo e à construção coletiva (leia-se pública) do conhecimento.

Construída em antítese a essa figura autoritária, a sujeição do alunado da modernidade fora planejada numa posição diametralmente oposta:

Para provar a seriedade acadêmica do professor, os alunos devem estar semimortos, silenciosos, adormecidos. Não podem estar animados, entusiasmados, fazendo comentários, querendo permanecer na sala de aula (hooks, 2017, p. 194).

Não deixa de ser imprescindível ressaltar que a lógica do regime disciplinar, para o corpo discente, assume uma dupla captura: almeja o corpo “forte” para o trabalho somático do operariado padrão; ao mesmo tempo que o corpo “fraco” para o ensino, no que tange à criação de relações. “É através desse movimento repetitivo que o eu do aluno toma forma” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2019, p. 62).

Apesar de muitas análises convergirem para uma configuração social, e, portanto, escolar, que não responde somente pela disciplina, “É difícil mudar as estruturas existentes porque o hábito da repressão é a norma” (hooks, 2017, p. 197). Assim, a mesma sociedade que vislumbra uma produção considerável de saberes que se orientam numa perspectiva libertária também padece da dificuldade em pensar as implicações que tais saberes tem para a sala de aula. As mesmas instituições educativas que incitam liberdade, manifestadas, muitas vezes, em uma série de homenagens de educadores libertários que dão nomes a auditórios, também retrocedem, na medida em que reaquecem o debate acerca da eficácia da militarização do ensino básico, como é o caso da atual conjuntura política em nosso país.

Parte dessas relações pode ser explicada porque a adoção de um assunto diferente, até mais radical, reverberado numa instituição de ensino, não necessariamente engaja uma pedagogia libertadora ou do que pode ser considerado uma prática de liberdade. Isso porque nossas práticas ocidentais tem modificado superficialmente o currículo, sem ter incluído nossas experiências pessoais no diálogo com a construção de saberes (hooks, 2017). Efeito disso é uma pedagogia minada que, desde o que chamamos de modernidade, não cessa de reafirmar a voz do que já está e permanece como instituído.

Por fim, como última peça do aparelho disciplinar, o exame, mais referenciado por nós atualmente como avaliação, unia esses dois elementos anteriores. O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado (FOUCAULT, 2014).

“Isso é usado, principalmente, para indicar a média ou o nível médio do conhecimento padrão, que então aciona as declarações sobre o aluno com desempenho baixo, médio e alto e, eventualmente, ‘normaliza’” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2019, p. 62). Nessa acepção, há um uso explícito do exame como tecnologia de dominação e manutenção da ordem dos corpos. Em

um uso disciplinar, não importa conhecer o que os alunos pensam sobre a escola ou disciplina, quais seus anseios ou suas angústias.

Caminhando para um desfecho desta seção, é importante fazer um paralelo com os princípios de descrição usados por Foucault (2014) para a escola disciplinar europeia, e algumas dessas táticas que foram importadas nas escolas brasileiras. Souza (2006) contextualiza algumas dessas tecnologias de época na emergência dos grupos escolares, ou escola graduada, modelo adotado na transição do século XIX para o século XX, em que nosso país formaliza os ideais republicanos. Nesse momento, o Brasil se inspira em prerrogativas estadunidenses e europeias para instituir a escolarização das massas.

Nesse contexto de surgimento da escola primária graduada, além do aspecto político, também se atende à uma demanda do mundo do trabalho. Para isso, a instituição em questão incorporou, como princípios, a classificação uniforme em função da idade; a classificação uniforme em função do nível de conhecimento e o emprego (eficácia) do tempo. Já na segunda metade do século XIX, tratados, congressos e debates sobre a melhor forma de confinar crianças para melhor educá-las mobilizaram educadores, médicos, higienistas, arquitetos e intelectuais europeus e norte-americanos. Esse grupo heterogêneo convergiu para a disciplina, como dispositivo normalizador: “As proposições para o principal mobiliário escolar articularam representações sobre a saúde e sobre as condições de aprendizagem com os dispositivos disciplinares” (SOUZA, 2006, p. 69).

Nesse mesmo contexto de transição:

[...] o professor passou a ser responsabilizado pela formação do povo, o elemento reformador da sociedade, o portador de uma nobre missão cívica e patriótica. Era pelo professor que se poderia reformar a escola e leva-la a realizar as grandes finalidades da educação pública [...]

A **débil fiscalização do ensino no Império** deixava os professores mais livres para organizar o ensino como bem lhes aprouvesse. Escolhiam os conteúdos do programa, estabeleciam o ritmo do trabalho e as normas disciplinares em relação aos alunos. **O mesmo não ocorria** com os professores dos **grupos escolares**. Além da **fiscalização mais assídua dos inspetores**, havia o **controle permanente dos diretores**. Essa centralização, com prejuízo da autonomia didática dos professores, obedecia aos princípios da

racionalização e às necessidades de uniformização do ensino (SOUZA, 2006, p. 70 grifo nosso).

Ainda para Souza (2006), a desoladora figura do mestre-escola do Império, combalido, sem vitalidade e sem ânimo, que se valia da palmatória e do compêndio, foi substituída pela figura enaltecida dos professores, lidos, nesse período, como apóstolos da instrução primária. A valorização veio acompanhada da profissionalização docente, mas fica nítido que tal valorização viera acompanhada da adoção dos princípios disciplinares mais rígidos.

Após essa fundamentação teórica dos conceitos ao longo de algumas aulas, propus com o alunado um debate aberto de suas considerações acerca da escola disciplinar, tendo alguns eixos como norteadores: se superamos ou atualizamos, em nossas práticas, esse modelo de escola disciplinar; se as políticas públicas atuais tem caminhado para (quais) liberdades ou (quais) novas capturas das sujeições ordenadas que frequentam as escolas brasileiras atuais e, por fim, que contornos vem assumindo o papel do Estado brasileiro no que tem orientado às escolas.

Apresentadas essas considerações, levando em conta os trezentos anos de existência da instituição escolar na modernidade e, particularmente, o pouco mais de um século de educação republicana na sociedade brasileira, já não seria tempo suficiente pra percebermos essa escola como um jogo incerto de práticas? Não acontece, com essa instituição, um jogo “de cima para baixo”, no sentido de o poder federativo intervir nos documentos oficiais (como somos apresentados à Base Nacional Comum Curricular - BNCC), no currículo, nos investimentos; mas, também, um jogo no qual, em alguma medida, nós criamos? Um conjunto de práticas acionadas no espaço de “autonomia relativa<sup>2</sup>” que ainda goza tal instituição?

Talvez Gallo (2017) tenha razão ao ter afirmado que a conhecidíssima cena de *The Wall* (Alan Parker, 1982), que se desenvolve ao som de *Another brick in the wall*, na qual a escola fora retratada como uma instituição de

---

<sup>2</sup> Uso desse termo, bastante comum nas discussões que envolvem Gestão Escolar, entre aspas, pois, em sentido foucaultiano se pressupõe essa autonomia nas relações de poder. Há sempre estratégias para escapar do Estado, uma vez que o poder é imanente. Caso contrário, estaríamos ensejados por relações de violência, o que não é o caso nos espaços educativos.

serialização, tenha dado o indício paradigmático de uma insurreição estudantil, que não deixou pedra sobre pedra da instituição escolar moderna. O projeto de docilização por meio das práticas escolares é mandado aos ares, uma vez que, na narrativa, as crianças reagem a ele: quebram carteiras, ateiaram fogo ao prédio escolar, enquanto cantam em uníssono: “Não precisamos de educação! Não precisamos de controle do pensamento!”. Educação, neste contexto, diz respeito à disciplinarização e normalização das condutas.

Em outro texto, o mesmo autor afirma que o próprio Foucault esteve longe de conceber a escola como uma cultura fechada em si mesma. Mesmo em *Vigiar e Punir* ele evidenciou “[...] que a maquinaria disciplinar, ainda que seja um mecanismo de conformação dos corpos, produz efeitos positivos”, que a escola não se reduz ao espaço dos jogos de docilização dos corpos, “[...] mas estes mesmos jogos produzem efeitos outros [...] práticas de liberdade nas instituições educativas” (GALLO, 2019, p. 192).

Voltando às aulas da referida disciplina... À medida que pediam a palavra, uma série de memórias e narrativas foram divididas com todos de forma espontânea. Houve alunos que narraram episódios em que o então professor de um de seus pais aplicou-lhe uma sanção, muitas vezes na forma de punição física; outros se empenharam na empolgação de expressar a organização física do prédio escolar em que estudaram – alguns alunos que estudaram no mesmo colégio até o identificavam por meio de sua organização arquitetônica, relacionando com a estrutura do panóptico de Bentham, também discutido na disciplina. Essa vontade de preencher a escola com memórias, que emergia animada neste contexto, relativizava o austero tom disciplinar, bastante conhecido, da escola moderna.

A essa altura, como já finalizávamos um módulo da disciplina, era necessário fazer o tão ritualizado exame. Era necessário fazer o tão ritualizado exame? Depois de tudo o que havíamos discutido, pareceu contraditório aplicar esse dispositivo moderno, por excelência. Pelo menos se usado em seu sentido disciplinar, de controle normalizante, como vigilância que permite qualificar, classificar e punir.

Neste momento, parecia imprescindível horizontalizar a pergunta: de que modo poderíamos realizar um exame – ou mesmo substituir esse nome, que remete a um modo institucional tal qual o conhecemos – capaz de nos ensinar algo novo, em vez de reiterar a ideia de retomar um “conteúdo aprendido”? Havia maneiras de usar o exame a nosso favor? Pode um exame subverter uma investida institucional? Se sim, de que maneiras?

À medida que as sugestões se adensavam, havia uma convergência para a ideia de que a escola pela qual todos passaram – mais próxima ou mais distante dos princípios disciplinares discutidos por nós – não exercitara ou instigara a prática da criação. Neste momento, já havíamos chegado no consenso de que o que realizaríamos como proposta avaliativa precisaria dialogar com aquelas memórias compartilhadas e, para além disso, funcionar, talvez, como um “acerto de contas” com essa escola pouco afeita aos fluxos que escapam das suas formas de organização prévia<sup>3</sup>.

## **2 A escola como obra de arte: em torno da noção pública**

Se pudesse desenhá-la, minha sala de aula teria um umbral que deveria ser atravessado com certa gravidade. A única janela seria zenital: não para olhar para fora ou para que se visse do lado de fora o que acontece lá dentro, mas para permitir a passagem de uma luz que ilumine o que há no meio e no que a atenção de todos deve se concentrar, para que a única coisa que possa ser vista seja o céu. E haveria um relógio sem ponteiros em uma das paredes, como se fosse se desconectar do tempo externo ou simplesmente para esquecer o tempo (LARROSA, 2018b, p. 334).

Para que se entendam as considerações e análises exploradas daqui em diante, faz-se necessário compreender a escola como um campo de disputas de narrativas. A mesma instituição, que tanto opera pelas malhas do poder dominador, suspende esse poder, inverte seu sentido, contrapõe-lo em práticas de liberdade:

A relação entre poder e liberdade [...] não é de antagonismo, mas de agonismo, de luta constante [...] A afirmação das práticas de liberdade, sempre situadas, circunscritas a uma condição histórica e local, é, pois, totalmente diferente de uma afirmação da liberdade como princípio

---

<sup>3</sup> Para Larrosa (2008b) uma das possibilidades de se (re)criar a escola é suspender a aceleração do tempo. Desvincular-se da homogeneização proposta pelos dispositivos de atomização que tanto a caracterizaram e criar uma temporalidade desconectada da mercantilização e da produtividade compulsória.

geral e global [...] trata-se, ao contrário, de agir todo o tempo na construção de práticas de liberdade nas situações em que vivemos, produzindo novos possíveis nas relações de poder com outros indivíduos e outros grupos sociais (GALLO, 2019, p. 197).

Larrosa (2018a) pondera que, em nossas atuais democracias, as escolas públicas contemporâneas recebem do mundo grego a construção do ambiente escolástico e a possibilidade de um governo de iguais mas, por outro lado, recebem também a divisão estrutural entre os “escravos” e os livres, entre os bárbaros e civilizados e, finalmente, entre aqueles que passam suas vidas submetidos ao império da necessidade produtiva e os liberados dessa necessidade. “A escola atual não é mais um caminho para atingir uma igualdade futura, mas um lugar onde estar. É precisamente esse modo particular de estar na escola o que possui hoje um valor político” (LARROSA, 2018a, p. 184).

É nesse sentido que reside a proposta de transgressão do que “está dado”. Ao entender que as relações são políticas (e politizadas), transgredimos seu regime de verdade ou, pelo menos, o entendemos como peremptório, como campo de disputa. Foi o próprio Foucault quem afirmou, certa vez, que se as sociedades se mantêm e vivem, só o fazem porque seus poderes não são “absolutamente absolutos”, isso é, por trás de todas as aceitações e coerções, mais além das ameaças, violências e persuasões, “[...] há a possibilidade desse momento em que nada mais se permuta na vida, em que os poderes nada mais podem e no qual, na presença dos patíbulos e das metralhadoras, os homens se insurgem” (FOUCAULT, 2004, p. 77).

Nossa aposta naquele momento era a de que nem sempre as insurgências se manifestam pelo âmbito das revoltas propriamente ditas. É possível insurgir na linguagem, na palavra já gasta, no currículo, usar os conceitos de modos outros, transgredir o domínio dos significados ou transvalorar seus sentidos quando o que temos já não mais nos parece servir.

Argumentarei que o sentimento de pertença ao sentido coletivo de público (LARROSA, 2018a; LARROSA, 2018b; MASSCHELEIN, SIMONS, 2019) pode ser uma condição por meio da qual se elabore “o trauma” da escola disciplinar da modernidade, ainda entranhado em nossos universos de existência, e se criem modos de vida menos entretecidos com seu aparato disciplinar.

O termo disciplina, que não é entusiasticamente recebido nos círculos educacionais atuais por arrastar essa escolástica “engessada” do advento da modernidade, pode ser ressignificado, quando subjacente à ideia de público. Concordo com Masschelein e Simons (2019) acerca do caráter produtivo da disciplina:

Parece que nós, imediatamente, ligamos disciplina à opressão, subjugação, repressão, controle e vigilância, complacência e obediência [...] queremos readotar o termo [...] atribuir-lhe um significado positivo de educação escolar que expressa um componente fundamental de tecnologias da educação escolar. A prática e o estudo são impossíveis sem alguma forma de disciplina [...] reservar o termo ‘disciplina’ para seguir ou obedecer às regras que ajudam os alunos a alcançarem aquela situação em que podem começar ou manter o estudo e a prática [...] Nesse sentido, a tecnologia da educação escolar e as regras ligadas a ela são o que torna possível para as pessoas jovens passarem a ser ‘discípulos’. Isso é disciplina como tecnologia da educação escolar (MASSCHELEIN, SIMONS, 2019, p. 64-65).

Nesta perspectiva, a disciplina deixa de ser uma tecnologia homogeneizante e passa a ser entendida como um componente fundamental na trajetória de jovens “bem formados”, que não se reduzem a produtos acabados recém saídos de uma linha de montagem, mas que incidem sobre o tempo livre (ócio) elevando-o à possibilidade de pensamento da nova geração, à criação de um povo ou comunidade que vem. Nessa chave de leitura, a disciplina passa a ser uma “[...] técnica habilidosa inventada pelo homem para ser aplicada ao homem, a fim de permitir que o homem exerça sua influência sobre si mesmo, modele a si mesmo e adquira sua própria forma, por assim dizer” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2019, p. 65-66).

A escola vista pela perspectiva da valorização e do entendimento da noção pública ressignifica a noção de disciplina: “Disciplina [...] não como uma categoria moral ou política, mas como uma prática de habilitar. Pense-se, por exemplo, na disciplina produtiva de atletas para ficar em forma” (LARROSA, 2018a, p. 54). Nesta definição, Larrosa atualiza um Foucault que lembra o caráter produtivo do poder. O desenvolvimento de um “amor pedagógico” pela instituição, no sentido de compreendê-la como um espaço de produção comunitária de um mundo que vem é o que possibilita pensar outra relação com o uso da técnica.

Essa perspectiva expande imaginários bastante incrustados na cultura, que aludem ao caráter de fixidez e imobilidade da instituição, atribuindo a ela um *a priori* ontológico. Em vez disso, penso com Larrosa que a escola “[...] é mais o resultado precário e provisório da montagem de dinâmicas e relações heterogêneas do que o reflexo de processos intraestruturais e/ou supraestruturais de dominação e controle reais” (LARROSA, 2018a, p. 91). Isso é: a escola não pode ser definida somente pelas paredes ou pelas formas advindos de regras estatais; ela também se caracteriza por aqueles que a ocupam e a pensam e “[...] são muitas as escolas que trabalham em e a partir das ‘beiradas’ do escolar” (LARROSA, 2018a, p. 95).

Ao mudar o vetor intencional da disciplina para si mesmo, em vez do que vem “de cima para baixo”, como numa posição hierárquica e piramidal, o sujeito da educação pode exercer disciplina sobre si mesmo, não no sentido como querem as técnicas *psi* atuais, mas no sentido de um tempo sem destinação, deslocado da necessidade de a escola preparar para o mundo do trabalho (como a modernidade preparava para as fábricas). Ao disciplinar a si mesmo, o alunado pode construir um território propício de experimentação e pensamento das mudanças pelos quais se passa nos últimos anos. “É a disciplina não como submissão muda e punição, mas como técnica de atenção” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2019, p. 135).

Nesse sentido, até mesmo um bocado de elementos que caracterizam o aparato escolar pode ser desassociado do uso maquínico para a disciplina:

[...] para muitos a lousa e a carteira são a quinta essência dos artefatos da educação clássica: armas para disciplinar os jovens, arquitetura a serviço da pura transferência de conhecimento, símbolos do professor autoritário. Não há dúvida de que muitas vezes elas funcionam dessa maneira. Mas elas também não dizem algo sobre a escola quinta-essencial? A lousa que abre o mundo para os alunos, e os alunos que literalmente se sentam perto dela. Ou o professor que, com sua voz, gestos e presença, invoca algo do mundo na sala de aula. Algo não apenas informativo, mas também animador [...] (MASSCHELEIN, SIMONS, 2019, p. 38-39)

Na mesma direção ética, o exame como instrumento de controle pode dar vez para o exame do “acerto de contas” com o passado. Na perspectiva da construção comum do público:

O exame é, portanto, uma ferramenta pedagógica para exercer pressão. O propósito do exame não é levar o jovem ao desespero ou celebrar a ignorância do aluno, e muito menos contrapor um aluno bem preparado contra o outro, visando classificá-los. O exame fornece a pressão necessária para estudar e praticar (MASSCHELEIN, SIMONS, 2019, p. 63).

Voltando às aulas da referida disciplina... Em consonância a essa série de ressignificações dadas para os elementos escolares, aprendidos unicamente na perspectiva negativa da disciplina, uma série de trocas aconteceram durante nossos encontros. Um fluxo intermitente de perguntas e sugestões de possibilidade de “driblar” as táticas do exame como ordenamento e tensão culminaram nas práticas estéticas<sup>4</sup> a seguir (**Figura 1**, **Figura 2**, **Figura 3** e **Figura 4**):

**Figura 1.** Interpretação artística do Estado-nação. **Figura 2.** Interpretação artística de uma prática de vigilância por meio das tecnologias digitais.



Fonte: arquivo pessoal.

**Figura 3.** Interpretação artística de uma ruptura com a ideia de poder totalizante. **Figura 4.** Interpretação artística de uma ruptura com o aparato homogeneizante de uma sala de aula.

<sup>4</sup> Por uma questão legal de uso da imagem, todas as figuras utilizadas neste ensaio foram submetidas a um *software* que tratou o rosto dos alunos envolvidos nessa atividade em pixels.



Fonte: arquivo pessoal.

Ao apresentarem uma versão final de suas interpretações artísticas, que envolviam os conceitos apresentados e discutidos durante a disciplina, pedi para que me explicassem<sup>5</sup> as relações que buscaram captar em cada uma das imagens. As duas primeiras (**Figura 1** e **Figura 2**) remetem às táticas de poder. A primeira, aludindo às formas de organização genérica das sociedades ocidentais; a segunda, a um desdobramento dos aparelhos de vigilância, que se aperfeiçoaram nos dispositivos eletrônicos, segundo os próprios alunos. É interessante complementar que, de acordo com alguns relatos, as relações de poder foram representadas por meio de um tecido vermelho (**Figura 1**).

Curioso com esse detalhe, explicaram-me que buscaram representar a imanência do poder, seu caráter onipresente, circulante por todo o tecido social e, por isso, transversal à todas as instituições. Fica estampado que prevalece uma crítica ao poder público, uma vez que é possível ler nos cartazes palavras como impunidade, desigualdade e corrupção, para ficar nesses exemplos. Mas essa seria apenas uma faceta totalitária do poder.

As **Figuras 3** e **4**, por sua vez, enfatizam as possibilidades de subversão às táticas totalizantes. Representadas na forma de uma tesoura que cortaria “os fios que encetam as relações de dominação”, os alunos buscaram enfatizar a ideia de que o poder nunca tem totalidade em sua eficácia. A **Figura**

---

<sup>5</sup> Não reproduzo aqui uma réplica dos relatos, uma vez que os mesmos emergiram num contexto informal e espontâneo, haja vista que não utilizei nenhum instrumento, como um diário de campo ou similar.

4, especificamente, enfatiza o caráter homogeneizante da escola disciplinar por meio das máscaras idênticas vestidas por todos, como artefatos que, nesta composição, remeteriam à formação em massa. Dei meus pareceres sobre essa narrativa, contada por meio de imagens, e reafirmei o quanto fora importante que a ruptura, ou prática de liberdade, estivesse ali representada.

Em Foucault, toda relação é um “cabo de guerra”, e por isso sempre<sup>6</sup> se pode escapar das malhas totalizantes, criando uma “outra” relação. Esse movimento sempre esteve presente na analítica foucaultiana, que concebe que o poder não tem o alcance da totalidade: “[...] não é que a vida tenha sido exaustivamente integrada em técnicas que a dominem e gerem; ela lhes escapa continuamente” (FOUCAULT, 2014b, p. 154). A escola, como zona de atravessamentos, não se ausenta dessas considerações:

Ainda que as práticas escolares conduzam, os estudantes não necessariamente se deixam conduzir como rebanho; produzem práticas de liberdade que fazem com que eles interajam ativamente com a condução a que estão submetidos. Em palavras simples, se pensamos a relação pedagógica como relação de poder, não há submissão absoluta do estudante, pois não pode haver dominação absoluta do educador (GALLO, 2019, p. 203).

Caminhando para um desfecho, é interessante retomar a consideração de que o que fora aqui apresentado, na fundamentação e nas análises, foi resultado de uma série de acontecimentos que tiveram início em uma ementa de disciplina. Não pretendo que essas ideias sirvam a outras pessoas ou, muito menos, sejam reproduzidas, como se faz com um manual educativo. A abordagem dada para os conceitos fez sentido para nós neste contexto, por meio de ressignificações que dialogaram com as interpretações artísticas apresentadas. Talvez, na atual conjuntura das sociedades republicanas, as táticas de captura da escola disciplinar já estejam muito distantes. O que não descarta a importância de retomá-las para conhecer quais relações sempre podem voltar em contextos autoritários, quando o Estado democrático de direito é relativizado.

[...] talvez o que agora devemos combater (aquilo de que é preciso liberar-se e contra o que se precisa rebelar) não seja mais a velha escola disciplinar (aquele fantasma da escola tradicional tão querida pelos mercadores do novo, que já foi inapelavelmente declarado como obsoleto, aborrecido e ineficaz), mas a nova escola de Disney, dos bancos e das empresas tecnológicas, do shopping, do

---

<sup>6</sup> Caso contrário, para este filósofo, não se trataria de uma relação de poder, mas de violência.

empreendedorismo, do *coaching* e da aprendizagem cognitiva, e que talvez agora a tarefa não seja tanto renovar a escola, mas sim defendê-la, ou seja, tratar de fazer que, nos tempos e nas condições atuais, continue sendo uma escola e não se dissolva completamente, ela também, no ar. (LARROSA, 2018b, p. 410).

Contrário a todas essas adjetivações elencadas acima para a instituição escolar, contrapõe-se o entendimento da mesma como uma obra de arte, no sentido de aqueles que passarem por ela entenderem o sentido da construção do comum. A escola nunca está apenas a serviço ou cuidando dos estudantes, mas consiste no cuidado de alguma(s) coisa(s) no mundo, na responsabilidade que a escola e professor tem em apresentar algo que poderia tirar os estudantes do “seu” mundo em direção daquilo que se poderia chamar de “mundo comum” (LARROSA, 2018a, p. 160).

### **Considerações finais**

Durante essa disciplina busquei exercitar a tecnologia da escuta. Entendo a troca de minhas experiências com o alunado como uma possibilidade de curto-circuitar os resquícios da maquinaria disciplinar, a qual busca engessar posições fixas de sujeito da docência e sujeito do alunado. Foram momentos como esses, mais horizontalizados de construção conjunta do conhecimento, que culminaram num exame desatrelado da necessidade de esquadrihar o alunado. Não teria proposto essa abordagem sozinho.

Se existem reverberações ou ecos da maquinaria disciplinar nas escolas hodiernas, trabalhar para a construção de um comum, de um futuro comum, ou seja, tratar de modo heterotópico a escola, um *lieu sans lieu* (lugar sem lugar): “[...] um lugar que, de certo modo, escapa da ordem costumeira dos lugares e espaços” (LARROSA, 2018a, p. 174) pode ser uma saída na ressignificação da tessitura tão enrijecida que decanta em nossos imaginários.

### **Notas**

\* Doutor em Ensino de Ciências, professor adjunto na Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR), afinocencio@utfpr.edu.br.

## Referências

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

FOUCAULT, Michel. É inútil revoltar-se? in. **Ditos e Escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. De espaços outros. **Estudos Avançados**. v. 27. n. 29. out. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/68705/71285>. Acesso em: 15 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014a.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

GALLO, Sílvio. Insurreições escolares? in. RAGO, Margareth; GALLO, Sílvio (orgs.). **Michel Foucault e as insurreições**: é inútil revoltar-se? São Paulo: CNPq, Capes, Fapesp, Intermeios, 2017.

GALLO, Sílvio. Aleturgias e práticas de liberdade no campo educativo. in. JUNIOR, Atilio Butturi; CANDIOTTO, Cesar; SOUZA, Pedro de; CAPONI, Sandra (orgs.). **Foucault & as práticas de liberdade II: topologias políticas e heterotopologias**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2019.

LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018a. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018b. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MASSCHELEIN, Jan; MAARTEN, Simons. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da Educação e da Civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. in. SAVIANI, Dermeval; SOUZA, Rosa Fátima de;

*Pode a escola ser uma obra de arte? O que aprendi com o professor Foucault*

VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: FCL/Unesp, 2006.

Recebido em: julho/2022.

Aprovado em: abril/2023.