

© Paula Sibília, 2012

Título original: ¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión.

Vedada, nos termos da lei, a reprodução total ou parcial deste livro, por quaisquer meios, sem autorização da Editora.

Direitos adquiridos para a língua portuguesa por
CONTRAPONTO EDITORA LTDA.
Av. Franklin Roosevelt 23 / 1405
Centro – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20021-120
Telefax: (21) 2544-0206 / 2215-6148
Site: www.contrapontoeditora.com.br
E-mail: contato@contrapontoeditora.com.br

1ª edição: setembro de 2012
Tiragem: 2.000 exemplares

Revisão tipográfica: Tereza da Rocha
Projeto gráfico: Regina Ferraz

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

S566r Sibília, Paula, 1967-

Redes ou paredes : a escola em tempos de dispersão / Paula
Sibília ; tradução Vera Ribeiro. – Rio de Janeiro : Contraponto,
2012.

Tradução de: ¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de
dispersión
ISBN 978-85-7866-069-7

1. Educação – Aspectos sociais. 2. Educação – Inovações
tecnológicas. 3. Ensino a distância. 4. Professores – Formação.
5. Professores – Efeito das inovações tecnológicas. I. Título.

12-6425

CDD: 370.11
CDU: 37.017

- O que vocês esperavam ao me denunciar para o diretor?
- Que o senhor fosse castigado, como nós.
- Ah, querem me castigar?
- O senhor nos insultou e merece castigo... O senhor disse “ordinárias” e nós dissemos “filho da puta”, é a mesma coisa!
- Mas vocês têm que entender que eu sou o professor, e pronto!

Laurent Cantet, *Entre os muros da escola* (2008)

Antes de mais nada, é necessária a obediência no caráter da criança, particularmente no do aluno. [...] A obediência pode nascer da coação, e então é absoluta, ou da confiança, e então é raciocinada. Esta obediência voluntária é muito importante, mas aquela é extremamente necessária, porque prepara a criança para o cumprimento das leis que depois ela terá de cumprir como cidadã, ainda que não lhe agradem.

Immanuel Kant, *Sobre a pedagogia* (1803)

O molde escolar e a maquinaria industrial

Nos parágrafos anteriores resumimos os principais motivos que levaram ao desenvolvimento do complexíssimo sistema escolar, semeando suas ramificações por toda parte, tanto nas metrópoles mais pujantes do momento como nos confins da civilização. Por outro lado, para que esse novo e tão ambicioso artefato sociotécnico pudesse entrar em operação, uma condição básica era contar com sua matéria-prima indispensável: certos tipos de corpos infantis. Em seu livro *Vigiar e punir*, Michel Foucault explica que, ao tomar por modelo a prisão e o Exército, a escola concebida pelas sociedades industriais teve de ser uma instituição em que “cada corpo se constitui como peça de uma máquina”.¹³ Um projeto bastante temerário e nada modesto, até descomunal, mas em perfeita concordância com a configuração disciplinar dos estilos de vida e com a inabalável ambição do progresso científico-industrial. No entanto, como sabe qualquer um que tenha mantido contato com crianças — mais ainda com várias dezenas delas, reunidas num mesmo recinto —, não é fácil transformá-las em peças de um aparelho bem calibrado, nem agora nem nunca, provavelmente. Mais árduo ainda é conseguir a proeza de manter essa ordem todos os dias e sem falta, durante várias horas ao longo de tantos anos, pelo menos até que os pequenos componentes desse mecanismo se convertam em adultos e passem a integrar outros aparatos.

Por causa dessa dificuldade recorreu-se ao confinamento como um recurso disciplinar de importância vital, não só nos colégios, mas também nas diversas instituições que subsidiaram a industrialização do mundo. Sua chave consiste em en-

cerrar os indivíduos num espaço delimitado por paredes, grades e fechaduras, com o interior idealmente diagramado para os fins específicos de cada instituição, em intervalos regulares de tempo, cujos limites e pautas devem ser igualmente estritos. Rotinas idênticas e progressivas se repetem em tais condições, com frequência diária e durante longos períodos da vida de cada sujeito. Não se deve subestimar a importância desse treinamento corporal, tão metódico e a portas fechadas, visto que — como afirmara Kant em suas lições pedagógicas — a função primordial da escola não consistia prioritariamente em instruir os alunos em determinados saberes ou conhecimentos práticos, mas em “habitua-los a permanecer tranquilos e a observar pontualmente o que lhes é ordenado”.¹⁴ A primeira e mais capital etapa do adestramento infantil deveria ser dedicada, portanto, a acostumar as crianças a ficar sentadas em seus lugares durante períodos regulares e previamente estabelecidos, obedecendo às ordens dos superiores. Ou, como traz o especialista brasileiro Alfredo Veiga Neto, “ensinar as crianças a ocupar melhor seu tempo e seu espaço”, ou seja, “de forma ordeira, disciplinada” e “de uma forma comum ou padronizada”. O primordial, portanto, era forçar essa adaptação dos corpos infantis às definições radicalmente novas do tempo e do espaço que se enunciaram na modernidade, já que “qualquer um pode aprender as coisas relativas à cultura mais tarde, até mesmo fora da escola”.¹⁵

Mas conseguir que todas as criaturas humanas de curta idade aprendam a usar adequadamente o tempo e o espaço nunca foi tarefa menor. É provável que a falência desse projeto, na atualidade, seja outro indício da crise que afeta a escola. Por um lado, porque tal meta se tornou subitamente inviável; por outro lado, porque se alteraram tanto as definições espacotemporais quanto os usos dessas entidades que se consideram corretos ou equivocados. E também porque os colégios

não parecem ser as instituições mais aptas a ensinar tais novidades, as quais ainda se encontram em plena mutação e não deixam de suscitar toda sorte de confusões. No entanto, foi assim que Foucault descreveu os cubículos em que tradicionalmente se desenvolvia o ensino primário: “uma máquina de aprendizagem”. Em seu afa de reconstruir a trajetória da escola a partir dos arquivos e outros vestígios deixados pela história, numa investigação realizada na década de 1970, o filósofo francês relatou que em tais espaços fechados se exercia uma “combinação cuidadosamente medida de forças”, que exigia “um sistema preciso de comando” e na qual “todo o tempo de todos os alunos estava ocupado, ensinando ou aprendendo”.¹⁶ Sem dúvida, tampouco naquela época foi simples implementar e manter em funcionamento tal aparato techno-humano: toda uma plataforma teve de ser construída para sustentá-lo e justificá-lo, articulando uma multiplicidade de práticas e cursos capazes de se infiltrar de modo capilar nos âmbitos mais recônditos. Essa estrutura colossal foi montada com o objetivo de conseguir algo sumamente improvável: transformar a carne tenra das crianças num ingrediente adequado para alimentar as engrenagens vorazes da era industrial. Algo muito trabalhoso, único na história da humanidade e surpreendentemente recente para a nossa compreensão.

Tal façanha não só foi consumada com sucesso, como também se manteve de pé e bem alinhada durante um bom tempo, a ponto de ser imensamente difícil a mera tentativa de imaginar como seria um mundo sem escolas — mesmo sabendo-se que houve, sim, uma época não tão remota em que tais instituições teriam sido impensáveis. Por isso vale a pena empreender aqui tal esforço de desnaturalização de algo tão enraizado em nossa cultura, no intuito de compreender os sentidos dessa invenção extremamente eficaz, que, no entanto, hoje se vê ameaçada. Se, antes da clivagem modernizadora —

tanto na cultura ocidental como em todas as demais —, as escolas não existiam, deveria haver bons motivos para essa incrível omissão. Uma explicação é muito simples: não havia colégios porque eles não eram necessários. Sua função era prescindível naquele tipo de sociedades e, por conseguinte, não faria sentido investir tanto empenho em concebê-los e custeá-los. Em suma: não havia necessidade de adestrar os corpos pré-modernos para que fossem capazes de trabalhar em fábricas, por exemplo, sintonizando seus gestos e ritmos com a frequência mecânica de linhas de montagem, cronômetros e seus diversos automatismos. Tampouco era preciso instruí-los para que fossem cidadãos de bem, sensatos pais ou mães de família e, quando fosse o caso, corajosos soldados capazes de sacrificar tudo pela pátria, defendendo a soberania nacional. Os brotos mais precoces dessas demandas mal começaram a se disseminar, anunciando seu pronto florescimento, na segunda metade do século XVII. Não é à toa que, precisamente nessa época, surgiram as primeiras “escolas de aprendizagem” nos países europeus.

Essa implementação foi lenta e titubeante em seus primórdios, mas também não admira que tenha se irradiado a partir dos povos protestantes do norte da Europa, como assinala o inglês Colin Heywood em seu livro dedicado à história da infância. Todavia, o mesmo autor esclarece que a substituição do trabalho pela educação escolar, como ocupação principal das crianças, só viria a se consumir bem mais tarde, numa data que soa espantosamente recente para o olhar contemporâneo: no final do século XIX e início do XX.¹⁷ Mas então, antes disso, como se aprendiam as coisas? Em primeiro lugar, vale assinalar que, entre as imensas transformações implicadas pela modernização do mundo, mudou muito o que se considerava que convinha aprender: quem tinha de saber o quê, através de quais procedimentos e com que objetivos. Por isso o que hoje

chamamos “educação” funcionava de modos diferentes antes da instauração original dos modernos estabelecimentos de ensino coletivo. Na Idade Média e até nos prelúdios da modernidade, por exemplo, os diversos ofícios eram diretamente cultivados em oficinas, nas quais o aprendiz burlava sua perícia auxiliando o profissional já versado na habilidade específica a ser adquirida. Nesses casos, a transmissão do saber era considerada concluída quando o discípulo recebia a anuência dos habitantes da cidade pertencentes à corporação que congregava o serviço em questão. Por outro lado, se dessa maneira se reproduziam os saberes práticos no meio popular da vida medieval, era nos ambientes impolutos dos mosteiros que se transcrevia a sabedoria emanada dos livros sagrados e da palavra divina, mediante a exegese bíblica e as narrativas protagonizadas por santos ou pecadores. De qualquer modo, tanto os “conteúdos” de tais ensinamentos quanto os sujeitos envolvidos nesses rituais estavam muito longe do que viria a ocorrer nos ambientes escolares que seriam instituídos vários séculos depois, e que hoje se encontram ao mesmo tempo naturalizados e em crise.

Não houve só o avanço do método científico, como um instrumental cada vez mais hegemônico. Além disso, e em estreita relação com esse movimento, a Reforma Protestante marcou uma ruptura importantíssima nesse tecido, fertilizando o solo para que pudesse brotar o “espírito do capitalismo”, que já lutava por germinar, e junto com o qual surgiria algo até então inédito e mesmo impensável: os sistemas nacionais de educação. O projeto escolar foi um fruto singular da confluência entre, de um lado, esses reformadores que propagavam sua “ética protestante” diante dos portões da modernidade e, de outro, as ideias esclarecidas que impulsionavam o Iluminismo. Com a ressalva de certas especificidades, que, aliás, não são meros detalhes, seria possível dizer que essas duas forças his-

tóricas ansiavam por metas comparáveis: lavar a alma de seus fiéis ou temperar o caráter de seus cidadãos. Em todo caso, e para além das lutas muitas vezes sangrentas que acompanharam tais empenhos, a educação formal se foi lapidando como uma ferramenta preciosa para consumir tais objetivos. Não por acaso, os historiadores situam o “nascimento da infância” justamente nesse interregno: foi em algum momento impreciso entre os séculos XVI e XVII, reforçando-se ao final deste último, que começou a se cristalizar a figura do filho capaz de se tornar aluno, a partir de um contexto prévio em que crianças e adultos se mesclavam de forma muito mais indiferenciada. Como relata Philippe Aries em suas pesquisas pioneiras sobre o assunto, essa especificidade crescente do infantil constituiu “uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado”; tal dinâmica, é claro, não teria se concretizado “sem a cumplicidade sentimental das famílias”.¹⁸

Em suma: para que houvesse escola, tinha que haver crianças; por isso, diante da necessidade histórica de realizar o projeto modernizador anunciado pelas revoluções científicas, industriais e democráticas, foi preciso “inventar” as duas. A família, é claro, foi um aliado iniludível nessa aventura, e o próprio ensino formal terminou de consumir tal operação. Com efeito, mais de um século antes do pronunciamento kantiano, o teólogo e pedagogo morávio João Amós Comenius, que viveu no século XVII e costuma ser reconhecido como o “pai” da educação moderna, autor de um tratado cujo título é *Didactica Magna*, “atribuiu à família a missão de educar no âmbito privado”, enquanto a escola se ocuparia de idêntica função “no âmbito coletivo, mais amplo e público, porém sempre encerrado entre quatro paredes”.¹⁹ Poderíamos dizer que uma das funções da escola era que a criança aprendesse a distinguir entre seu pai e a

lei: esse código universal constituiu um eixo vital da modernidade, dedicado a proibir as mesmas coisas a todos os cidadãos, de modo impessoal — algo que se devia assimilar na escola, uma vez delimitada a função paterna no seio do lar. Sem dúvida, trata-se de uma visão pouco idealizada da instituição familiar, ainda que os afetos em que ela foi macerada, graças aos influxos românticos que insuflaram o *éthos* burguês, também tenham contribuído para aumentar a eficácia desse aparato.

Cabe acrescentar aqui um breve parêntese a respeito da universidade, um templo do saber que nunca necessitou da infância para funcionar e cuja estirpe, talvez por isso, precedeu amplamente a genealogia escolar, não só no mundo ocidental mas também em várias culturas orientais, como a chinesa e a árabe. Na vertente europeia, seus vínculos com os conventos e as catedrais são evidentes até na arquitetura dos claustros mais tradicionais, por exemplo. Mesmo após sua dispersão global e sua atualização inevitável, ecos eclesiais continuaram a impregnar o vocabulário carregado de cátedras, decanos, togas, púlpitos e aulas magnas, assim como o elitismo sectário e os pomposos rituais de formatura que ainda persistem em vários estabelecimentos espalhados pelo planeta, ainda que seu nome já sugira a mutação renascentista que converteu esses fastuosos edifícios em santuários do saber *universal*. É claro que eles também se modernizaram quando foi preciso. Nesse processo, as universidades converteram-se em instituições disciplinares comparáveis às escolas. Atualmente, no capítulo mais recente dessa longa história e com suas próprias especificidades, elas sofrem as turbulências desencadeadas pela mesma incerteza que afeta todas as demais organizações desse tipo.

Os incompatíveis: outros tipos de corpos e subjetividades

O quadro que acabamos de descrever, herdado de nossos antepassados imediatos, viu-se notavelmente transformado nos últimos tempos, e a venerável instituição escolar não foi a única vítima dessas turbulências. Vários autores tentaram cartografar o território que emergiu dessa crise, cujas raízes remontam ao fim da Segunda Guerra Mundial e cujos corolários ainda se encontram em pleno processo de reordenação, embora ele já esteja adquirindo a consistência de um novo drama histórico. Um desses pensadores é Gilles Deleuze, que recorreu à expressão “sociedades de controle” para designar o “novo monstro”, como ele mesmo o ironizou num breve e contundente ensaio publicado em 1990. Já faz mais de duas décadas, portanto, que esse filósofo detectou a implantação gradativa de um regime de vida inovador, apoiado nas tecnologias eletrônicas e digitais: uma organização social baseada no capitalismo mais dinâmico do fim do século XX e início do XXI, regido pelo excesso de produção e pelo consumo exacerbado, pelo *marketing* e pela publicidade, pelos fluxos financeiros em tempo real e pela interconexão em redes globais de comunicação.

Outra característica basilar desse novo mapa é a entronização da empresa como uma instituição-modelo, que impregna todas as demais ao contagiá-las com seu “espírito empresarial”. Inclusive a escola, é claro, assim como os corpos e as subjetividades que por ela circulam. Essa nova mitologia propaga um culto da *performance* ou do desempenho individual, que deve ser cada vez mais destacado e eficaz. O grau de êxito obtido nessa missão já não é avaliado mediante o antiquado instru-

mental que catalogava a normalidade e o desvio, típico da ló-gica disciplinar; em vez disso, tal comportamento é medido por critérios de custo-benefício e outros parâmetros exclusivamente mercadológicos, que enfatizam a capacidade de diferenciação de cada indivíduo na concorrência com os demais. Assim se dissemina uma ideologia da autossuperação e uma busca pela elevação do rendimento que vai além das capacidades de cada sujeito e até dos limites biológicos da espécie, quando se procura alcançar estados *pós-normais* ou sentir-se “mais do que bem” com a ajuda de produtos químicos e tratamentos específicos. Esses estímulos avivam a aspiração a efetuar atualizações constantes em todos os planos, inclusive o educativo. Tais atualizações devem ser articuladas graças a um bom gerenciamento de si mesmo sob moldes empresariais. Essa corrida, por sua vez, é constantemente acelerada e instigada por uma aliança tácita entre três vetores fundamentais da contemporaneidade: meios de comunicação, tecnologias e mercado.

Tudo isso implica a necessidade de desenvolver certas competências que a escola tradicional não só parece incapaz de inculcar, como seria até contraproducente nesse sentido: poderia aniquilá-las, abortando em seus alunos a incubação dessas habilidades tão valorizadas na atualidade. É o que sustentam muitos discursos relacionados com o “empreendedorismo” neoliberal, presentes também no âmbito das reformas pedagógicas em curso, quando destacam a importância da distinção individual e as vantagens da singularização do indivíduo como uma marca, explorando a própria criatividade para poder ser sempre o primeiro e ganhar dos outros. Essas propostas aderidas aos novos credos são as mesmas que assinalam, de modo explícito, que a educação formal poderia de vastar tais aptidões, cortando pela raiz as potencialidades das crianças de hoje, principalmente quando se considera a voca-

ção uniformizadora, homogeneizadora e normalizadora que costumava guiar por princípio a instituição escolar.

Porém, antes de serem deflagradas essas mutações no ambiente moderno do último par de séculos, cabe frisar que as primeiras e mais fundamentais modelagens corporais e subjetivas eram efetuadas na privacidade doméstica: no seio do lar, essa doce instituição de confinamento habitada pela família nuclear de inspiração burguesa. E também nas salas, nos pátios e nos corredores do colégio. Os resultados desse trabalho, que era tanto disciplinador como introspectivo, foram conceptualizados de diversas formas pelos estudiosos das mudanças históricas que torneiam as subjetividades. Surgiram denominações como *homo psychologicus*, *homo privatus* ou personalidades *introdigidas*, que aludem à “interiorização” característica de certa manifestação hegemônica do sujeito moderno. Esses rótulos se referem a um elenco de “modos de ser” que estariam ficando antiquados porque, neste século XXI que ainda está começando — embora avance a uma velocidade assustadora —, são outros os corpos e as subjetividades que se tornaram necessários. Por isso, agora e em toda parte, não surpreende que reverberem outros tipos de sujeitos: novos modos de ser e estar no mundo que emergem e se desenvolvem respondendo às exigências da contemporaneidade, ao mesmo tempo que contribuem para gerar e reforçar tais características.

Talvez seja nesse sentido que tais configurações mais atuais seriam “dóceis e úteis” à sua maneira e no novo contexto, embora ainda seja preciso indagar como se encarnam essa docilidade e essa utilidade no tempo presente, e em que medida essas tendências poderiam (ou mereceriam) ser recebidas com resistência. Perguntas que também não admitem respostas fáceis, sobretudo porque se trata de mudanças muito recentes que ocorrem num cenário extremamente instável, com deslocamentos constantes e um bom número de contradições. Ain-

da assim, algumas características das configurações corporais e subjetivas atualmente mais valorizadas já estão à vista. Vale a pena refletir sobre esses traços. Em vez de propagar a silenciosa introspecção e o retraimento nas profundezas do psiquismo individual, por exemplo, com a ajuda de ferramentas como a leitura e a escrita — gestos que eram tão habituais em tempos não muito distantes e que a escola se ocupava de inculcar —, nossa época convoca as personalidades a se exibir em telas, cada vez mais onipresentes e interconectadas. Por outro lado, em vez de cinzelarem nos músculos a rigidez das cadências e dos ritmos da maquinaria industrial, sob o peso gigantesco do valor-trabalho e os austeros repertórios da “ética protestante”, os novos ritos trabalhistas requerem outras habilidades e disposições corporais ou subjetivas, ao mesmo tempo que desprezam certas capacidades ou aptidões antes valorizadas, mas que são consideradas cada vez menos úteis.

Como fruto das várias lutas e disputas travadas ao longo do século XX, que dinamitaram certas asperezas dos códigos disciplinares e conquistaram a fusão entre trabalho e ócio, por exemplo, hoje se estimulam a criatividade e o prazer, inclusive nos ambientes laborais. E, é claro, também nos outros circuitos e territórios escolares. Nessa mesma linha, o circuito produtivo contemporâneo busca características antes combatidas, como a originalidade associada a certa espontaneidade inventiva, além da capacidade de mudar com rapidez, recitando o que se é em veloz sintonia com as tendências globais. Também se valorizam a livre iniciativa, a motivação, o perfil empreendedor e a vocação proativa, como atitudes capazes de mover os mercados e gerar benefícios. Sem esquecer, por outro lado, que tudo isso se dá numa cultura que enaltece a busca da celebridade e o sucesso imediato, combinando nesse projeto a realização pessoal e a satisfação instantânea, exaltando valores como a autoestima, a aparência juvenil e o gozo

constante. Em suma: bem-estar corporal, emocional, profissional e afetivo, derivados de um ideal de felicidade ou de realização pessoal que atravessa todos os âmbitos e já não parece encontrar obstáculos nem diques capazes de inibi-lo.

Por isso inscrevem-se nessa progênie as qualidades e habilidades mais bem cotadas no mercado de valores da atualidade, assim como a capacidade individual de administrá-las com desenvoltura e renová-las sem parar, projetando-as na própria imagem, como acontece com qualquer outra marca em luta por vencer nos comércios altamente competitivos — e tão instáveis — das reputações. Assim, numa sociedade fortemente midiaticizada, fascinada pela incitação à visibilidade e instada a adotar com rapidez os mais surpreendentes avanços tecnológicos, em meio aos vertiginosos processos de globalização de todos os mercados, entra em colapso a subjetividade interiorizada que habitava o espírito do “homem-máquina”, isto é, aquele modo de ser trabalhosamente configurado nas salas de aula e nos lares durante os dois séculos anteriores. Aos poucos, ainda que numa velocidade que pode impedir a compreensão dos sentidos dos processos, ao lhes escamotear a densidade da experiência, desmorona-se toda a arquitetura psicofísica que sustentava aquele protagonista dos velhos tempos modernos. Saem de cena, assim, um tipo de corpo e um modelo de subjetividade cujo cenário privilegiado transcorria em fábricas e colégios, e cujo instrumental mais valorizado era a palavra impressa em letras de fôrma.³⁰

Agora, esse eixo “interior” que constituía o nó dos sujeitos oitocentistas e se considerava hospedado nas profundezas de cada um — e que, por isso, devia ser moldado e nutrido tanto pelas moralizações familiares quanto pela aprendizagem escolar, sem descuidar também dos enfrentamentos cotidianos contra ambos os tipos de modelagens — transfere-se para outras zonas da condição humana, ao mesmo tempo alimen-

tando e respondendo às insistentes demandas de novos modos de autoconstrução. Em vez de uma vivência “marcada pela forte presença normativa de uma interioridade conflituada”, como afirma o psicanalista brasileiro Benilton Bezerra, delinea-se “uma subjetividade exteriormente centrada, avessa à experiência de conflito interno, esvaziada em sua dimensão privada idiossincrática e mergulhada numa cultura científica que privilegia a neuroquímica do cérebro, em detrimento de crenças, desejos e afetos”.³¹ Assim, junto com os deslumbrantes espaços e utensílios que a contemporaneidade deu à luz, proliferaram outras formas de construir a própria subjetividade e também novas maneiras de nos relacionarmos com os outros e de agirmos no mundo.

Buscando entender os sentidos desses fenômenos, alguns autores referem-se à sociabilidade *líquida* ou à cultura *somática* de nosso tempo, que fariam surgir um tipo de *eu* mais epidérmico e dúctil, capaz de se exibir na superfície da pele e das telas, edificando sua subjetividade nessa exposição interativa. Alude-se também às personalidades *alterdirigidas* e não mais *introdირidas*, construções de si mesmo orientadas para o olhar alheio ou “exteriorizadas” em sua projeção visual.³² Por outro lado, mas seguindo as mesmas pistas, analisam-se as diversas *bioidentidades* que proliferam hoje, como desdobramentos de um tipo de subjetividade que se escora nos traços biológicos — genéticos ou cerebrais, por exemplo, inclusive hormonais — ou no aspecto físico de cada indivíduo. Essas novidades estariam substituindo o hábito já meio vetusto de tecer secretamente a própria identidade em torno daquele núcleo etéreo que se considerava tão interior quanto essencial e que, precisamente por isso, não só era “invisível aos olhos” e mais verdadeiro que as vãs aparências, mas também se apresentava como refratário à decodificação técnica porque estava — e sempre estaria — cheio de mistérios.

Fica claro que os dispositivos eletrônicos com que convivemos e que usamos para realizar as mais diversas tarefas, com crescente familiaridade e proveito, desempenham um papel vital nessa metamorfose. Esses artefatos de uso cotidiano não só provocam velozes adaptações corporais e subjetivas aos novos ritmos e experiências, permitindo responder com a maior agilidade possível à necessidade de reciclagem constante e de alto desempenho, como também eles mesmos acabam por se multiplicar e se popularizar em virtude de tais mudanças nos estilos de vida. De fato, muitos usos da parafenália informática e das telecomunicações, assim como ocorre com os frutos da mais recente investigação biomédica e farmacológica, constituem estratégias que os sujeitos contemporâneos põem em jogo para se manter à altura das novas coações socioculturais, gerando maneiras inéditas de ser e estar no mundo.

Por motivos óbvios, os jovens abraçam essas novidades e se envolvem com elas de maneira mais visceral e naturalizada, embora de modo algum se trate de uma exclusividade das gerações mais novas. Todavia, surge aqui um choque digno de nota: justamente essas crianças e adolescentes, que nasceram ou cresceram no novo ambiente, têm de se submeter todos os dias ao contato mais ou menos violento com os envelhecidos rigores escolares. Tais rigores alimentam as engrenagens oxidadas dessa instituição de confinamento fundada há vários séculos e que, mais ou menos fiel a suas tradições, continua a funcionar com o instrumental analógico do giz e do quadro-negro, dos regulamentos e boletins, dos horários fixos e das carteiras alinhadas, dos uniformes, da prova escrita e da lição oral. Como diz uma frase que já se converteu em clichê quando se trata desse assunto, atribuída ao especialista em inteligência artificial Seymour Papert: “Imaginemos que, um século atrás, houvéssemos congelado um cirurgião e um professor, e

agora os devolvessemos de novo à vida; o cirurgião entraria na sala de operações e não reconheceria nem o lugar nem os objetos, e se sentiria totalmente impossibilitado de agir; em contrapartida, o professor reconheceria o espaço como uma sala de aula e ainda encontraria um pedaço de giz e um quadro-negro com os quais poderia começar a lecionar.”

Apoiado na premissa aparentemente antiquada do progresso, o relato que acabamos de citar parece autoexplicativo em sua valorização negativa daquilo que teria permanecido inmutável num mundo que se move aceleradamente; no entanto, talvez valha a pena questionar não só o que essa frase afirma explicitamente, mas também certas suposições não discutidas que se ocultam em suas entrelinhas. Para começar, então, se a atmosfera em que estamos imersos mudou tanto, caberia retornar aqui a pergunta central: para que precisamos de escolas agora? Ou melhor, o que gostaríamos que esse artefato fizesse com os corpos e as subjetividades que todos os dias transitam por seus domínios, cada vez mais cheios de grades e tentativas de controle? Em sua análise sobre a crise das sociedades disciplinares e a veloz implantação de um novo estilo de vida, Gilles Deleuze foi radical: “Essas instituições estão condenadas”, diagnosticou o filósofo há duas décadas. “Os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias”, explicou, aludindo à escola ou ao hospital, ao Exército ou ao presídio. No entanto, o autor entendia que não há conserto possível para esses inventos vetustos porque seu ciclo vital terminou. Essas instituições perderam seu sentido histórico. “Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam”, sentenciou Deleuze em 1990.³³

Caso concordemos com tal veredito, caberia desconfiarmos de que a escola sofre de modo particularmente intenso a angústia implícita de aguardar seu próprio atestado de óbi-

to, enquanto as “novas forças” se apinham do lado de fora e ameaçam desbaratá-la. Pois a instituição escolar se sustentava — há menos tempo do que parece — apoiada numa série de valores que eram considerados indispensáveis para assegurar sua estrutura, e esses cimentos morais deviam conservar certa solidez para permitir o bom funcionamento de tão fabulosa maquinaria ortopédica. O respeito pela hierarquia e o reconhecimento da autoridade de professores, diretores e supervisores, por exemplo, era um desses pilares dos quais não se podia prescindir. Além disso, exigia-se uma valorização positiva do esforço e da dedicação concentrada, com metas a longo prazo, assim como da obediência e do compromisso individual no cumprimento de rotinas fixadas com antecedência, segundo rigorosos enquadramentos espacotemporais que deviam ser meticolosamente acatados — toda uma série de certimônias, enfim, realizadas com uma constância compassada e perseverante, que poderiam ser resumidas destacando-se o enaltecimento do trabalho como um valor que constituía a pedra fundamental do “espírito do capitalismo”, ao menos em sua configuração clássica, imbuído da “ética protestante”.

Por todos esses motivos, a tenacidade disciplinar inscrita nos regulamentos da época áurea do sistema escolar — cujo detalhismo hoje pode nos parecer um tanto disparatado — internalizava-se, em tempos não muito distantes, nas profundezas da alma, não apenas a dos estudantes mas também a dos pais e professores. “A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo”, assim o resumi Foucault num célebre jogo de palavras, depois de refletir longamente sobre a situação.³⁴ Isso significa que as normas eram respeitadas porque se acreditava serem corretas: prescreviam o que era certo ou errado em função de um consenso claramente instituído e enraizado num solo considerado sólido. Esse acordo, amplamente compartilhado, via-se iluminado

pelo brilho de certa “moral laica”, de cujos propósitos um era o de “libertar as consciências da tutela das religiões”, como explicam os autores do esclarecedor compêndio de manuais escolares intitulado *A moral na escola*.³⁵ Um credo secularizado, certamente, mas que conservou seu poder de “apriso- namento” dos corpos modernos, mesmo após a libertação da profunda reverência pelo divino e do pavor do demônio que, em outros tempos, assombraram as almas pecadoras. Ressoam aqui os parentescos antes assinalados entre a magna instituição escolar — de estirpe esclarecida, nacional e estatal, moderna e laica — e os ancestrais religiosos dessa prática sociocultural de origem protestante, que foi depurada por jesuítas e dominicanos, assim como pelos severos jansenistas e outras congregações ou ordens conventuais igualmente “disciplinadas”. Não surpreende, nesse contexto, que fosse tão tênue a diferença entre um pecado e uma desobediência à lei, como mostram certas cenas escolares de filmes ambientados nos séculos anteriores, desde *Jane Eyre* (de Gary Fukunaga, 2011) até *Oito e meio* (de Federico Fellini, 1963).

As regras desses regulamentos eram cumpridas porque se acreditava firmemente que assim devia ser, sem maiores rebel- dias nem impertinências, não só porque se estava sob estrita vigilância e porque seu descumprimento acarretaria castigos mais ou menos penosos, mas também porque era assim que a máquina funcionava, e assim devia ser. Daí o poderoso efeito moralizador das advertências e suspensões, assim como de todo o conjunto de sanções promulgadas pelos códigos e estatutos da excelsa instituição escolar. Daí também sua eficácia funcional para consumir tão extraordinária missão. “Colocar os corpos num pequeno mundo de sinais, a cada um dos quais está ligada uma resposta obrigatória e só uma”, explicava Foucault ao radiografar o aparato escolar como uma “técnica de treinamento que exclui despoticamente [...] o menor murmú-

rio”, na qual a “obediência é pronta e cega”, pois “a aparência de indocilidade, o menor atraso, seria um crime”.³⁶ Se essa descrição soa tão distante dos usos e costumes dos colégios contemporâneos, isso se deve principalmente a que o mundo mudou muito desde a época em que essa entidade foi idealizada e posta em funcionamento, em virtude de sua utilidade para perpetrar as metas políticas, econômicas e socioculturais que — segundo se supunha — nos guariam rumo à evolução da humanidade.

Afinal, a educação primária tinha por missão “a melhora moral, intelectual e física” das populações nacionais, segundo a célebre postura do mencionado Domingo Faustino Sar- miento na passagem do século XIX para o XX. Ao enunciar seus princípios pedagógicos, quase cem anos antes, Kant tam- bém havia destacado que “é preciso cuidar da moralização”, de modo que não bastava aprender a ser hábil para todos os fins: mais que isso, e talvez sobretudo, o aluno adquiriria “um cri- tério conforme o qual [escolheria] somente os bons obje- tos”.³⁷ A escola devia enraizar nos espíritos infantis os parâ- metros necessários para sempre avaliar o correto e o incorreto, assimilando as normas que regem os comportamentos, assim como a ideia de que há um lugar e um momento adequados para cada tipo de ação. Ao aprender o que é certo e o que é errado, os jovens seriam “capazes de se conscientizar de suas próprias ações e de seu próprio lugar no mundo”, conforme explica Alfredo Veiga Neto, para concluir que assim se espera- va que, mais tarde, na idade adulta, cada indivíduo fosse capaz de julgar os próprios atos e os alheios, “de modo que cada um se autogoverne, isto é, passe a ser juiz de si mesmo”.³⁸ Tudo isso sugere, por outro lado, que os padrões morais eram menos frouxos nesse contexto que já se vai distanciando: se na socie- dade disciplinar estava tão claro o que era correto ou não, por isso mesmo era bem mais fácil ensiná-lo e castigar seus des-

vios. Mas isso não significa que naquela época todos possuissem uma moralidade inata ou certa fibra de caráter que hoje escasseia: tais códigos eram considerados tão universais e indubitáveis porque eram absorvidos desde muito cedo no cotidiano familiar e escolar.

Para além do jogo de forças e disputas sempre atuantes, especialmente na intensa era moderna, acreditava-se que chegar a esse consenso seria uma virtude das mais civilizadas. “Uma sociedade em que cada um é capaz de constranger seus ímpetos naturais de dentro para fora, em que cada um é capaz de pensar, avaliar e censurar previamente suas ações, de modo a direcioná-las positiva, produtiva e disciplinadamente”, deveria ser “uma sociedade mais segura, mais humana, mais civilizada e mais feliz”, resume Veiga Neto. É claro que havia brechas nessas convicções, sobretudo a partir do momento em que a sóbria racionalidade ocidental se viu sugada pelo buraco negro do romantismo, abrindo os portões para um lado irracional e inconsciente que seria constitutivo de cada sujeito moderno. No entanto, ainda assim partia-se de um terreno supostamente firme, constituído pelo que se considerava normal e pela grave falha que implicaria não conseguir alcançá-lo. “Ainda que cada adulto assim disciplinado conserve em si uma parte a ser julgada”, continua Veiga Neto, “cada um será capaz de olhar para si mesmo a partir de uma parte já não mais selvagem, já na maioridade ou, se quisermos, já civilizada”. Esse tipo tão peculiar de sujeito, que julga a si mesmo e se autogoverna, apesar de se saber habitado por uma interioridade abissal, pensava em si como uma espécie de duplo: “não dissociado, mas reflexivo e em tensão permanentemente consigo mesmo”.³⁹ Essa criatura foi esmiuçada pelo sociólogo Richard Sennett em seu livro *O declínio do homem público: se o século XVIII se viu marcado por um individualismo de cunho racional e universal, sob o ideal de igualdade que irmanava tão*

digna espécie, o século XIX ansiou pela singularidade individual e tentou construí-la no espaço privado da intimidade, enquanto no âmbito público imperavam os rigores impessoais da norma.⁴⁰

Não foi à toa que esse tipo de indivíduo acabou inventando a psicanálise para se converter no objeto dessa terapia: trata-se de uma personalidade que sofria por ter que reprimir seus desejos proibidos em nome da lei vigente na sociedade, representada pela figura autoritária do pai, do professor, do Estado. Por isso era necessário aprender a dobrar essa “parte maldita” das paixões descontroladas graças aos poderes moralizadores da culpa organizados em torno do *superego*, ainda que em seu âmago continuassem a pulsar os tesouros conflitivos e enigmáticos de cada interioridade. Esse tipo de sujeito, edificado ao longo do século XIX e durante boa parte do XX, é sem dúvida bem diferente daquele que constitui o foco das bioéticas mais recentes, ou mesmo das tecnologias de comunicação e informação que cintilam neste novo milênio. De algum modo, enquanto se desfazem das dores e delícias dessa configuração “interiorizada”, tanto as subjetividades como os corpos contemporâneos se tornam transparentes, decodificáveis e talvez até mesmo reprogramáveis. Nessa metamorfose, não só se enfraquece a oposição entre espaços públicos e privados como também perde força a ideia de que valeria a pena reprimir os próprios desejos em nome de algum valor transcendental. “A busca da felicidade individual assume um novo significado no período pós-guerra”, explica o filósofo canadense Charles Taylor, em função de uma gradativa “erosão das limitações impostas à realização individual”. Esse tecido de crenças que escora a atual “era da autenticidade”, segundo a denominação do mesmo autor, supõe que cada um “possui sua própria maneira de realizar nossa humanidade, e que é importante encontrar-se a si próprio e viver a partir de si mesmo, em

contraposição a render-nos ao conformismo perante um modelo imposto.”²⁴¹

Assim, como fruto das transformações consumadas na segunda metade do século XX, ter-se-ia desvanecido a ideia de que se deve sacrificar a satisfação pessoal em nome de algo mais elevado e incontestável. Até porque os valores desse tipo teriam perdido sua consistência, igualmente rachados pelos questionamentos das últimas décadas. Não se trata de que já não se aposte na família ou no trabalho, por exemplo, ou mesmo na pátria e até na religião; porém, todas essas instâncias se converteram em opções individuais — não necessariamente dadas *a priori*, mas adaptáveis e definíveis ao gosto de cada um —, em vez de constituírem certezas estabelecidas com validade universal, de cunho obrigatório para todos sob o peso da norma. Algo semelhante, talvez, se poderia dizer a respeito da escola? De fato, a uniformização do ensino formal em seu molde tradicional começa a ser questionada, mesmo que seja em busca de dispositivos mais “eficazes” para aqueles que têm a possibilidade de escolher — e, é claro, o privilégio de poder pagar pelo acesso a tal vantagem diferencial —, dando abertura à experimentação de alternativas que teriam sido impensáveis algum tempo atrás.

Em função de todas essas redefinições, num mundo saturado de opções e estímulos dos mais diversos tipos, certo sofrimento por excesso de dispersão caracterizaria as experiências contemporâneas, de um modo mais agudo que a clássica repressão oitocentista diante do rigor colbitivo da lei. Por isso, paralelamente à manifesta adesão aos ritmos atuais, não é raro que se procure usar estratégias tendentes a deter um pouco esse fluxo inesgotável, tentando capturar o que acontece para convertê-lo em experiência ou até mesmo em pensamento. De um modo comparável, o modelo subjetivo descrito rapidamente como típico dos séculos XIX e XX tendia a sofrer com

a opressão de sua liberdade, por estar encerrado ou aprisionado — inclusive dentro da sala de aula — e, por esse motivo, procurava se libertar, rompendo muros ou pulando cercas. Já não parece ser isso o que acontece nas escolas atuais, por exemplo. Ou, pelo menos, essa angústia do confinamento e a urgência em dinamitá-lo não se impõem como os problemas mais pungentes que assolam os que as habitam, tendo sido substituídos por outras dúvidas e controvérsias.

Embora não convenha exagerar nem esquemematizar as rupturas históricas, e apesar das evidentes continuidades que ainda nos atam ao horizonte arduamente tecido durante a modernidade, não é difícil constatar até que ponto as coisas mudaram. A prescrição regular de castigos físicos nas rotinas estudantis e a severidade contra a prática da masturbação nos internatos, por exemplo, foram completamente abandonadas, já há várias décadas, e seriam inclusive penalizadas como graves abusos de autoridade se ocorressem atualmente. A sensibilidade contemporânea costuma rechaçar com repulsa a visão de cenas habituais em filmes que retratam o universo escolar da primeira metade do século XX, como *Zero de conduta* (de Jean Vigo, 1933), *A sociedade dos poetas mortos* (de Peter Weir, 1989), ou mesmo *Cinema Paradiso* (de Giuseppe Tornatore, 1988), nos quais os alunos são duramente açoitados por seus professores e diretores por terem cometido pequenas infrações que hoje nem sequer seriam registradas, ou que poderiam até vir a ser promovidas pela própria instituição. Essas diferenças de época na apreciação de tais atos são indícios — pontuais, embora bastante contundentes — das mudanças aqui estudadas.

“A criança, sem dúvida, ainda não tem nenhum conceito do moral”, afirmava Kant em 1803. Por isso o filósofo recomendava não ceder a seus desejos e, em vez disso, prescrever-lhe “muitas coisas como um dever” para assim temperar seu

espírito e acostumá-la à obediência. Desse modo se evitaria estragar a criatura, pois “se ela é acostumada a ver realizados todos os seus caprichos, depois será tarde demais para quebrar sua vontade”, e “é preciso empregar castigos muito duros para corrigir o que foi corrompido”. Essa importante tarefa estava nas mãos da escola, mas, antes, devia ser inculcada pela família: as crianças “também são muito prejudicadas ao se acudir a elas quando gritam, cantando-lhes alguma coisa, por exemplo, como têm o costume de fazer as amas”, esclarecera o filósofo, acrescentando que “essa é, habitualmente, a primeira perversão da criança, pois, ao ver que tudo atende a seus gritos, repete-os com mais frequência”. Ao contrário, porém, “deixando-as gritar, elas mesmas se cansam; todavia, quando se satisfazem todos os seus caprichos na primeira infância, seu coração e seus costumes se pervertem”. Não se devia ceder, portanto, à “vontade despótica das crianças”, pois “é muito difícil reparar esse mal, e dificilmente se chega a consegui-lo”. No entanto, quando se consegue restringir essas tendências desde o início, concede-se aos futuros adultos algo inestimável: “Depois, isso lhes é da maior utilidade em toda a sua vida, pois só o dever, não a inclinação, pode conduzir-nos nas imposições públicas, nos trabalhos do ofício e em muitos outros casos.”⁴²

Ante essas pinceladas de moral oitocentista em termos educativos, parece evidente que são outros os valores reverenciados ao despontar o século XXI, globalizado e multicultural, tanto dentro como fora das paredes escolares. Por conseguinte, não pode nos surpreender que o edifício inteiro ameace desmoronar — como sugere, a propósito, a problemática tratada no filme *Entre os muros da escola*, dirigido em 2008 por Laurent Cantet, cujo espírito está sintetizado na epígrafe que encabeça este livro. A subjetividade da criança atual “violenta o dispositivo pedagógico”, segundo afirma já no título um dos

artigos escritos pela semióloga argentina Cristina Corea no ano 2000.⁴³ Talvez nos encontremos diante de uma situação comparável à que enfrentaram os missionários que tentavam a duras penas “civilizar” os “selvagens” habitantes das colônias ultramarinas: por incompatibilidades socioculturais muito diferentes, mas talvez igualmente difíceis de driblar, o alunato atual também é refratário às tecnologias pedagógicas que pretendem inculcar-lhe sua antiquada catequese. Assim é que volta à tona, neste ponto, a questão que constitui o eixo deste ensaio: uma vez carcomidas suas bases pela reacomodação — e pela crescente fluidez — dos solos que sustentam o presente, como se pode pretender que a enferrujada estrutura escolar se mantenha de pé e continue a funcionar?