

Educação e autoritarismo: por uma gestão democrática do espaço escolar

Education and authoritarianism: for a democratic school administration

*Ana Elizabeth Maia de Albuquerque **

Resumo

O artigo analisa alguns procedimentos de gestão do trabalho escolar que se desenvolvem em sala de aula e na escola como um todo, objetivando lidar com uma grande quantidade de alunos/as. Esses procedimentos de organização da escola são criações históricas e culturais de nosso tempo moderno. Ao dialogar com autores que refletiram sobre os regimes totalitários, instituições totais, disciplina e os campos de concentração e extermínio, buscou-se retirar a invisibilidade de algumas áreas de nossa experiência próxima e cotidiana no intuito de desnaturalizá-la e, talvez, nos permitir pensar a indisciplina, a divergência, a desobediência e a gestão do espaço escolar de outras formas.

Palavras-chave: Educação. Gestão. Autoritarismo. Indisciplina.

Abstract

This article analyses some procedures regarding school work administration that take place within the classroom, as well as within the school as a whole, dealing with a high number of students. Those procedures for organizing schools are historical and cultural creations of modern times. By promoting a dialogue among authors who have reflected upon totalitarian regimes, total institutions, discipline and concentration and extermination camps, we tried to remove the invisibility from our own daily experience, in order to unnaturalize it. Thus, we might allow ourselves to approach indiscipline, disobedience, divergences and school administration in a different manner.

Keywords: Education. Management. Authoritarianism. Indiscipline.

* Mestre em Gestão da Educação pela Universidade de Brasília. Professora em exercício na Universidade de Brasília. *E-mail:* anaalbuquerque@uol.com.br

Résumé

Éducation et autoritarisme : pour une gestion démocratique de l'espace scolaire

Cet article analyse quelques procédures de la gestion du travail scolaire que se déroule dans la salle de classe comme un tout, dans l'objectif de traiter d'une grande quantité d'élèves. Ces procédures d'organisation de l'école sont des créations historiques et culturelles de notre temps moderne. En dialoguant avec les auteurs qui ont réfléchi sur les régimes totalitaires, les institutions totales, discipline, et les champs de concentration et d'extermination, on a cherché à enlever l'invisibilité de quelques parties de notre expérience proche et quotidienne dans le but de la dénaturiser et peut-être de nous permettre de penser l'indiscipline, la divergence, la désobéissance et la gestion de l'espace scolaire d'une autre forme.

Mots clefs : Éducation. Gestion. Autoritarisme. Indiscipline.

O que pensar da questão da disciplina exigida aos alunos em sala de aula e da comum indisciplina que tenciona as relações e os processos de gestão no espaço escolar?

Nas escolas, desenvolveu-se uma série de procedimentos de organização do trabalho escolar, objetivando lidar com uma grande quantidade de alunos/as que ano a ano procuram as instituições educativas a fim de ter acesso a um tipo específico de conhecimento: o saber escolar. Esses procedimentos de organização da escola são criações históricas e culturais de nosso tempo moderno.

Este ensaio lança um olhar sobre algumas práticas educativas escolares de organização do trabalho que se desenvolvem em sala de aula e na escola como um todo, estabelecendo um diálogo com os autores que refletiram sobre a experiência totalitária, instituições totais e os campos de concentração e extermínio, com o objetivo de perceber que os processos que se desenvolveram nos campos não são tão diferentes dos que se desenvolvem hoje ao nosso redor, tendo, inclusive, nossa participação na cena.

Sem muita dificuldade, pode-se perceber o caráter impositivo no nível dos sistemas de ensino e da organização do trabalho pedagógico da escola; da sala de aula e das relações pessoais que se estabelecem no desenvolvimento das práticas educativas. É sobre o caráter impositivo das práticas educativas que proponho uma reflexão, para que seja possível perceber alguns dos pressupostos que as fundamentam, que atuam veladamente e sustentam o cotidiano da cultura escolar.

Nesse sentido, a reflexão acerca dos campos de concentração e extermínio pode iluminar e retirar a invisibilidade de alguns campos de nossa experiência próxima e cotidiana, no intuito de desnaturalizá-la e, talvez, permitir pensá-la de outras formas.

Alguns procedimentos cotidianos de organização escolar embutem em si princípios das técnicas de despersonalização apresentadas nos campos. Muitas delas estão relacionadas principalmente com a questão da disciplina exigida aos alunos em sala de aula e no interior da escola.

A escola hoje é uma escola de “massas”. A organização de uma grande quantidade de pessoas coloca para a escola a criação de mecanismos que dêem conta de cumprir seus objetivos institucionais de “educar”. Mas, por que a semelhança com os campos de concentração? Por que despersonalizar? Esse é o tema sobre o qual proponho refletir na perspectiva de uma outra educação, outra gestão do espaço escolar.

Z. Bauman (1998), analisando o Holocausto, relaciona-o com a modernidade e localiza-o como um fenômeno próprio dela, um produto natural, normal e comum. Paradigma da civilização moderna, o Holocausto, para Bauman, não é pensado com a moldura teórica da disfunção ou como uma possibilidade que a modernidade contém, mas como verdade sua. Pensado dessa forma, os horrores do holocausto são virtualmente indistinguíveis dos outros sofrimentos que a sociedade moderna diariamente gera de forma abundante (1998, p. 24).

O indizível horror que permeia nossa memória coletiva do Holocausto [...] é a corrosiva suspeita de que o Holocausto possa ter sido mais do que uma aberração, mais do que um desvio no caminho de outra forma reto do progresso, [...], em suma, de que o Holocausto não foi uma antítese da civilização moderna e de tudo o que ela representa (ou pensamos que representa). Suspeitamos (ainda que nos recusemos a admiti-lo) que o Holocausto pode ter meramente revelado um reverso da mesma sociedade moderna cujo verso, mais familiar, tanto admiramos. E que as duas faces estão presas confortavelmente e de forma perfeita ao mesmo corpo. O que a gente talvez mais tema é que as duas faces não possam mais existir uma sem a outra, como o verso e o reverso de uma moeda (BAUMAN, 1998, p. 26).

Por outro lado, há uma violência cotidiana que se apresenta em múltiplas formas e dinâmicas em nosso dia-a-dia. A. Kleinman (2000) chega mesmo a perceber, em nossa contemporaneidade, um processo de sociomatização da condição humana, entendida como doença sociomática, ou seja, atribuição de estados mentais a problemas sociais em que a sociedade emerge em sua análise como um grande campo de concentração. Há um sofrimento social que pode ser visualizado em diferentes ordens sociais – local, nacional, global. Kleinman desnaturaliza a paisagem moderna e relativiza a concepção de sofrimento, apresentando a idéia de diferentes sofrimentos e argumentando que a violência estaria em nossa ordem moral.

Identificando processos de violência em várias ordens da vida social, o autor aborda em seu artigo, especificamente, quatro casos: a vida burguesa da classe média americana; a apropriação das imagens de violência pela mídia e a experiência social decorrente dela; o legado de violência do estado autoritário chinês; e a violência a que estão submetidos os hemofílicos com sua exposição rotineira ao vírus HIV.

A questão que se coloca pode ser pensada nos termos da existência de processos sociais reguladores que permeiam tanto a experiência do Holocausto como nossas situações cotidianas, muitas vezes percebidas como distanciadas e distintas dos campos de concentração e extermínio nazistas. Assim, pode-se refletir sobre nossas experiências próximas e pensar em que medida elas se aproximam da coerção física, moral e de impedimentos do exercício da liberdade e, portanto, da propriedade de nossa humanidade.

O caráter impositivo das práticas educativas merece uma reflexão. Não que se esteja advogando por uma sociedade sem escolas, mas que seja possível perceber alguns dos pressupostos que fundamentam as práticas educativas, atuantes no cotidiano da cultura escolar. Sem muita dificuldade, pode-se perceber processos sociais reguladores e o caráter impositivo dos sistemas de ensino, da organização do trabalho pedagógico da escola, da sala de aula e das relações pessoais que se estabelecem no desenvolvimento daquelas práticas.

Assim, iniciamos com o olhar de E. Durkheim sobre a educação. Para Durkheim (1978), a educação tem como função produzir no indivíduo um certo número de estados físicos e mentais considerado indispensável a todos os membros da sociedade e, ainda, certos estados físicos e mentais que o grupo social particular (casta, classe, família, profissão) considere igualmente indispensáveis a todos os seus integrantes. Os sistemas de educação, assim, possuem um duplo aspecto: uno, no sentido de que há idéias comuns acerca da natureza humana, sobre o direito, o dever, o indivíduo, a ciência, a arte etc., e cada sociedade traça certo ideal intelectual, físico, moral; e múltiplo, no sentido de que há tantas espécies de educação quantos meios diversos nela existirem (castas, estamentos, classes sociais, regiões).

Há uma socialização metódica que se desenvolve em cada sujeito, em que coexistem dois seres: um, o ser individual, constituído de todos os estados mentais que se relacionam com ele mesmo e com os acontecimentos de sua vida pessoal; e um outro, o ser social, que é um sistemas de idéias, sentimentos e hábitos, que exprimem em cada um de nós o grupo ou os grupos diferentes de que se faz parte, tais como as crenças religiosas, as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda espécie.

Na verdade, porém, cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente *irresistível*. É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos... Há, pois, a cada momento, um tipo regulador de educação do qual **não nos podemos separar sem vivas resistências, e que restringem as veleidades dos dissidentes** [grifos meus] (DURKHEIM, 1978, p. 37).

E. Durkheim define educação como ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. Para o autor, a educação “cria no homem um ser novo” (1978, p. 42).

Para Durkheim, esse ser social não nasce com o homem; espontaneamente o homem não se submeteria à autoridade política, não respeitaria a disciplina moral, nem se devotaria. A constituição desse ser social e moral é o grande fim da educação e aí se revelam a importância e a fecundidade do trabalho educativo.

Por essa ação característica da educação explicitada por Durkheim, em que ela se torna a grande mediadora entre o indivíduo e a sociedade, muitas críticas e resistências foram construídas no campo teórico da educação a essa definição. Entre elas, podemos citar críticas políticas no sentido de estar embutido na definição de Durkheim o cuidado para que a educação não se torne perigosa condutora de consciência das contradições e detonadora do caos social, ou ainda que as classes dominantes servem-se da instituição educacional no âmbito teórico-prático para seus propósitos de hegemonia (D'ÁVILA, 1985, p. 34).

Durkheim não trabalha com a noção de sujeito; trabalha com a de indivíduo. Não está preocupado com o que acontece com o indivíduo submetido à ação irresistível que as gerações adultas exercem sobre aquele que pertence às gerações despreparadas para a vida social. Mas, é interessante resgatar essa dimensão irresistível da ação educativa percebida pelo autor e relacioná-la à situação extrema dos campos de concentração.

Assim, como se pode perceber a irresistibilidade da educação, pode-se também pensar em como ela se realiza, no controle a que estariam submetidas as práticas educativas, e pode-se analogamente relacioná-la a uma situação de controle intenso, absoluto, dos campos de concentração.

Foucault (2002) analisou, nos séculos XVII e XVIII, as tecnologias de transformação de corpos dóceis, manipuláveis, utilizáveis através de processos de coação, controle e dominação mediante a disciplina.

Então, aí, topamos com coisas familiares: é que, nos séculos XVII e XVIII, viram-se aparecer técnicas de poder que eram essencialmente centradas no corpo, no corpo individual. Eram todos aqueles procedimentos pelos quais se assegurava a distribuição espacial dos corpos individuais (sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série em vigilância) e a organização, em torno desses corpos individuais, de todo um campo de visibilidade. Eram também as técnicas pelas quais se incumbiam desses corpos, tentavam aumentar-lhes a força útil do exercício, do treinamento, etc. Eram igualmente técnicas de racionalização e de economia estrita de um poder que devia se exercer, da maneira menos onerosa possível, mediante todo um sistema de vigilância, de hierarquia, de inspeções, de escriturações, de relatórios: toda essa tecnologia, que podemos chamar de tecnologia disciplinar do trabalho... (FOUCAULT, 1999, p. 288).

Esse momento das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano que visa à formação de uma relação que, no mesmo mecanismo, torna o corpo mais obediente e mais útil. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula, e o recompõe. Para Foucault (2002), trata-se de uma anatomia política, que é também uma mecânica de poder que define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros.

A disciplina necessita de procedimentos que dizem respeito à distribuição dos indivíduos no espaço. Para a gestão desse espaço, necessita-se, primeiramente, de especificação de um local heterogêneo a todos os outros, fechado, de forma que se transformem “multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (FOUCAULT, 2002, p. 127).

Goffman (2001), em seu estudo sobre as instituições totais, apresenta os processos de ajustamento dos indivíduos às instituições e, por outro lado, suas vulnerabilidades, bem como os locais de fuga.

Todorov (1995), entretanto, ao analisar os regimes totalitários, coloca seu foco nos sujeitos. Diferentemente de Bauman (1998 e 1999), que analisa o sistema, a sociedade como grande reguladora e a modernidade como produtora do absurdo, Todorov chama atenção para os traços que se revelam em situações extremas, mas que se manifestam presentemente em situações muito mais amenas. É nesse sentido que se busca o diálogo com situações de campo de concentração e de extermínio que, mesmo estranhas e distantes, possam apresentar-se familiares, acessíveis e trazerem um novo olhar às situações banais, permitindo perceber nelas as raízes do autoritarismo.

Bettelheim (1989) analisa também o comportamento individual e de massa nos campos de concentração alemães para prisioneiros políticos (em específico, Dachau e Buchenwald em 1938/39, durante o período em que o autor esteve prisioneiro nesses campos). O autor investiga certos aspectos do impacto

psicológico sobre seus internos, que se acham em situação extrema. Bettelheim chama atenção para os objetivos que a Gestapo tentava obter por meio dos campos e, dentre eles, ressalta a desintegração dos prisioneiros como indivíduos para torná-los massas dóceis, das quais nenhum ato de resistência individual ou coletiva pudesse surgir. Contudo, nesse processo de adaptação, produziram-se tipos de comportamento que o autor denominou de privado, de massa e individual. Este último, Bettelheim define como sendo o resultado de experiências comuns a todos os prisioneiros do campo; o segundo, como sendo um comportamento de massa, de grupo mais ou menos unificado; e o primeiro, como aquele tipo de comportamento que se originou em grande parte na personalidade e formação particular de um indivíduo específico.

A esse tipo de comportamento – *privado* – o autor credita a sua sobrevivência ao campo de concentração nazista. Bettelheim realizou um estudo dos comportamentos de seus companheiros prisioneiros e do dele como um tipo particular de defesa, como uma forma de proteger-se contra a desintegração de sua personalidade, uma forma de intensificação de seu amor próprio devido a sua capacidade de continuar, apesar de toda a situação imposta, realizando um trabalho significativo, de pesquisa, num esforço para compreender e se distanciar da situação a que estava submetido.

A experiência que Bettelheim traz dos campos de concentração pode iluminar um pouco de nossa experiência moderna. Mesmo em uma situação adversa, extrema, em que todo o comportamento é controlado, há um espaço que não se controla, não se mapeia, que não se tem acesso, em que é possível transitar-se sem que haja um controle externo ou acesso externo a ele. Nos campos, apesar de tudo ser proibido e da punição severa, “todas as regras eram quebradas sempre que aparecesse uma chance de escapar impune” (BETTELHEIM, 1989, p. 58).

O que pensar da questão da disciplina exigida aos alunos em sala de aula e da comum indisciplina que tenciona as relações e as integrações na escola? Há processos sociais reguladores que permeiam tanto a experiência do Holocausto como nossas situações cotidianas

Todorov descreve a transformação de pessoas em não-pessoas, sob o regime nazista, por meio de uma série de técnicas de *despersonalização* que tinha o objetivo de fazer se esquecer da humanidade do *outro*. Nos campos, as pessoas antes de serem mortas eram despidas, aproximando-as dos animais, visto que as vestes são uma marca de humanidade. Dentre as técnicas de despersonalização, outras privavam os detentos de seu nome, passavam a ser chamados por um número, retirando, assim, sua marca de pessoa. Esse também era o objetivo do uso de expressões impessoais para referir-se às pessoas, ou ainda o trato com

números elevados, pois que a quantidade despersonaliza as vítimas. “A quantidade [...] despersonaliza e nos insensibiliza: uma morte é uma dor, um milhão de mortos, uma informação” (TODOROV, 1995, p. 200).

Da mesma forma, esse processo de despersonalização também ocorreu com os guardas e funcionários dos campos: “a finalidade do sistema é transformar cada um em peça de uma imensa máquina, de modo que ele não seja mais senhor de sua vontade” (1995, p. 204).

A obediência, a abstração e o pensamento instrumental eram traços marcantes do processo de despersonalização, em que a abstração não deixava mais nenhum lugar para as pessoas.

O que importa é a tarefa e o seu cumprimento da melhor forma possível, ainda que isso conduza ao reino do terror. Essa é, para Todorov (1995, p. 177 e seguintes), a lógica dos processos de *fragmentação* do comportamento: uma espécie de esquizofrenia social, específica dos regimes totalitários, que separa a vida em seções impermeáveis. A constante redução a problemas técnicos, a compartimentalização da própria ação e a especialização burocrática fundam a ausência de sentimento de responsabilidade. O pensamento instrumental, assim, como elo de uma cadeia, compartimenta a ação em uma especialização burocrática, retirando dela o sentimento de responsabilidade e a consciência moral.

Para Todorov, os processos de despersonalização e fragmentação harmonizam-se e é justamente essa relação, em sua harmonia, que produz o tecnocrata.

O tecnocrata “...tem tanta necessidade de separar suas reações privadas de seu comportamento público quanto de esquecer que se trata de seres humanos” (TODOROV, 1995, p. 226).

Onde será que podemos ancorar os processos de *fragmentação* e de *despersonalização* em nossa realidade contemporânea? Estariam esses processos distantes dos educativos? Poderiam esses processos sociais reguladores permear tanto a experiência do Holocausto como nossas situações cotidianas?

Todorov ainda resgata um outro processo de despersonalização que pode atingir tanto a si próprio como o outro. É o *gozo do poder sobre o outro*. Para o autor, o objetivo do poder é o poder, e o prazer que ele proporciona é imaterial. O poder é um fim nele mesmo. Diferentemente da tradição heróica, na qual o herói é encarnação do poder a serviço de um ideal, no mundo totalitário aspira-se ao poder pelo poder, e não com vistas a um objetivo exterior.

O gozo do poder sobre o outro que Todorov analisa pode perpassar muitas de nossas relações e interações. O autor chega mesmo a identificá-lo em situações corriqueiras que se alimentam do prazer da constatação da submissão do outro.

Por outro lado, Bettelheim (1989), analisando as violências dos campos de concentração, busca interpretações de determinados comportamentos e categoriza algumas reações dos presos. O autor classifica certas reações como “normais”, como pode ser percebido na passagem abaixo:

Os prisioneiros pareciam, por exemplo, particularmente sensíveis a punições semelhantes àquelas que um pai poderia infligir sobre seu filho. Punir uma criança estava dentro de suas estruturas de referência “normais”, mas tornar-se objeto de tal punição destruía suas estruturas de referências adultas. Assim, reagiam a ela não de forma adulta mas como crianças – com embaraço e vergonha, com emoções violentas, impotentes e incontroláveis dirigidas não contra o sistema, mas contra a pessoa que infligia a punição. Um fator que contribuía para isto poderia ter sido que quanto mais severa a punição, mais se poderia esperar um apoio amigável, o que exercia uma influência reconfortante. Além disto, se o sofrimento era grande, a pessoa sentia-se mais ou menos como um mártir sofrendo por uma causa, e o mártir não pode ressentir-se de seu martírio (BETTELHEIM, 1989, p. 70).

Percebendo a instalação de regimes autoritários em nosso cotidiano, os quais constroem a liberdade de escolha, de sentimento e até mesmo de pensamento, o estudo dos campos muito pode explicar sobre a reprodução de processos autoritários e violentos em nosso dia-a-dia, em situações tidas como normais, que, muitas vezes, se tornam invisíveis aos nossos olhos e lentes culturais.

Assim, uma pergunta pode ser feita: por que a violência às crianças estaria dentro de uma estrutura de normalidade? Será a educação das crianças “naturalmente” pensada dentro dos marcos da violência? Seria a humanidade um atributo a ser construído depois de ser criança? A humanidade, para ser construída, passa pela violência? Por que a legitimidade dos pais em infligir punições violentas?

Procedimentos de organização do trabalho escolar foram desenvolvidos objetivando lidar com uma grande quantidade de estudantes que procuram as escolas para ter acesso a um tipo específico de conhecimento: o saber escolar. De acordo com Saviani (1996), o saber escolar é um saber dosado, seqüenciado e trabalhado ao longo de um período específico de tempo, um ano letivo, por exemplo, ou um nível de ensino, tal como o ensino fundamental ou médio.

Contudo, esses procedimentos de organização da escola são criações históricas e culturais de nosso tempo moderno. Mas, assim como a “síndrome dos objetos invisíveis” (GEERTZ, 2000, p. 140), tais procedimentos estão tão óbvios diante dos nossos olhos, que é impossível encontrá-los. Ou seja, existe

uma compreensão de mundo nesse tipo de organização que é vista como coerente, lógica e natural, como se fosse uma obviedade a escola organizar-se dessa forma e – por que não? – uma questão de bom senso. Geertz (2000) afirma que o bom senso pode ser pensado como um sistema cultural que representa o mundo como um mundo familiar, que todos devem reconhecer. Nesse sentido, a reflexão acerca dos campos de concentração e extermínio pode iluminar e retirar a invisibilidade de alguns campos de nossa experiência próxima e cotidiana no intuito de desnaturalizá-la e, talvez, permitir pensá-la de outras formas.

Sem muita dificuldade de percepção, alguns procedimentos cotidianos de organização escolar embutem em si princípios das técnicas de despersonalização apresentadas por Todorov. Muitas delas estão relacionadas principalmente com a questão da disciplina exigida aos alunos em sala de aula e no interior da escola.

Por ser a escola de “massas”, a organização de uma grande quantidade de pessoas requer à instituição escolar a criação de mecanismos que dêem conta de cumprir seus objetivos institucionais de “educar”. Mas, por que a semelhança com os campos de concentração? Por que despersonalizar?

Esse procedimento começa logo na entrada de muitos estabelecimentos de ensino, onde é exigido do aluno o uso obrigatório do uniforme escolar. Não se retiram as vestes como nos campos de concentração, mas retira-se a possibilidade da escolha de suas vestes, de fazer sua marca, de diferenciar-se da “massa”. Impõe-se a uniformidade. São todos estudantes – um segmento da comunidade escolar. Goffman, analisando a literatura sobre prisões, refere-se às roupas uniformizadas e mostra-nos: “A roupa da prisão é anônima” (GOFFMAN, 2000, p. 248).

Entre os argumentos a favor de seu uso está a necessidade de roupas iguais para facilitar a identificação de quem pertence àquela instituição escolar, não permitindo a entrada de pessoas estranhas. Mas, talvez, a questão seja mais profunda, pois existiriam outras formas de acompanhamento da entrada do aluno e de sua permanência, com o uso de formas de identificação. O tradicional traje do uniforme leva à despersonalização e ao igualamento de todos através do uso obrigatório de uma roupa. Quando se discute o fim do uso obrigatório do uniforme, alguns professores/as chegam a argumentar que as meninas iriam com saias curtas e roupas que exporiam partes do corpo que não deveriam expor.

É interessante analisar alguns processos que se desenvolveram no Distrito Federal durante o ano de 2002, quando, por ser um ano eleitoral, o controle das vestes passou a ser político também. A Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal chegou a baixar uma norma que proibia o uso, dentro do estabelecimento de ensino, de camisetas, “melequinhas”, broches e qualquer outro adereço que expressasse a opinião política do estudante ou professor/a. Retira-se a marca política da humanidade.

Entretanto, apesar dos procedimentos de despersonalização e controle das vestes na escola, há resistência. Os estudantes, imprimindo sua marca, cortam as mangas das camisetas e inventam seu modelo próprio. Como consequência, os agentes de controle das vestes iniciam uma campanha nas salas de aula ou na entrada da escola, interpelando pessoalmente o/a transgressor/a, orientando que não se pode cortar as mangas das camisetas do uniforme escolar. Ainda na campanha de repressão às mangas, surge outra possibilidade: cortar as golas, fazer decotes, em “V”, redondos, quadrados, para frente, para trás... E os agentes do controle iniciam outra campanha: não se pode cortar as golas do uniforme. Mais à frente, outra inovação: cortam-se as blusas, fazem-nas miniblusas... Muitos escrevem na camiseta toda. Muitos entram com o uniforme e, por baixo, com outra camiseta, e, quando é possível, retiram a camiseta do uniforme. Os agentes do controle das vestes passam em sala fiscalizando quem trocou a camiseta por outra e ameaçam com punições.

Quanto ao controle político das vestes, usa-se a propaganda por debaixo das camisetas do uniforme. De vez em quando, retira-se a blusa do uniforme e se exhibe a camiseta de campanha de um candidato. Apesar das tentativas de proibição e da possibilidade de punição com advertências orais, escritas, chamada dos pais à escola e até a expulsão da escola, as regras são quebradas sempre que aparece uma chance de escapar impune, conforme análise de Bettelheim (1989).

O controle da propaganda política chega aos armários dos professores/as. Os armários dos/as professores/as são armários fechados, normalmente com cadeados, onde se guardam os materiais didáticos utilizados nas aulas. Mas, externamente, as portas desses armários são marcadas por várias imagens (fotografias, recortes de revistas, jornais, adesivos, flores, “santinhos”, piadinhas, emblemas do time de futebol etc.) escolhidas pelo/a próprio/a professor/a, que, de alguma forma, ornamenta-os livremente, ou os deixa sem nenhuma marca, nenhuma ornamentação. Contudo, o controle político da expressão político-partidária também chega às portas dos armários dos/as professores/as, e muitos desobedecem.

Outro processo semelhante de despersonalização é o controle dos estudantes através das chamadas “listas de chamada”, onde o nome do estudante “desaparece” e passa a ser relacionado a um número e chamado por um número, retirando, assim, tal como nos campos de concentração descritos por Todorov, a sua marca de pessoa. A chamada, no geral, é realizada em ordem numérica crescente (número um, dois, três...quarenta e cinco etc.). E o/a professor/a dirige-se ao estudante número sete, avalia-o, muitas vezes, despersonalizando-o, numa relação abstrata, com o número sete da turma 503, ou o número oito da turma 702.

A obediência, a abstração e o pensamento instrumental eram traços marcantes do processo de despersonalização nos campos, mas também presentes no cotidiano escolar.

A autoridade do/a professor/a dentro da sala de aula é central. Ele/a, em geral, “dá broncas”, exige silêncio, coloca para fora os indisciplinados ou os manda para a direção. Eles/as determinam os conteúdos de suas avaliações/provas.

Bourdieu (1982) trabalha com o conceito de autoridade pedagógica em sua teoria da ação pedagógica. Ele percebe uma violência na ação pedagógica, na medida em que está investida de uma autoridade, mas tal ação tende a produzir o desconhecimento do arbitrário cultural que ela inculca como cultura legítima, pelo fato de que, por ser reconhecida como estância legítima de imposição, ela tende a produzir também o reconhecimento do arbitrário cultural.

Enquanto poder arbitrário de imposição que, só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima, a AuP [Autoridade Pedagógica], poder de violência simbólica que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima, reforça o poder arbitrário que a estabelece e que ela dissimula (BOURDIEU, 1982, p. 27).

No geral, como os/as professores/as são autoridades, não são avaliados pelos alunos. São raras as escolas que realizam conselhos de classe, reuniões de avaliação, com a participação dos alunos. E os/as professores/as, em muitos casos, detêm o poder de reprovação; por isso, são constantes as ameaças de reprovação que fazem aos alunos para manter sua autoridade e poder.

É com essa arma da reprovação que se controla a resistência, a divergência e a diferença dos/as alunos/as.

Por outro lado, a reprovação também é tratada com o uso de expressões impessoais para referir-se às pessoas, tal como o trato com números, pois que a quantidade despersonaliza as vítimas. Parafraseando Todorov, a quantidade despersonaliza e nos insensibiliza: uma reprovação é uma dor; um percentual de reprovados, uma informação.

Entre os procedimentos de gestão do espaço escolar, há o regimento escolar. Em sua grande maioria, elaborado sem a participação ou consulta aos estudantes, dá poderes aos professores, à equipe de professores, aos gestores e diretores para infligir advertências, suspender os estudantes, transferi-los de sala, expulsá-los da escola, obrigá-los a comparecer com seus responsáveis, para uniformizar os comportamentos e condutas na escola.

Sob o terror da reprovação ou da expulsão, a indisciplina pode ser controlada.

O regimento escolar também obriga o estudante a assistir a aulas. A ele/a não é permitido ficar fora da sala de aula e nem fumar nas dependências da escola. Os/as professores/as e funcionários/as podem fazê-lo, ou quando são proibidos, fumam na sala dos professores ou saem para um “cantinho” ou para fora da escola. Os estudantes são proibidos de sair. Muitos/as tentam burlar as listas de chamadas e a presença obrigatória em sala com artifícios: “estava fora de sala, pois estava pesquisando na biblioteca”, “fui telefonar” etc. Quando o/a professor/a, ao invés de fazer a chamada, passa uma lista, é comum os amigos assinarem por quem não está presente.

É proibido fumar, então se fuma escondido no banheiro ou em algum outro canto da escola. Se o/a professor/a “aperta” nas provas, usa-se a famosa cola. É também comum abaixo-assinados de alunos contra determinado/a professor/a.

Os/as professores/as, por sua vez, através de suas mobilizações, questionam os “plenos poderes” dos diretores. Ou seja, há uma permanente ação e reação contra a despersonalização e a imposição de normas.

Devem-se cumprir o calendário letivo, os “ritos” escolares, tais como conselhos de classe, entrega de boletins, de diários preenchidos, reunião com pais, eleição de representantes de turma, de professores conselheiros. A burocratização dentro de uma escola é forte. Na grande maioria das escolas, o pensamento instrumental compartimenta as ações da escola em uma especialização burocrática, onde cada um faz a sua parte, como elos de uma cadeia e, às vezes, muitas vezes, retirando dos educadores/as o sentimento de responsabilidade com o outro – o estudante – e a consciência moral.

Por outro lado, no Distrito Federal, os cargos de direção são indicados pelo governo através de lista tríplice (Lei de Gestão Democrática no Distrito Federal: Lei Complementar nº 3.086 e Decreto 23.440 ambos publicados no DODF 06 e 11 de dezembro de 2002 respectivamente). Atualmente, não existe mais a eleição direta de diretores e vice-diretores de escolas. A partir da indicação, os diretores montam suas equipes de trabalho: apoios, encarregados administrativos etc., prevalecendo a sua escolha em detrimento da opinião dos professores/as, alunos/as e funcionários/as. Em muitos casos, os escolhidos não o são por sua capacidade político-pedagógica ou técnica, mas sim pelo seu círculo de poder, posição político-partidária e simpatia com os diretores indicados.

A cada momento, esses processos são questionados pelos estudantes e mesmo por professores/as. Pode-se identificar estados de liberdade na divergência, desobediência e desvio no dia-a-dia da escola, mas como esses estados são percebidos, tratados e valorados pelos educadores/as?

O que pensar do caráter irresistível da ação da educação que Durkheim focalizou em seus estudos sociológicos da educação? Pode-se afirmar: irresistível, mas nem tanto! O que há é que ao lado da construção da submissão, há também muita resistência à submissão e muita criatividade de quem resiste.

Se Durkheim percebe que em cada momento há um tipo regulador de educação do qual não se pode separar sem vivas resistências, ele também fala da restrição às veleidades dos dissidentes. Em que sentido se dá essa restrição da dissidência? Com o sentido da repressão, da massificação, da uniformização, da submissão? Assim, podemos pensar diferente: da irresistibilidade da ação educativa passamos à ação de resistência como marca da humanidade.

O que pensar da desobediência ou da indisciplina em sala de aula e na escola?

O estudo dos campos de concentração e extermínio lança, com sua experiência aparentemente distante, uma poderosa luz sobre a experiência próxima das práticas escolares, tornando-a estranha. Estranha porque se retirou um véu de invisibilidade de determinadas ações tidas como educativas. Sobre o estudante indisciplinado, desobediente, divergente, desviante, há de ser lançado um outro olhar. Até que ponto ele/a deve ser pensado, no limite, como aquele/a que deve ser retirado ou expulso da escola?

A percepção de estados de liberdade nas ações de divergência, desobediência e desvio nos campos de concentração e de extermínio nazistas afirmou-se como reduto de humanidade. Em uma situação extrema de controle absoluto, em que se restringem as possibilidades de escolha a ponto de quase desaparecerem do cenário dos prisioneiros, as ações de desobediência significavam talvez a última característica do ser humano. Nesse sentido, Todorov vê que a liberdade, a vontade, a autonomia e a dignidade seriam aproximadamente sinônimos. Seriam marcas de humanidade.

Mesmo em situação extrema, há um espaço do sujeito que não se controla, não se mapeia, a que não se tem acesso, em que é possível transitar-se sem que haja um acesso externo ou controle externo a ele.

A idéia do espaço privado de Bettelheim como forma de sobrevivência aos campos de concentração e extermínio pode ser pensada também em relação ao aluno/a. Há um espaço privado que diz de sua história, de sua cultura e vida particular que deve ser preservado e, portanto, pensado pedagogicamente, no sentido de ter-se um outro conceito das disciplinas, divergências e resistências, permitindo, talvez, o estabelecimento de bases para o diálogo sobre os porquês delas.

Todorov, em sentido mais amplo, chama a atenção para a necessidade da desobediência:

Se o interesse nacional é colocado acima do da humanidade, Auschwitz torna-se possível. A obediência à lei é necessária para o bom funcionamento do Estado, sem ser, por isso, fonte de virtude; mas se a lei é injusta, é preciso desobedecê-la e denunciá-la, o que é possível em certos regimes e não em outros: eis um meio prático de distinguir entre os melhores e os bons (TODOROV, 1995, p. 208).

As divergências, as resistências, as desobediências e os desvios dos alunos não são incentivados na escola; ao contrário, são ações negadas e perseguidas. Se não são autorizadas, tornam-se indisciplinas, o que tensiona as relações e os processos de gestão do espaço escolar.

Uma das questões que se pode colocar para uma análise da gestão do espaço escolar é que a indisciplina, a divergência, a desobediência podem ser pensadas e negociadas, no sentido de uma gestão democrática desse espaço. Há que se abrir à discussão do que é e do que não é indisciplina no espaço escolar, tendo em cena os atores desse espaço, como co-gestores de um novo sentido e de um novo significado.

A re-significação do que vem a ser (in)disciplina é necessária e urgente para a construção do espaço escolar como espaço democrático. É preciso deixar claro que estamos diante de um problema hermenêutico, que surge quando o significado não é tão evidente. “Problemas hermenêuticos não resolvidos significam incertezas sobre como uma situação deve ser lida e que reação deve produzir os resultados desejados. Na melhor das hipóteses, a incerteza produz confusão e desconforto. Na pior, carrega um senso de perigo” (BAUMAN, 1999, p. 66). A tendência mais comum é tratarmos os problemas hermenêuticos com separação territorial e espacial, buscando, com isso, reduzir a frequência desses problemas e aliviar os aborrecimentos causados.

Tratar a (in)disciplina não como um problema hermenêutico, que requer reflexão e re-significação, mas com a separação de territórios e espaços, traz em si uma tendência a perpetuar e reproduzir os problemas. As ações anônimas e divergentes poderiam ser pensadas como o reduto da humanidade do estudante e sua explicitação, como sua marca humana, e, por serem do próprio homem, como um objetivo da educação.

Referências

- BAUMAN, Z. *Modernidade e ambivalência*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____. *Modernidade e Holocausto*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BETTELHEIM, B. *Sobrevivência e outros estudos*. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- D'ÁVILA, J. L. P. *A crítica da escola capitalista em debate*. Ijuí: Vozes, 1985.
- DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. 9. ed. Trad. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1973.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 26. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. *Em defesa da sociedade. Curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GEERTZ, C. *O Saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. 3. ed. Trad. Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- KLEINMAN, A. The violences of everyday life: the multiple forms and dynamics of social violence. In: DAS, Veena; KLEINMAN, Arthur; RAMPHELE, Mamphela; REYNOLDS, Pamela (Eds.). *Violence and Subjectivity*. Berkeley: University of California Press, 2000, p. 226-241
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- TODOROV, T. *Em face do extremo*. Trad. Egon de Oliveira Rangel e Enid Abreu Dobrázky. Campinas: Papyrus, 1995.

Recebida 1ª versão em 14.10.2003

Aceita 2ª versão em 31.05.2004