



MICROFÍSICA DA ESCOLA

Fernando Álvarez-Uría

RESUMO - *Microfísica da escola.* O sistema de ensino aparentemente mais puro e descontaminado abriga no seu interior um amplo e complexo jogo de interesses e resistências. É possível promover uma renovação pedagógica que favoreça escolarmente às populações mais favorecidas? o que se propõe, nesse artigo, é uma leitura da obra de Michel Foucault articulada em torno desse decisivo problema. Procura-se confrontar a validade de seu pensamento com as urgências do presente, partindo de três dimensões de sua obra para transferi-las ao âmbito escolar; três dimensões que põem em relevo seu compromisso intelectual e sua vontade de inspirar políticas progressivas: o regime do saber, os espaços do poder e, enfim, a produção social da subjetividade.

Palavras-chave: *regime de saber, produção social da subjetividade, educação e poder.*

ABSTRACT- *Microphysics of the school.* Even the apparently most pure and uncontaminated school system shelters within it a wide and complex play of interests and resistances. Is it possible to establish a process of pedagogical renewal which would be capable of working in favor of the most disadvantaged groups? The purpose of this article is to evaluate the validity of his thought against the urgencies of the present, three dimensions bring into relief his intellectual commitment and his disposition to inspire progressive political practices: the regime of knowledge, the spaces of power and, lastly, the social production of subjectivity.

Key-words: *regimes of knowledge, social production of subjectivity, education and power.*

Desmoronou-se, nos últimos anos e num breve espaço de tempo, a velha ordem internacional nascida da derrota dos fascismos após a Segunda Guerra Mundial. Estão se assentando agora as bases de uma nova ordem política num clima de perplexidade não isento de pessimismo. As velhas instituições, as engrenagens que asseguram a produção e reprodução da ordem social, estão dando mostras de claros desajustes que obrigam a projetar políticas alternativas. Por isso, nesta conjuntura decisiva do presente, coloca-se de forma veemente o desafio da participação dos cidadãos e são necessários compromissos claros a favor de uma democracia radical frente àqueles que pretendem submeter os interesses coletivos a interesses particulares. O sistema educacional formal não está alheio a essas tensões que se somam a suas disfunções históricas. Sabemos, por exemplo, que, pelo menos desde o nascimento da escola pública no século passado, o fracasso escolar atinge de forma unilateral — apesar das sucessivas reformas educativas — os alunos procedentes das camadas sociais mais baixas da estratificação social. Sabemos também que a cada remodelação do sistema de ensino os grupos sociais com poder e prestígio aspiram reforçar sua posição social garantindo para si a hegemonia escolar: se conseguem impor na escola seus valores próprios de grupo, se seus enviesados instrumentos para medir as capacidades individuais são aceitos como os mais objetivos para hierarquizar as aptidões dos alunos e decidir seus destinos, então não apenas conseguem afirmar os valores próprios de sua classe, mas também, e sobretudo, conseguem que os que são relegados aceitem a exclusão escolar como se se tratasse exclusivamente de um fracasso pessoal. O sistema de ensino aparentemente mais puro e descontaminado abriga no seu interior um amplo e complexo jogo de interesses e resistências. É possível promover uma renovação pedagógica que favoreça escolarmente às populações mais desfavorecidas tanto do ponto de vista social como cultural? Não se trata de uma pergunta banal, mas sim de responder a um imperativo de igualdade inscrito nas bases constitutivas de nosso ordenamento democrático. Nem a reflexão teórica, nem as respostas práticas podem eludir essa questão. A leitura que propomos da obra de Michel Foucault está articulada em torno desse decisivo problema. Como é sabido, suas análises não se centraram nunca de forma monográfica nas instituições escolares, mas será possível deduzir delas reflexões e propostas novas, suscetíveis de serem utilizadas por todos aqueles implicados na busca de um ensino de qualidade que não discrimine os meninos e meninas das classes populares? Levar a obra de Michel Foucault até a escola, com base em certos textos que podem se desgastar na prática, não é somente uma operação pertinente, mas é também uma forma de confrontar a validade de seu pensamento com as urgências do presente. Partiremos nesse caso de três dimensões de sua obra para transferi-las ao âmbito escolar; três dimensões que põem em relevo seu compromisso intelectual e sua vontade de inspirar políticas progressivas: o regime do saber, os espaços do poder e, enfim, a produção social da subjetividade.

A insurreição dos saberes

Uma das funções explícitas das instituições escolares é a de transmitir saberes às novas gerações. Nesses últimos anos as investigações sobre o currículo, tanto o formal como o oculto, têm sido numerosas e importantes. Que saberes se transmitem nas escolas? Quem decide os conteúdos que os professores devem ensinar e em função de quais critérios? Como se hierarquizam os conhecimentos científicos? A que critérios de verdade respondem? Que visão dos homens e do mundo veiculam? Que perguntas resolvem e que novas questões suscitam? Enfim, para que servem e a que interesses respondem? Os trabalhos de Foucault como a *História da loucura*, *As palavras e as coisas*, a *Arqueologia do saber*, assim como *Vigiar e Punir* e a *História da Sexualidade* podem contribuir para recriar uma teoria do currículo escolar, já que o que nos propõem é na realidade um novo estatuto do saber.

A formação de uma ciência

Foucault questiona o critério tradicional de demarcação das disciplinas que se fundamenta num sujeito criador de ciência e que, correlativamente, supõe uma harmoniosa tradição formada por um desenvolvimento cumulativo dos conhecimentos. Ao estudar as ciências em relação às regras normativas e princípios de classificação institucionalizados, suas investigações permitem estudar o subsolo dos enunciados científicos, as condições sócio-históricas nas quais se inscrevem, suas regras de formação e de transformação. As ciências, os saberes científicos, são conjuntos de enunciados que formam um sistema na medida em que se referem a um objeto que, por sua vez, é definido pelo espaço comum resultante do entrecruzamento desses enunciados. A formação de uma ciência implica um tipo de enunciação determinado posto em prática através de todo um jogo de conceitos que reenviam uns aos outros e que operam num campo de possibilidades estratégicas. Os saberes inscrevem-se numa determinada formação discursiva e adquirem um status de cientificidade em função de critérios formais, critérios que têm a ver com o objeto de conhecimento, a sintaxe, a semântica e as capacidades operatórias. Todos esses critérios de cientificidade não se definem de uma vez para sempre, e sim estão sujeitos a mudanças em função do estatuto de cada ciência, de seus avatares históricos e de relações de força. E ainda que seja certo que a cientificidade de um saber possa ser decidida unicamente com base em critérios formais, esses nunca podem dar conta de sua existência de fato, de sua inscrição institucional e de suas funções sociais. Foucault demonstrou que os saberes não surgem incontaminados da mente privilegiada de um sujeito criador de ciência, mas que as práticas sociais engendram âmbitos de saber que não apenas tornam possível o surgimento de novos

objetos, de novas técnicas e instrumentos de conhecimento, mas que se institucionalizam desmentindo a existência de um sujeito transcendental. Demonstra assim o caráter histórico dos saberes e da própria subjetividade, ao introduzir a materialidade na trama complexa do processo de descobrimento da verdade.

Esses saberes que nós professores nos dedicamos a transmitir e que os alunos devem incorporar como se se tratasse de uma única verdade, gozam ainda nas instituições escolares de um estatuto mais próximo da divinização da natureza do que do conhecimento entendido como processo. E não obstante o conhecimento não se compõe de verdades, mas sim de indagações que se sustentam numa longa história de erros. O grande desafio do conhecimento não consiste tanto em repetir o já sabido, em memorizar o dito, em incorporar os saberes científicos como se fossem dogmas, quanto em indagar, em tatear, em avançar por vias sem nome com o risco de se perder em territórios desconhecidos. Por que então as instituições de ensino transmitem conhecimentos científicos reificados e se mostram tão alérgicas a dar conta dos processos de descobrimento e a criar entre estudantes e professores hábitos de experimentação em analogia com os próprios processos de investigação científica?

Relação poder e saber

Representantes da chamada nova sociologia da educação — entre eles autores como por exemplo Michael Young — mostraram que a seleção, organização, distribuição e transmissão dos conhecimentos nas escolas não podem ser explicadas sem fazer referência aos grupos que têm poder na sociedade. Não há dúvida de que esse tipo de análise — bem como alguns dos pioneiros e fecundos trabalhos de Basil Bernstein — apresenta conexões com os trabalhos de Foucault sobre as relações existentes entre saberes e poderes. No entanto, a separação entre os grupos com poder, por um lado, e os saberes, por outro, corre o risco de reintroduzir a velha e esterilizante dialética que opõe a ideologia à ciência, quer dizer, de reproduzir o mito positivista de um conhecimento livre de valores pelo qual se ignoraria ou relegaria tudo o que os conhecimentos devem às práticas sociais, assim como os efeitos práticos que deles se derivam. Nesse sentido Foucault demonstrou que os saberes sobre o homem — as ciências humanas — não estão alheios a práticas de controle e de vigilância, a técnicas de observação e de *exame* articuladas em torno de normas no interior de instituições sociais de diferentes tipos, entre as quais figuram as instituições educacionais. Assim pois, os saberes científicos não somente estão submetidos a revisões, retificações e reformulações, senão que também são produto de interesses, de violências, de resistências. Em seu interior aninha-se a pesada e sempre coerciva materialidade. As ciências consideradas mais puras e mais duras não existem em estado puro, entre outras coisas porque o ser em si, e correlati-

vamente o conhecimento em si, não são senão ilusões antropocêntricas de determinados agentes que, liberados das urgências materiais, podem projetar sobre os homens e as coisas o frio e distante olhar dos deuses.

Legitimidade e manipulação

Do mesmo modo que pelo fato de existir no currículo formal uma disciplina denominada *educação física* se é levado a pensar que a única educação física que se desenvolve na escola coincide com essa disciplina (isolando no currículo oculto todas aquelas práticas que levam a conseguir do aluno uma determinada postura), também o currículo formal e o currículo oculto tendem a nos fazer esquecer que toda uma série de saberes são exclusivos das escolas, com o que ficaram impedidos de ascender assim ao estatuto de saberes acadêmicos. A negação desses saberes é ainda maior se se leva em conta que por uma espécie de tautologia construída as instituições encarregadas da transmissão “do saber” tendem a identificar esse com os saberes que nelas são objeto de transmissão, quer dizer, com os saberes cultos. Foucault promoveu a insurreição dos saberes submetidos. Mostrou que o brilho das ciências e os ouropéis das academias, em suma, a nobreza de Estado — para utilizar uma expressão de Pierre Bourdieu —, não são alheios a zonas relegadas e silenciadas pela alta cultura. E assim, por exemplo, o brilho da razão moderna é, em nossas sociedades ocidentais, inseparável de mecanismos e instituições destinadas a conjurar a loucura. A desrazão, convertida em sombra da razão, permite questionar a legitimidade de certos critérios de racionalidade que não impedem aos homens de converter os doentes mentais em “caricaturas de homem”.

As instituições educacionais identificadas com a cultura culta efetuam, através dessa identificação, um reforçamento dos saberes oficiais e, ao mesmo tempo, a negação de outros saberes, em razão, talvez, de seu estatuto incerto, mas também em razão de seu caráter dissolvente e intempestivo. Ao se purificarem desse modo através da ordem estabelecida, convertem-se em instituições incapazes de assumir as diferenças, em locais refratários às minorias étnicas e culturais e a essa maioria de meninos e meninas procedentes das classes populares. Não é estranho que entre essas populações a rejeição à escola converta-se, muitas vezes, na rejeição a uma cultura de imposição que nega a suas culturas de origem o direito à existência.

O questionamento do estatuto do saber no ocidente, e das categorias de pensamento em que se apoia, obcecou o pensador francês, e sua política da verdade funciona como um bumerangue que obriga ao mesmo tempo a revisar os saberes transmitidos pela escola e a questionar a própria escola enquanto instituição privilegiada de legitimação dos saberes oficiais.

O desmascaramento dos poderes

Saberes e poderes, longe de serem âmbitos separados e incompatíveis, reforçam-se entre si reciprocamente, daí que a análise do saber não se esgota ao se dar conta de sua lógica formal, mas ela implica também o conhecimento de suas funções sociais, de seus efeitos de poder. O exercício do poder consiste em *conduzir comportamentos*, quer dizer, em governar, no sentido de estruturar o campo de ação eventual dos outros. Em nossas sociedades os modos de ação sobre os comportamentos dos outros adquirem formas específicas conforme se trate, por exemplo, do governo das crianças, das almas, das famílias, dos doentes, ou da comunidade. O poder pedagógico difere do poder espiritual, do pátrio poder, do poder médico ou do poder político. No entanto, todos esses poderes coincidem na sua pretensão de governar as condutas de outros seres humanos. As formas e os lugares de governo de uns homens sobre outros são múltiplas: às vezes se sobrepõem, outras se anulam, em muitos casos se reforçam, dando lugar a redes e estratégias sociais. Nos últimos cem anos, nos países ocidentais, produziu-se uma estatização das relações de poder. As escolas não estão alheias a essas tecnologias normalizadoras de poder e ao monopólio da cultura legítima por parte do Estado.

Michel Foucault denomina *disciplina* a um modo específico de poder individualizante que encontrou nas instituições educacionais um de seus pontos fundamentais de ancoragem. Como vigiar o coletivo de estudantes e cada um deles? Como moldar e controlar seus comportamentos e aptidões? Como intensificar seu rendimento, multiplicar suas forças e fazer deles seres produtivos? Esses são alguns dos problemas que o poder disciplinar trata de resolver. Esta forma específica de exercício de poder não nasceu nas escolas, mas nos mosteiros e no exército — até o ponto de alcançar sua máxima expressão no exército prussiano —, mas os jesuítas incorporaram a disciplina militar aos colégios e deles se estendeu mais tarde às escolas e a outras instituições educacionais.

Tem-se falado muito da importância que teve para o capitalismo o descobrimento da máquina a vapor ou a colocação em ação de determinadas tecnologias políticas de regulação das populações, mas tem se estudado menos a importância das tecnologias de poder individualizador no desenvolvimento do próprio capitalismo. Nesse sentido, o descobrimento do poder disciplinar é fundamental, porque seu objetivo central é moldar os corpos para produzir sujeitos dóceis e úteis ao mesmo tempo. A disciplina implica uma vigilância hierárquica e uma sanção normalizadoras ininterruptas que afetam mais aos processos de atividade do que a seus resultados. A codificação e controle do espaço, do tempo, das atividades, asseguram o submetimento constante dos sujeitos, o que torna mais difícil perceber o exercício e os efeitos desses micropoderes. “Nessa grande tradição da importância concedida ao detalhe — escreve Foucault —, se abriga sem dificuldade todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas, enfim, de domesticação”.

Em *Vigiar e Punir*, demonstra-se com grande perspicácia o papel desempenhado pela disciplina na conformação das formas escolares de educação nascidas na época da Contra Reforma. Com isso, não só se proporcionam materiais preciosos para uma história da educação da modernidade, senão que, ao desenterrar os pilares sobre os quais se assentam as instituições educacionais, se ajuda a compreender melhor a lógica de certas formas de dominação que, submetidas a racionalizações e mudanças, têm-se perpetuado até nossos dias. Os colégios jesuítas, nascidos ao abrigo das monarquias absolutas e no quadro das guerras de religião, assentaram as bases da pedagogia moderna; a organização dessas instituições não é estranha à estrutura hierarquizada, piramidal e militar da Companhia de Jesus nem a seus estatutos, que exigem uma obediência cega ao superior e um acatamento total de seus ditames. E ainda que seja verdade que tanto os jesuítas quanto seus colégios não destoavam dos regimes políticos absolutistas, também é preciso reconhecer que tanto o absolutismo político como o pedagógico são dificilmente compatíveis com os valores democráticos.

Na atualidade, os tempos da pedagogia ascética parecem ter sido felizmente superados. Os movimentos de renovação pedagógica e a luta pela democratização política e institucional obrigaram a introduzir mudanças qualitativas nas escolas. O problema que é preciso elucidar é se se trata realmente de uma mudança ou se, de fato, a estrutura profunda da escola não se perpetuou oculta sob retoques nas formas superficiais. E assim, por exemplo, os conselhos escolares, convertidos entre nós nos órgãos de participação por delegação nas escolas, não teriam por função tanto servir de caixa de ressonância da inovação, da investigação, da experimentação, enfim da democratização em profundidade das instituições de ensino, quanto a de engendrar entre professores, pais e alunos a aceitação de uma servidão voluntária que assegure a perpetuação de um sistema piramidal que vai desde o mais elevado hierarca ministerial até a massa anônima de estudantes que não têm nada a dizer porque não se lhes deixa dizer nada.

São muitos os vetores que permitem a perpetuação da dinâmica de poder na escola. Desses vamos-nos centrar em dois, estudados por Foucault: o isolamento e a sanção normalizadora.

O isolamento

O isolamento demarca um território, fecha-o sobre si mesmo, separa-o da comunidade para formar uma comunidade à parte. O modelo ou paradigma de instituição fechada é o convento. À diferença dos conventos, a escola não é uma instituição total no sentido goffmaniano do termo, mas existem claras analogias entre as instituições escolares e esses espaços de reclusão que se perpetuam em grande medida graças a toda uma trama de cerimoniais de degradação do eu dos internos. Uma dessas claras analogias é o espaço fechado, o isolamento.

Nos séculos XVI e XVII, eclesiásticos como São José de Calazanz e o

padre João Batista de La Salle criaram escolas para meninos pobres, retomando muitos elementos da pedagogia jesuíta e da ordem conventual. Nessas escolas, que são o antecedente da escola pública, devia reinar uma ordem piramidal sancionada por regulamentos de regime interno e uma estrita disciplina; espaços compartimentados, sequenciamento do tempo por toques de campainha, codificação dos gestos e do corpo, importância do exercício — exercitar-se na virtude e nas boas letras —, importância do silêncio, da postura, do exame, das relações de subordinação e dependência, da promoção das virtudes da castidade e da obediência; enfim, a luta contra os inimigos do homem (o demônio, o mundo e a carne) convertiam essas escolas em conventos secularizados destinados à fabricação de bons cristãos. É verdade que nas escolas de hoje as coisas mudaram — em muitos casos os crucifixos foram substituídos pelos retratos das autoridades —, mas as heranças conventuais continuam sendo perceptíveis, e de todas elas o isolamento do exterior é talvez a analogia que mais se perpetua com certos efeitos decisivos tanto para a organização das escolas como para a transmissão dos saberes.

De novo deparamo-nos com um paradoxo: como é possível que as instituições fechadas, que tanto se generalizaram durante o antigo regime, em perfeita consonância com uma ordem política autoritária, tenham-se perpetuado também nas sociedades democráticas? Como é possível que, uma vez demolidas as bastilhas em nome das liberdades, estas tenham sido reconstruídas também em nome da mesma liberdade? A resposta é preciso buscar num novo tipo de legitimidade que difere da legitimidade tradicional e da carismática e legal: a legitimidade técnico-científica. Novos saberes, avalizados pela auréola da cientificidade, asseguraram velhos sistemas de poder. Enquanto se perpetuem as instituições totais, enquanto subsistam, disseminados por nossas sociedades, esses arquipélagos de absolutismo, enfim, enquanto a formação das futuras gerações implique obrigatoriamente passar por uma quarentena moral, o isolamento e a privação da liberdade, sobreviverão em nossas sociedades os velhos traços do autoritarismo.

A sanção normalizadora

Os regimes disciplinares implicam a utilização de mecanismos normalizadores, de uma micropenalidade que supõe um sistema de gratificações e sanções. A sanção normalizadora está presente nas instituições educacionais, inclusive nas mais abertas. As normas regulam toda uma série de atividades e estabelecem as infrações e respectivas penalizações contra seu não cumprimento. Existe assim uma penalidade relativa ao tempo (atrasos, ausências); às atividades (falta de atenção, falta de interesse); à maneira de ser (má educação, desobediência); às formas de falar e ao tom de voz (insolência, murmúrios, cochichos); às

formas de apresentar e representar o corpo (gestos inadequados, sujeira, rudeza); enfim, à sexualidade (imodéstia, indecência, des pudor). Em muitas ocasiões, as normas não estão explícitas e dependem do grau de permissividade das autoridades educacionais. De qualquer modo, as próprias normas estão sempre sujeitas a uma interpretação variável por parte das autoridades acadêmicas e dos inspetores, mas formam parte importante da cultura escolar e são de cumprimento obrigatório se se aspira o brilho da excelência.

Nas instituições de ensino, a expressão mais viva da norma e da sanção normalizadora é o exame. O exame não é apenas a materialização visível da distância simbólica que separa o professor do aluno, a prova de que esta distância está mediada também por relações de poder, senão que permite o desenvolvimento de saberes, a acumulação de experiências, quer dizer, permite extrair dos alunos e de seus conhecimentos todo um saber acumulado que fundamenta as bases da pedagogia moderna. O entrecruzamento das relações de saberes e de poderes fica claramente manifesto de forma direta no exame.

O exame faz de cada aluno um caso. O exame contribui para hierarquizar os alunos e sobretudo os singulariza, os individualiza, permite conferir a cada estudante uma nota, um número, um valor que indica o grau alcançado na aprendizagem, seus conhecimentos e aptidões, enfim permite outorgar a cada sujeito uma qualificação que expressa seu verdadeiro valor. O exame, com a justificativa de avaliar conhecimentos, na realidade hierarquiza os sujeitos, contribui para conformar personalidades, coloca os alunos em uma ordem; enfim, destrói a própria possibilidade de um trabalho coletivo em regime de cooperação, já que foi criado como um instrumento destinado a distinguir, separar, excluir. O exame introduz na escola a lógica do “salve-se quem puder”, porém, com a particularidade de que ao se tratar de um mundo fechado e fortemente codificado não há escapatória possível. Cada sujeito será situado perfeitamente numa escala que vai desde o “lugar de honra”, até o “grupo dos incapazes”.

A verdade do sujeito

Numa entrevista que teve lugar antes dos acontecimentos de maio na França, Foucault se lamentava de que problemas importantes como a relação do homem com o mundo, o problema da realidade, o problema da criação artística, da felicidade, não eram considerados problemas teóricos.

Não adquirimos em absoluto conhecimento das disciplinas fundamentais que nos permitiriam compreender o que ocorre entre nós, e sobretudo o que ocorre fora de nós. Se o homem comum de hoje tem a impressão de se encontrar diante uma cultura bárbara eivada de números e siglas, isso se deve simplesmente a um fato: nosso sistema de educação data do século XIX e nele vemos reinar ainda a psicologia mais desvairada, o humanismo mais antiquado, as

categorias de gosto, de coração humano, etc. Se existe o sentimento de que não se compreende nada, a culpa não é nem dos fatos nem do homem da rua, mas sim da organização do ensino.

Um sistema educacional ancorado no passado não pode contribuir para proporcionar respostas para os problemas do presente. A reorganização do ensino passa portanto por um novo estatuto de saber que converta a teoria numa atividade de diagnóstico do presente; passa também por uma reorganização profunda que rompa o sistema de isolamento e permita desenvolver entre estudantes e professores a paixão pelo conhecimento. Os últimos trabalhos de Foucault na *História da Sexualidade* abrem um novo território à problematização, e portanto à reflexão, que não deixa de apresentar implicações na prática pedagógica: a análise da formação de certas normas morais relativas à sexualidade, ao desejo e ao prazer, intimamente ligadas às *tecnologias do eu*.

Foucault define as *tecnologias do eu* como aquelas técnicas que permitem a um indivíduo efetuar um certo trabalho sobre si mesmo — sobre seu corpo, sua alma, seus pensamentos e condutas —, de modo que o transforme e o permita alcançar um certo estado de perfeição. O conhecimento das práticas discursivas e não discursivas que conformam a verdade de nós mesmos, quer dizer, que modelam a partir do interior do nosso eu, permitem-nos, de certo modo, desembaraçar-nos de nós mesmos para dar lugar a uma arte alternativa de vida, a uma nova ética da existência. A genealogia foucaultiana da moral tem por objeto permitir objetivar a formação e transformação das “regras de bem viver” que nos convertem em sujeitos submetidos a uma couraça moral. As relações pedagógicas não são estranhas às tecnologias do eu que conformam a subjetividade do professor e do aluno. Podemos denominar *pedagogia* à transmissão de uma verdade que tem por função dotar um sujeito qualquer de atitudes, de capacidades, de saberes que não possuía antes e que deverá possuir ao final da relação pedagógica. Mas subjaz também a essa relação, tal como tem lugar na pedagogia cristã, uma *psicagogia*, quer dizer, a transmissão de uma verdade que não tem tanto por função dotar o sujeitos de atitudes ou saberes, quanto modificar o modo de ser desse sujeito. Assim pois, no interior dessa relação institucionalizada de caráter desigual entre professor e aluno oculta-se uma *hermenêutica do sujeito* que impõe ao aluno a exigência de descobrir e de dizer a verdade sobre si mesmo. No fundo de toda pedagogia cristã está a espiritualidade, quer dizer, um conjunto de buscas, práticas e experiências que têm a ver com a purificação, a ascese, a renúncia, as modificações da existência, e que constituem para o sujeito um preço a pagar se ele quer ter acesso à verdade. O característico da hermenêutica cristã do sujeito, hermenêutica inscrita na pedagogia cristã, é a renúncia de si mesmo.

A história das relações entre subjetividade e verdade no interior dos sistemas educacionais está ainda por ser escrita, porém o que é inegável é que o

governo das crianças nas escolas — a relação pedagógica, tal e como esta tem sido historicamente construída — não somente faz do professor um exemplo vivo para seus alunos, quer dizer, um exemplo moral; não somente o institui como mestre do saber, mas também como um agente qualificado e privilegiado que confere a seus alunos, através de um lento processo educativo, um estatuto de sujeitos. A escola transforma os modos de ser, os modos de existência dos indivíduos, porque é uma instância socializadora que confere determinadas identidades, determinadas formas de subjetividade. Neste sentido, o silêncio que durante tanto tempo foi não apenas uma regra monacal, mas também uma norma escolar de cumprimento obrigatório, mostra-se antes de tudo como uma disposição para a escuta, como uma condição para os exercícios de subjetivação da verdade.

Poder-se-ia formular a hipótese de que na atualidade, no interior das sociedades pós-industriais, e em razão do processo de secularização de nossas sociedades, a renúncia ao eu proporcionada pelas religiões de salvação, longe de haver desaparecido, intensificou-se sob uma nova forma de dependência, promovida agora pelos especialistas dos saberes psicológicos. O eu deve constituir-se a si mesmo através da renúncia e da obediência, mas por razões diversas, já que a verdade do sujeito, as regras de formação da subjetividade, não repousam agora em códigos religiosos mas em critérios científicos monopolizados pelos especialistas da subjetividade, pelos cientistas das almas, pelos tutores de tutores que são por excelência os psicólogos escolares.

Frente à ginástica pós-moderna do eu prescrita pelos especialistas da mente, que creem possuir as chaves dos processos de aprendizagem e dos processos de subjetivação ao mesmo tempo, Foucault propõe a busca de éticas alternativas que ficam bem ilustradas em seu próprio compromisso intelectual, um compromisso que pode nos ajudar a assumir nosso próprio compromisso no momento de investigar, ensinar ou propor transformações do sistema de ensino. “O trabalho de um intelectual não consiste em modelar a vontade política dos demais, mas sim em interrogar de novo as evidências e os postulados, questionar os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissolver as familiaridades admitidas, retomar a medida das regras e das instituições a partir dessa re-problematização (na qual ele exerce seu ofício específico de intelectual); e isso através das análises que conduz nos terrenos que lhe são próprios e, enfim, participando na formação de uma vontade política (desempenhando seu papel de cidadão)”.

Texto originalmente publicado nos *Cuadernos de Pedagogía*, nº 203, maio de 1992, pag. 55-59.

Tradução de Guacira Lopes Louro. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva.

Fernando Álvarez-Uría é professor de Sociologia da Universidade Complutense de Madri.

Endereço para correspondência:
Av. Complutense, s/nº, Ciudad Universitaria
28.040 - Madri - Espanha