

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MARTA SERRA YOUNG PICCHIONI

**À sombra do assembleísmo pedagógico:
fazeres escolares democráticos e tecnologias do eu**

**São Paulo
2010**

MARTA SERRA YOUNG PICCHIONI

**À sombra do assembleísmo pedagógico:
fazeres escolares democráticos e tecnologias do eu**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Educação

Área de concentração: Psicologia e Educação
Orientador: Prof. Dr. Julio Groppa Aquino

**São Paulo
2010**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

- 371.141
P587s Picchioni, Marta Serra Young
 À sombra do assembleísmo pedagógico : fazeres escolares
democráticos e tecnologias do eu / Marta Serra Young Picchioni ;
orientação Julio Groppa Aquino. São Paulo : s.n., 2010.
 114 p.
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em
Educação. Área de Concentração : Psicologia e Educação) - -
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Foucault, Michel, 1926-1984 2. Governamentalidade 3. Poder
4. Liberdade 5. Democracia – Educação 6. Participação I. Aquino,
Julio Groppa, orient.
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

Marta Serra Young Picchioni

À sombra do assembleísmo pedagógico: fazeres escolares democráticos e tecnologias do eu

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Dedico esse trabalho a todos os alunos.
Aos alunos que fomos, somos e seremos.
Aos alunos que estão por vir.

AGRADECIMENTOS

Ao querido Sérgio, companheiro de todas as horas, pelo apoio e incentivo de sempre, pela parceria na vida.

Ao Murilo, pela inspiração cotidiana.

Aos meus pais, pela presença e referência.

Ao Professor Julio Groppa Aquino, pela importante acolhida como orientador, pela generosidade e perspicácia de seu pensamento, pela interlocução dedicada.

Às professoras Maria Cristina Vicentim e Cintya Ribeiro, por sua importante leitura e presença na defesa do presente trabalho.

À querida Dinah, amiga e companheira ao longo de todo esse percurso.

À Franciele Barozzi, por ter me recebido com sua costumeira hospitalidade para a realização do trabalho de campo.

Aos alunos e colegas que, de alguma maneira, nos encontros cotidianos inspiraram, contribuíram e fizeram tomar corpo esse trabalho.

À Elisa Vieira, pela cuidadosa revisão que fez do texto final.

Aos alunos e à professora que, com generosidade, abriram as portas de sua sala de aula e possibilitaram a existência desse trabalho. Foi muito bom compartilhar de sua companhia e de seus fazeres.

FALAS DE CIVILIZAÇÃO, e de não dever ser,
Ou de não dever ser assim.
Dizes que todos sofrem, ou a maioria de todos,
Com as cousas humanas postas desta maneira.
Dizes que se fossem diferentes, sofreriam menos.
Dizes que se fossem como tu queres, seria melhor.
Escuto sem te ouvir.
Para quê te quereria eu ouvir?
Ouvindo-te nada ficaria sabendo.
Se as cousas fossem diferentes, seriam diferentes: eis tudo.
Se as cousas fossem como tu queres, seriam só como tu queres.
Ai de ti e de todos que levam a vida
A querer inventar a máquina de fazer felicidade!

Alberto Caeiro

RESUMO

PICCHIONI, M. S. Y. **À sombra do assembléismo escolar: fazeres democráticos e tecnologias do eu.** 2010. (114f.). Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

A presente dissertação tem como objeto de problematização as práticas das assembléias escolares (de classe) e os discursos teórico-acadêmicos que lhes dão sustentação. Por meio de um enfrentamento teórico de inspiração foucaultiana, as práticas escolares entendidas como democrático-participativas são aqui analisadas como mecanismos constituintes de jogos de verdade bastante presentes nos fazeres escolares contemporâneos. Trata-se de tomar as assembléias de classe como fomentadoras de determinadas tecnologias do eu. Consoante à teorização foucaultiana, a noção de eu é aqui reputada como uma construção histórica e social, e as atuais práticas de subjetivação, tendo como lócus a escola e como foco as assembléias de classe, são entendidas como formas de exercício do poder por meio de tecnologias de cunho pastoral. A partir de um deslocamento nas formas de exercer a condução das condutas – do poder disciplinar ao biopoder ou psicopoder –, tais tecnologias intentam forjar novas subjetividades, denominadas autônomas, críticas e reflexivas. Daí o objetivo principal da pesquisa levada a cabo: colocar em pauta o governo contemporâneo das almas escolares, assim como propor uma reflexão acerca, por um lado, das vicissitudes de uma escola dita democrática, e, por outro, dos limites daquilo que vem sendo denominado democracia escolar. Para tanto, realizou-se um dupla entrada investigativa: de um lado, a observação empírica das assembléias de classe realizadas em uma instituição de ensino da rede pública da cidade de São Paulo e, de outro, a problematização de alguns discursos teórico-acadêmicos sobre a temática das assembléias escolares. Nesse encontro, os acontecimentos empiricamente observados foram organizados de acordo com *sete atos* analíticos, por meios dos quais tornou-se possível tecer uma analítica das formas de exercício do poder aí em curso. As produtividades escolares contemporâneas e as relações de força que se estabelecem entre os exercícios do poder e da liberdade são retomadas, ao final, como núcleo de nossa argumentação central para questionarmos como atuam as novas modalidades de governo escolar sobre a subjetividade do alunado.

Palavras-chave: Michel Foucault. Governamentalidade. Poder. Liberdade. Democracia. Assembléias de classe.

ABSTRACT

PICCHIONI, M. S. Y. In the shadow of the school assemblies: democratic practices and technologies of the self. 2010. (114f.). Dissertation (Master) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

The current dissertation was focused on questioning the practices of school assemblies (classroom) and the theoretical and academic discourses that give them support. Through a theoretical confrontation inspired by Michel Foucault, school practices understood as democratic-participatory are discussed here as basic mechanisms of true games quite present in the contemporary school accomplishments. It is taking the classroom assemblies as fueling of certain technologies of the self. Corresponding to the foucaultian theorizing, the notion of self is deemed here as a social and historical construction, and current practices of subjectivity are understood as the exercise of pastoral power. From a shift in ways of perform the conduction of conducts – from disciplinary power to bio-power or psycho-power - such technologies intent on forging new subjectivities, called autonomous, critical and reflective. Hence the main objective of the research carried out: to highlight the contemporary government of scholastic souls', as well as to propose a reflection around the theme, in on hand, the way of conduct of a school called democratic, and in the other hand, the limits of what has been called scholastic democracy. Therefore, there was a double investigative entry: the empirical observation of classroom assemblies held in an institution of public education in the city of Sao Paulo and the questioning of some theoretical and academic discourse on the school assemblies. At this intersection point, some events empirically observed were organized according to seven analytical acts, by means of which it became possible to make an analytical review of the exercise of power. The contemporary school productivities and power relations established between the exercise of power and freedom are included at the end as the core of our central argument for questioning how the act the new forms of school government on the subjectivity of students.

Key words: Michel Foucault. Government. Power. Freedom. Democracy. Classroom assemblies.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	19
2. POR UM FAZER ANALÍTICO	27
2.1. Dispositivo democrático: uma mirada.....	31
3. A INVENÇÃO DO EU	37
3.1. Do governo do soberano à governamentalização participativa	45
3.2. Breve genealogia do poder pastoral	48
3.3. Poder pastoral escolar: uma modalidade de governo produtivo-preventiva.....	52
3.4. Tecnologias pedagógicas e o governo das crianças	55
4. ASSEMBLÉIAS DE CLASSE NA ESCOLA PASTORAL:	61
4.1. Assembléias em ato.....	69
4.1.1. 1º Ato: um apelo ao divino	71
4.1.2. 2º Ato: pela co-participação em seu processo de aprendizagem.....	75
4.1.3. 3º Ato: pela igualdade ou pasteurização das hierarquias	79
4.1.4. 4º Ato: a ditadura da maioria e o governo invisível	82
4.1.5. 5º Ato: por uma atuação fictícia na pólis.....	86
4.1.6. 6º Ato: discussões sobre como <i>ser alguém na vida</i>	88
4.2. Breves considerações sobre as assembléias: a arte de fazer falar	91
5. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O DISPOSITIVO DEMOCRÁTICO	95
5.1. Ventriloquacidade	95
5.2. Ato final: a tarefa auto-formativa.....	99
5.3. Por uma escola democrática	102
6. REFERÊNCIAS	111

1. APRESENTAÇÃO

P: Bem, V., talvez você possa explicar por que você tem só mais dois dias.
 V: Porque depois vou pro casamento de minha tia Lucy e acho que vou faltar alguns dias.
 P: Bem, isso significa que você não poderá mais ser Ajudante Especial?
 V: Não.
 P: Porque eu vejo que seu nome está bem próximo, na lista.
 V: Não.
 P: Sabe, A. acabou de dizer que não acha isso justo para ela. Então, eu não sei...
 V: Vamos votar.
 P: Veja, esse é um problema que vocês têm que resolver sozinhos, mas eu não sei...
 J: E, também, algumas pessoas gostam de brincar com A. e outras pessoas... [ininteligível]
 N: Eu gosto mais de A. do que de V.
 P: Então é por isso que você vai votar para A.? Bem, A., você deseja votar sobre isso, ou acha que simplesmente deve ter seu dia?
 A: Eu quero ter meu dia.
 V: Não, vamos votar.
 P: Bem, o que vocês acham, crianças? Talvez devêssemos votar para sabermos se devemos votar (ZAN; DEVRIES, 1998, p.160).

A conversa acima aconteceu numa sala de jardim de infância com crianças de aproximadamente quatro anos de idade, em uma pré-escola de Houston, nos Estados Unidos. A professora tenta mediar uma negociação entre dois alunos, A. e V., a propósito da ocasião em que V. – a próxima criança da lista dos denominados *ajudantes especiais* – viajaria e, portanto, perderia sua vez de ser ajudante. A intenção de V. é trocar de dia com A., uma colega de sua sala, para que possa desempenhar a cobiçada função antes da viagem.

É em tal contexto que a professora P. e seus alunos deliberam sobre qual a melhor decisão a ser tomada, e como o melhor para V. certamente não se configura como o melhor para A., o expediente de que o grupo lança mão é o dispositivo democrático por excelência: a votação. Na dúvida sobre a aceitação desse mesmo dispositivo pelo grupo, a professora propõe o imponderável: votar para saber se devem votar, ou não.

O trecho citado explicita muito bem o imperativo democrático-participativo que, na atualidade, compõe o regime de verdade de base para os discursos pedagógico-educativos em vigor nas mais distintas instituições sociais.

Crianças, desde a mais tenra idade, são levadas a verbalizar, de modo incessante, sobre a vida em grupo. Devem decidir quais regras regulamentarão as condutas de todos; devem participar da elaboração de registros escritos que legitimem tais regulamentações; devem expressar-se verbalmente nas denominadas *rodas de conversa*, examinando, um a um, os comportamentos de seus colegas de sala; devem, enfim, zelar em conjunto – sempre em um ambiente participativo – pela construção e manutenção daquilo que diversos autores denominam *ambiente sócio-moral*.

A promoção desse tipo de ambientação fabricada dá-se nas mais corriqueiras atividades do dia-a-dia de uma sala de aula ou agrupamento. Da educação infantil ao ensino superior, os conteúdos morais, ou, se se preferir, atitudinais, parecem ser os que hoje dão forma aos pressupostos que embasam discursos e fazeres em educação (AZANHA, 1987).

A produção de discursos democrático-participativos traz no bojo de suas idéias os pressupostos de justiça, liberdade, felicidade, igualdade. Afinal, nunca fomos tão livres para decidir, de forma autônoma e crítica, os caminhos ou descaminhos pelos quais escolhemos ou não trilhar nossas vidas. Certo?

Zan e DeVries, autoras de referência quando o assunto é a criação de tais ambientes sócio-morais, tratarão de evidenciar que a aparente liberalidade em questão não opera exatamente assim. Dedicadas a prescrever ao professorado formas de atuar no intuito de produzir o denominado ambiente sócio-moral, elas elaboram uma espécie de *dez diretrizes*, ou, conforme denominação das autoras, uma “orientação para discussão sobre o estabelecimento de regras” (1998, p.139) quando o que está em questão é a convocação constante e permanente à participação democrático-infantil. São elas:

1. Evite a palavra regra já de início.
2. Conduza as discussões sobre o estabelecimento de regras como uma resposta a uma necessidade ou problema específico.
3. Saliente as razões para as regras.
4. Aceite as idéias, palavras e organização das crianças.
5. Guie as crianças para regras sem “nãos”.
6. Não dite as regras para as crianças.
7. Cultive a atitude de que as regras podem ser mudadas.
8. Quando as crianças sugerem regras inaceitáveis, responda com persuasão e explicação.

9. Desenvolva um procedimento pelo qual todos possam concordar com as regras.
10. Saliente que os professores também devem seguir as regras (p.140-148).

As *dez diretrizes* para a construção de um ambiente sócio-moral nos revelam a dupla face da autonomia e do exercício da liberdade. Trata-se, antes, para empregar os termos de Silva (1998), de *liberdades reguladas*.

Tudo nos indica, pois, que, frente à expectativa democrático-participativa, estamos diante de um novo modo de governo: governo das ações por meio dos discursos; governo das vidas por meio da incitação participativa. Trata-se, ao que nos parece, de uma nova tecnologia de produção discursiva cujo intuito último – ou primeiro – é a condução de condutas por meio de uma incitação à liberdade participativa.

A *ordem do discurso* (FOUCAULT, 1996), foi tomada por uma profusão de comentários. Tudo se comenta, aqui e ali. Para todo assunto, tem-se uma opinião. Enunciados se anunciam à exaustão. A nova ordem é expressar-se e, assim, constituir-se.

No entanto, ao contrário de um falatório improdutivo, esse de que aqui falamos produz muitas coisas. Ele produz – ao mesmo tempo em que é efeito de – um modo singular de exercício de poder e de saber, o qual incide, de forma fluida e difusa, sobre a constituição das subjetividades contemporâneas.

O poder já não se exerce pela força bruta, mas, como explicitam a segunda e a quinta diretrizes, há toda uma ação operando pela via da sutileza. Não mais se manda; conduz-se. Não mais se exige; direciona-se.

O fim será o mesmo: um alunado que se comporta de acordo com as regras. A diferença é que agora estas não mais são impostas de modo vertical, mas são construídas sempre em conjunto e reeditadas quantas vezes for preciso, conforme afirma a sétima orientação.

A décima diretriz, por sua vez, não nos deixa esquecer que as regras valem para todos – alunos e professores. Ambos agora são colegas, parceiros na construção de um ambiente mais justo e mais feliz. Estão em pé de igualdade.

Temos, pois, um jogo de verdade em curso. Jogo este que se afirma e se produz a cada dia: nos discursos, nas produções acadêmico-científicas, nos fazeres da vida em sociedade e nos fazeres escolares, por fim. Nossa tarefa aqui é colocá-lo em questão, e, para tanto, contaremos com as contribuições de Michel Foucault sobre as formas pelas quais o poder tem sido exercido e constituído desde a Antiguidade até os dias de hoje.

Michel Foucault dispensa apresentações.

No entanto, cumpre-nos aqui situá-lo, sabendo, de antemão, que qualquer tentativa de enquadramento desse importante pensador do século XX na *ordem do discurso* seria em vão.

Começemos, pois, pela palavra *pensador*, termo suficientemente genérico que nos permite evitar caracterizá-lo como filósofo ou historiador, para simplesmente referimo-nos a alguém que pensa *além das fronteiras*. Para além da compartimentarização das diferentes áreas do saber, Foucault pensou seu tempo. De forma analítica, pensou as contingências que culminam em certa produtividade de modos de vida e de identidades – sendo estas sempre circunscritas, sempre articuladas a uma determinada temporalidade e espacialidade.

Nesse sentido, podemos dizer que Foucault não apenas rompeu com todo tipo de essencialismo – tal como já havia feito Nietzsche, um século antes –, mas passou a analisar o modo pelo qual se produz aquilo que somos, pensamos, vivemos e acreditamos. Em outras palavras, o que está em jogo para o pensador é investigar os modos pelos quais as subjetividades são produzidas, na medida em que estão inseridas e atravessadas por linhas de força, de saberes e de poderes que lhes dão contingência.

Se, a partir de Nietzsche, a idéia da existência de uma *verdade verdadeira* já havia caído por terra, com Foucault, adentramos nas minúcias de uma concretude cotidiana, a qual nos permite observar com uma clareza única as produtividades, as engrenagens, as fabricações que culminam com a emergência de certo(s) modo(s) de ser, viver, pensar e operar.

Um mundo fabricado, em que realidade e ficção se misturam; em que o eu e o não-eu habitam um mesmo ser; em que o feio e o belo compõem, a um só passo, a experiência estética. A lógica binária não tem espaço no pensamento foucaultiano, visto que a complexidade dos acontecimentos opera para muito além do entendimento classificatório sobre os mesmos. Trata-se de uma eterna tensão entre *as palavras* e *as coisas*; tensão segundo a qual as primeiras estabelecem um movimento de captura e de definição, ao passo que as segundas escorregam, vazam, transmutam-se.

Foucault realiza, pois, uma problematização extensiva das formas de viver e pensar no e sobre o mundo, esse *mundo mundano*, criado e forjado no aqui e no agora. Para além – ou aquém – da busca por uma verdade humana essencial, seu olhar recai sobre as contingências que nos produzem. Nesse sentido, sua obra focaliza os modos como as relações de poder e de saber, bem como as resistências que aí se criam, constituem as subjetividades nelas circunscritas. Não se trata mais de pensar o sujeito como ser supremo e, de certo modo, distanciado dos determinantes espaço-temporais que o constituem, mas, antes, de analisar as engrenagens que operam no sentido de produzir subjetividades em contexto.

Grande parte de sua obra é dedicada ao estudo das instituições sociais inventadas com a modernidade. O sujeito moderno aparece, então, como uma produtividade não mais somente forjada pelos macropoderes estatais, mas resultante de muitas outras relações de poder: os micropoderes que todos exercemos, mas não possuímos. O quartel, o hospício, a família e a escola são todas instituições modernas, cernes da sociedade disciplinar e de um modo particular de operar com as relações de poder, saber e subjetivação.

No que se refere ao final do século XIX, Foucault formula um importante deslocamento de seu olhar. Algo estaria se transmutando em termos do processo de subjetivação, e o pensador cria os termos *biopoder* e *biopolítica* para nomear um tipo de agenciamento de governo que opera diretamente sobre a vida – nua – dos governados. Não mais somente sobre seus corpos, mas, sobretudo, sobre suas almas. Almas-corpos, se preferirmos, posto que a gestão da vida passa a se dar nos interstícios do corpo, em suas células, genes e órgãos vitais. Forja-se uma alma corporificada, enfim.

Em fecundo diálogo com Foucault, Gilles Deleuze, outro importante pensador dos acontecimentos e de suas produtividades, cria o conceito de *sociedade de controle*, para designar a virada conceitual ou o *descolamento* que se operou nos modos de subjetivação exercidos nas sociedades modernas ocidentais.

Da sociedade disciplinar à denominada sociedade de controle, as formas de se subjetivar coexistem, ao mesmo passo em que se transformam. O modo como a atuação do poder sobre o sujeito se biologiza, e como se criam políticas de subjetivação em nome da saúde, do bem-estar e da longevidade, trarão importantes questões para serem analisadas.

Já não se trata de pensar o sujeito moderno, tampouco o pós-moderno. Nosso interesse aqui é menos o sujeito e mais as formas como ele se produz, os agenciamentos que definem as formas de vida *normais* e circunscritas a seu tempo.

De todas as instituições modernas analisadas por Foucault, nosso foco, na presente pesquisa, recai sobre a escola. Criada como instituição de *iluminação*, e intimamente vinculada aos ideais do processo civilizatório ocidental, a escola, desde sua gênese, opera com um duplo agenciamento, no intuito de disciplinar e libertar – libertar a alma dos prazeres do corpo, em nome de um fluxo de pensamento esclarecido. Os ideais revolucionários de *liberdade, igualdade e fraternidade* são, ainda, a bandeira ideológica da escola; o modo como atingi-los, no entanto, já não opera como antes.

Cabe-nos questionar de que igualdade falamos e o que entendemos por liberdade. No que diz respeito à fraternidade, qual seria seu lugar em nossa sociedade? Qual é hoje o *modus operandi* da escola sobre as subjetividades? E será que de fato esses ainda são seus ideais?

Em tempos em que as palavras de ordem são *inclusão, democracia e participação*, todos são não apenas convidados, mas impelidos a opinar. A *verbalização ordenada* é sinônimo de participação. O discurso é engajado; o silêncio, alienação. As vozes ecoam num tempo em que todos falam sobre tudo, e em que, supostamente, não há mais do que se libertar, posto que todos seriam constitucionalmente livres.

Feita essa brevíssima apresentação, cumpre-nos dizer, enfim, a que viemos.

Nosso foco, como já dito, é a escola e seus modos de subjetivar/governar. Em tempos totalitário-democráticos (AGAMBEN, 2007), o imperativo da participação dá a tônica das ações individuais. A escola como ante-sala da vida pública – esta última com sentido em suspenso – é o lócus preparatório dos sujeitos do *futuro*. O discurso de preparação do alunado para as demandas de um tempo por vir, tendo em vista as (des)ordens do mundo do trabalho, é, em grande parte, a bandeira pedagógico-mercadológica erigida pela escola. Ora, e quais, seriam as demandas do futuro? É tentando conhecê-las e atendê-las que a escola se organiza.

Na atualidade, a produção da disciplina férrea e da obediência, embora ainda operante, está menos em jogo do que a produção de cidadãos *autônomos, críticos e reflexivos*.

Não por acaso, é com três adjetivos imprecisos que se define e se qualifica o que seria um *bom cidadão*. Seus saberes e conhecimentos não são descritos de um modo explícito, mas aparecem como algo suposto; afinal, somos dados a crer que um cidadão

crítico, autônomo e reflexivo sabe ler e escrever, e sabe circular com esses conhecimentos pela prática do pensar.

Ainda sobre nossa questão na presente pesquisa, cumpre-nos analisar e compreender os modos como atua a escola no sentido de formar o cidadão do *futuro*. Claro está que tais termos serão aqui problematizados, postos em causa tanto quanto esse modo de operar que visa a uma precoce atuação politizada no âmbito escolar.

Democracia, participação e autonomia parecem ser as palavras de ordem da escola brasileira contemporânea, citadas à exaustão nos referenciais, parâmetros e documentos que legislam sobre o ensino oficial. Trata-se de pressupostos circunscritos tomados como absolutos e vigorando sob a forma de lei educacional (AZANHA, 1987).

A presente pesquisa, pautada, sobretudo, num percurso de inspiração foucaultiana, tratará de melhor compreender os modos de operar da escola moderna no intuito de fabricar esse sujeito intitulado aluno autônomo, crítico e reflexivo.

Para especificar ainda mais o recorte por nós escolhido, tratar-se-á aqui de realizarmos uma análise da prática das *assembléias de classe*, sendo estas uma das tecnologias de subjetivação mais atuais e recorrentes nas escolas que pretendem a formação desse tipo de aluno bem preparado para o futuro.

O que está em questão, pois, é a tipologia de *aluno autônomo*, a qual será por nós analisada e historicizada. Quem seria o *aluno autônomo*? Como se produz essa subjetividade? Quais suas diferenças em relação ao *aluno obediente*? Em última instância, qual o espaço da democracia na sociedade contemporânea e, sobretudo, na escola?

Nossa inspiração é foucaultiana visto que o intuito é realizar uma analítica do presente e de uma de suas muitas formas de fabricar um dado sujeito. O foco último recai sobre o conceito foucaultiano de *governamentalidade* e as formas que esta toma na atualidade, quando apresentada como *governo participativo*.

Analisaremos as assembléias de classe observadas em uma instituição de ensino público do município de São Paulo, com vistas a problematizar o modo como opera essa atual tecnologia de fabricação do aluno crítico-reflexivo.

Vale destacar que todas as assembléias aqui analisadas foram observadas em uma mesma sala de aula: uma 4ª série¹ do Ensino Fundamental I, ao longo do 1º semestre do ano de 2008.

¹ No período em que a pesquisa de campo foi realizada, as discussões sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos estavam em pleno vigor, e, apesar de algumas escolas já adotarem nova

Para além das assembleias observadas na sala de aula em questão, enfocaremos também as produções acadêmico-discursivas que fornecem subsídio para essa mesma prática. Dessa maneira, a analítica recairá tanto sobre discursos como sobre os fazeres que, na atualidade, agenciam a produção de um novo sujeito escolar.

2. POR UM FAZER ANALÍTICO

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade [...] (FOUCAULT, 2006, p.12).

O tempo presente e as formas de habitá-lo são, em geral, apresentados como verdades absolutas, supremas ou eternas. Historicizar as formas de vida parece tarefa fácil e corriqueira, desde que se atenha ao passado, tempo este habitado por ingênuos, selvagens ou seres menos hábeis do que nós, célebres viventes do hoje. Eis que nesse vácuo, ou vespeiro atualizado, Foucault incidiu seu pensar. Sua tarefa arqueogenealógica objetivou investigar o presente e relativizar os modos de vida do agora, ou, em outras palavras, colocar em questão aquilo que rege nossos mais caros juízos de verdade.

A tarefa arqueogenealógica é composta, portanto, por uma linha investigativa que dará visibilidade aos modos pelos quais vimos nos constituindo e nos tornamos aquilo que hoje somos. É nesse sentido que importa-nos tecer um olhar analítico sobre o presente e suas construções de verdade – verdade entendida aqui como algo que fabrica *modos de subjetivação*. No entanto, o avesso dessa produtividade é justamente a possibilidade de colocá-la em questão, considerando-a como sendo também mais um modo de operar em curso.

Os jogos de verdade, como discursos produzidos no cerne das relações de poder e de saber, se sobrepõem não somente para reprimir ou impor pontos de vista, mas, sobretudo, para forjar, fabricar, produzir modos de ser. Trata-se de entender as relações de poder e de saber pela óptica mais da *produção* do que da *repressão*. Pois, mesmo o poder que se exerce pela via da repressão, produz – medos, tabus, silêncios, pensamentos (FOUCAULT, 2009).

Num campo analítico eminentemente foucaultiano, cumpre-nos adentrar o entendimento daquilo que o pensador denominou *produção de jogos de verdade*, bem como a história da própria verdade. Citando Nietzsche, Foucault enfatiza, sobretudo, o

termo *invenção* (2005, p.14). Isso porque ele pretende se distanciar da busca por uma origem perdida de qualquer atributo que se pretenda mais verdadeiro do que o simples acontecimento do agora. Nessa medida, a verdade, ou, mais precisamente, os discursos de verdade dos quais uma época pode dispor, são inventados, criados para designar, nomear, fazer entender, dar visibilidade aos jogos de poder-saber que nela atuam. Nas palavras de Foucault, “o ideal não tem origem. Ele também foi inventado, fabricado, produzido por uma série de mecanismos, de pequenos mecanismos” (2005, p.15).

Mais uma vez, a invenção de verdades, conceitos e discursos não se dá, como poderíamos supor, de modo imperativo, impositivo, repressor, mas, antes, se anuncia no pequeno, nos microdispositivos de poder, nas relações cotidianas banais, no fazer infinitesimal, na concretude do miúdo entediante. Diz Foucault:

O historiador não deve temer as mesquinhas, pois foi de mesquinhas em mesquinhas, de pequena em pequena coisa, que finalmente as grandes coisas se formaram. À solenidade de origem, é necessário opor, em bom método histórico, a pequenez meticulosa e inconfessável dessas fabricações, dessas invenções (2005, p.16).

O pequeno, o banal, o cotidiano, pois. É nessa rede de relações de poder que as distribuições discursivas, com seus dispositivos e jogos de verdade, se materializam e se produzem. É nela que os sujeitos assujeitados e/ou de resistência se forjam, se inventam. É nela que nos cumpre investigar a produtividade, menos com foco em pretensas originalidades, e mais com o olhar voltado para os meandros dos acontecimentos; para aquilo que, por meio da repetição cotidiana, torna-se invisível e evidente, e que, pela fixidez dos modos de ser, produz eus ideais, estáveis, robóticos e com os quais buscamos compactuar. Sonhos forjados para um futuro, ele mesmo fabricado com e a partir das mesquinhas presentes.

Foucault demonstra muito bem como funcionam todos esses mecanismos produtivos ao estudar a história da sexualidade. De acordo com ele, a produção de silêncios, tanto quanto a incitação discursiva, são modos de operar que compõem aquilo que ele denominou *dispositivo da sexualidade* (FOUCAULT, 2009). Tais dispositivos operam, nessa medida, pela via da produção, pois, mesmo quando intentam reprimir, produzem e, é nesse contexto produtivo que a regulamentação das vidas e dos comportamentos sexuais se opera.

Do dispositivo de sexualidade fazia parte, em grande medida, a tecnologia do *fazer falar*. Ao confessar práticas, desejos e pensamentos, incidia-se sobre a produção

dessas mesmas práticas, desejos e pensamentos. Assim, tratava-se, antes, de um governo das sexualidades que não operava pela via da repressão/proibição, mas por meio de uma positividade em exercício, de um fazer falar, dando visibilidade àquilo que jazia no íntimo, ao mesmo tempo em que fundava a própria noção de intimidade.

Se no bojo de todo dispositivo as relações de poder e governo se exercem, “é necessário considerar esses mecanismos positivos, produtores de saber, multiplicadores de discursos, indutores de prazer e geradores de poder” (FOUCAULT, 2009, p.83). Cria-se aí uma *vontade de expressar*, bem como uma *vontade de saber*. O sexo-rei é mote circunstancial, pauta por meio da qual circulam e se cristalizam uma profusão de enunciados sobre os, então forjados, eus-sexuais.

Na atualidade, o dispositivo de sexualidade continua em ação. Sua produtividade ainda opera no binômio *vontade de saber/vontade de expressar*, embora, aparentemente, quase tudo já tenha sido dito e sabido.

A expressividade, no entanto, invade outros territórios, e os assuntos já não são os expressamente proibidos, nem os *perigosos*, mas, ao contrário, os absolutamente naturalizados e corriqueiros. Tudo se expressa, tudo se opina, em todo lugar: nos consultórios médicos, nas revistas, nos livros de auto-ajuda ou de literatura ficcional, na televisão, na internet, nas escolas. Não há hierarquia no *modus operandi* das formas de governar, nem nos assuntos por meio dos quais o governo penetra. Na atualidade, o governo se exerce por segmento: para cada categoria, uma linguagem, um instrumento, um assunto.

No cerne das práticas de escolarização, as assembleias de classe serão aqui pensadas como o mais novo dispositivo de governo do alunado. Não mais se trata de incidir sobre o proibido, como fazia o dispositivo de sexualidade, mas sobre o óbvio, o banal, o corriqueiro, tal como fazem as assembleias. Dessa maneira, tal tecnologia incide sobre um modo de pensar, sobre um modo de conduzir a vida do grupo, ao mesmo tempo em que produz essa mesma modalidade. Trata-se de um dispositivo de normalização das condutas; de normalização e produção da vida do escolar.

Isso posto, torna-se necessário trazer à baila a questão do método de pesquisa. A rigor, parece-nos contraproducente pensar em termos metodológicos, uma vez que não se trata de aplicar postulados pré-estabelecidos, tampouco de uma tentativa de ilustração da teoria. Não é o caso, também, de revelar uma verdade encoberta, ou de alcançar

resultados finais a serem aplicados por terceiros, como se a produção de saber se prestasse a uma aplicabilidade imediata *ad infinitum*.

Feitas essas considerações iniciais, resta-nos saber de que se trata, então. Nesse ponto, recorreremos à prudência de Veiga-Neto (2000), quando nos alerta, de modo preciso, sobre as armadilhas de se fazer um uso equivocado da teoria foucaultiana, tomando-a como um modelo aplicativo aos fenômenos observados em concretude.

Tal posicionamento, ou, como denomina o autor, tal “uso de Foucault” (2000, p. 184), tenta enquadrar, engessar e totalizar aquilo que, em última instância, só pode ser recorte e movimento. Assim, tomando emprestadas as palavras de Veiga-Neto, e compreendendo a escola como campo de investigação, não se tratará aqui de

[...] denunciar as práticas repressivas da escola moderna, nem lamentar as opressões econômicas e culturais do capitalismo (avançado), nem prescrever como se poderia chegar, mesmo num mundo neoliberal, à conscientização e à liberdade (2000, p.184).

Desse modo, prescrever formas de atuar diferentes, melhores ou mais inovadoras das que estão em vigor, também não é nosso propósito. O viés aqui é analítico, precisamente.

Parte-se do pressuposto de que toda pesquisa e todo olhar serão possibilidades em meio a muitas outras. Nesse sentido, propusemo-nos a recortar um instante em meio ao acontecimento ininterrupto, em meio ao ato, ao discurso e ao desenrolar da vida cotidiana numa dada instituição escolar.

A vida continua a se desenrolar, os agentes continuam a redesenhar seus papéis, os acontecimentos rumam ao devir. Nossa presença nesse cotidiano foi como um registro fotográfico: instantâneo, parcial e singular. Ela pôde, assim, nos apresentar um recorte de tal desenrolar, recorte este também delimitado ao que nossos olhos puderam, quiseram ou se propuseram a enxergar.

É evidente que aqui, ao passo que um discurso se produz, tece-se também um jogo de verdade. Diante dessa constatação da qual não se pode escapar, cumpre-nos apenas explicitar o âmbito da empreitada. De que viés falamos? O que pretendemos pôr em questão? Qual percurso analítico queremos percorrer?

Trata-se, enfim, de um *uso justo* das teorias que nos alimentam o olhar. Um uso possível, contextualizado e, sobretudo, analítico. Isso significa reiterar que não pretendemos apontar, de forma prescritiva, modos corretos de ser, educar e constituir

práticas escolares boas e exemplares. Sobretudo, não pretendemos produzir um discurso classificatório sobre as práticas mais ou menos morais e/ou virtuosas.

Ainda sobre o referido enfoque, o qual poderíamos denominar *analítica das tecnologias escolares vigentes*, Veiga-Neto, citando Foucault, reafirma que

as relações de poder não estão em posição de superestrutura [uma vez que] o poder vem de baixo, isso é, não há no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária entre dominadores e dominados (FOUCAULT apud VEIGA-NETO, 2008, p.15).

Isso posto, torna-se claro de que é por meio das práticas cotidianas e de sua concretude que as relações de poder poderão ser pensadas e analisadas. Não um poder sobre-humano, o qual poucos possuiriam a título de exercer domínio sobre os outros, mas aquele que se exerce por todos os lados, nas microrrelações que se estabelecem e “pelas quais o sujeito é constituído na imanência de um campo de conhecimentos” (FOUCAULT apud VEIGA-NETO, 2008, p.15). Junto ao exercício do poder, pois, tem-se a produção de saberes e de jogos de verdade.

Sendo a verdade uma categoria mundana e humana, produzida nas relações de saber-poder que nos constituem, coube-nos, na presente pesquisa, situá-la como uma categoria discursiva produzida no e por nosso tempo; na e pela escola; nos e por meio dos discursos dos especialistas, os quais, na atualidade, alçam o lugar de verdade suprema.

Compreender tais discursos como construções também forjadas será nosso enfoque, assim como analisar o *modus operandi* das discursividades exercidas na e pela escola. De que forma elas operam? Como são fabricadas? Como produzem, paradoxal ou perversamente, aquilo que dizem combater?

Trata-se, enfim, de uma analítica dos discursos pedagógicos atuais e de suas práticas correlatas, *descidas* ao chão da escola, ao palco da sala de aula – lócus de desdobramentos inusitados às prescrições crítico-pedagógicas.

2.1. Dispositivo democrático: uma mirada

Há aqui uma dupla entrada investigativa. A primeira mira os discursos pedagógicos de verdade, esses jogos discursivos que prescrevem modos de atuar para a formação do hoje denominado cidadão crítico, reflexivo e autônomo. Já a outra mira as práticas correlatas e prescritas por essas mesmas discursividades, as quais são, nessa

medida, os modos pelos quais a prescrição genérica e abstrata encarna e opera, com vistas à produção daquele mesmo sujeito crítico, reflexivo e autônomo.

Visto que um jogo de verdade não se veicula nem se inocula no vácuo, é preciso atenção especial aos dispositivos por meio dos quais tais discursos operam e se fazem ver. As assembleias de classe são aqui tomadas como dispositivos de veiculação e produção por excelência dessa subjetividade crítico-reflexiva. Mais uma vez, o que está em jogo são os micropoderes, compreendidos como redes de relações produtoras de subjetividades (FOUCAULT, 2006, 2009).

Assim, cumpre-nos reiterar que não há um sujeito prévio aos enunciados e/ou dispositivos que incidem sobre o mesmo, nem intenções ocultas que nos serão reveladas, mais cedo ou mais tarde, via uma suposta aproximação a uma verdade mais verdadeira do que aquela que se dá a ver. Tudo é movimento e processo, tal como uma arquitetura da subjetividade e da construção de modos de ser e de discursos de verdade.

No cerne das relações de saber e poder, estará o sujeito, esse ser constituído, assujeitado e de resistência, sobre o qual atravessam inúmeros feixes de relações de poder – dos quais ele mesmo é co-partícipe. Sobre tais produtividades e seus mecanismos de produção, sempre circunscritos a determinados jogos de verdade, Deleuze (1990) dirá:

É preciso pegar as coisas para extrair delas as visibilidades. E a visibilidade de uma época é o regime de luz, e as cintilações, os reflexos, os clarões que se produzem no contato da luz com as coisas. Do mesmo modo é preciso rachar as palavras ou as frases para delas extrair os enunciados. E o enunciável numa época é o regime de linguagem, e as variações inerentes pelas quais ele não cessa de passar, saltando de um sistema homogêneo a outro. [...] Toda formação histórica diz tudo o que pode dizer, e vê tudo o que pode ver (1990, p.120-121).

Inseridos no desenrolar cotidiano de uma escola pública de ensino básico da cidade de São Paulo, nosso feixe de luz pretende trazer visibilidade às práticas ali observadas, tendo como foco as assembleias de classe, de um lado, e, de outro, como já explicitado, os discursos de verdade produzidos, legitimados e referendados socialmente pelos especialistas da psicologia e da educação. Também essa justaposição estará em evidência, posto que o sujeito, tal qual o concebemos na modernidade, configura-se, antes de tudo, como uma categoria psíquica que, quanto mais esclarecida, mais entrará e atuará na cena política – categoria democrática e cidadã, pois.

Por que as assembléias de classe? Por estarem no cerne de uma produtividade pedagógica entendida como *de ponta*; por remeterem a situações nas quais caberá aos alunos, esses sujeitos psíquicos, adentrar na esfera da construção do coletivo, da vida em grupo, da tomada de consciência e de decisão (PUIG et al., 2000; ARAÚJO, 2002; BRASIL, 1997).

Estamos, pois, no terreno da construção da autonomia para a atuação na polis. Pautaremos nossa argumentação tanto nas assembléias cotidianas reais, vividas em ato no acontecer escolar, como nos discursos que prescrevem tal prática como essencial à construção do ser-cidadão. Trata-se de uma tecnologia constitutiva dos sujeitos escolares contemporâneos, de modo que, aqui, interessa-nos colocá-la em questão, ao mesmo tempo em que historicizamos sua emergência.

A construção de uma *categoria psíquica* que, em grande medida, define o sujeito moderno, parece-nos praticamente forjada de antemão – embora, saibamos, trata-se também de uma tecnologia inventada, datada e hoje naturalizada por toda sorte de enunciados psicologizados. Afirma-se: somos sujeitos de desejo, sujeitos edípicos, sujeitos em desenvolvimento. Esse sujeito radicalmente psi constitui-se, portanto, colado aos enunciados que convocam e fabricam sua consolidação.

Por outro lado, a *categoria sociológica* e/ou *politizada* parece-nos, ainda, estar sujeita a uma construção libertária do sujeito psicológico – e supostamente originário –, a qual pode ou não ocorrer. Acredita-se que o sujeito, em sua acepção sociológico-engajada, seria constituído desde que tal sujeito originário psi consiga perceber e superar as opressões às quais é submetido de modo alienado e inconsciente.

Trata-se aí de uma oposição cartesiana entre indivíduo e sociedade (ELIAS, 1994) – e, em última instância, entre poder e liberdade – segundo a qual “as tecnologias psicológicas pretendem constituir uma blindagem humanista de proteção do indivíduo frente à opressiva marcha moralizadora do mundo social” (AQUINO; RIBEIRO, 2009, p.63). Assim, a instância psi se constituiria como um núcleo privativo e protetor, no qual o exercício da liberdade ainda seria possível frente a um mundo social em que o poder se exerceria sobre os indivíduos de forma opressora – poder este que, portanto, deveria ser combatido.

O exercício da liberdade se capilarizaria, de forma que sua atuação só seria possível nos fazeres infinitesimais de um mundo forjado na instância privada e subjetivada do indivíduo, em sua acepção psi. Já a via do poder, ao contrário e em

oposição a tal liberdade, seria repressiva e atuaria por meio da normalização social, recaindo brutalmente sobre o núcleo privativo dos sujeitos psicológicos, aniquilando-os.

Tal modelo de pensamento, em que os binômios poder-liberdade e indivíduo-sociedade aparecem como faces opostas e antagônicas de uma mesma moeda, constitui a argumentação por excelência dos discursos pedagógicos críticos, dos quais a *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, é o representante mais conhecido, embora outras produções acadêmico-libertárias venham fazer coro a ela, apontando para a mesma perspectiva teórica, como as obras de Dermeval Saviani e de José Carlos Libâneo (GARCIA, 2002a).

De acordo com tais discursividades, o sujeito livre só se constituiria quando conseguisse se libertar definitivamente dos poderes opressores que incidem sobre ele e que impedem sua atuação de modo mais verdadeiro e menos alienado das contingências sociais que o docilizariam. Daí que tais discursos substantivam a liberdade, transformando-a “num estado subjetivo e essencialista e, por isso, território de disputa com vistas à colonização última da forma homem: sua alma” (AQUINO; RIBEIRO, 2009, p.63). O homem, pois, só alcançaria seu estado de liberdade quando liberto das contingências que impediriam essa mesma liberação.

O supra-sumo do sujeito livre é, em tal lócus discursivo, a libertação do sujeito psicológico de seu viés autocentrado e submetido a um regime de forças repressoras, para que ele possa então ocupar um lugar no qual a comunhão igualitária e participativo-solidária com seus semelhantes assumo posto central. Somente após seu *processo de iluminação* ele seria denominado cidadão crítico-reflexivo e, aí sim, estaria apto a gozar de sua condição de liberdade, com toda a lucidez aprioristicamente destinada aos humanos (GARCIA, 2002a).

Na contramão de um pensamento essencialista e oposicionista, Foucault (2009) nos dirá que todas essas discursividades compõem aquilo que ele denomina *dispositivo*: a arquitetura, as produções acadêmicas legitimadas, o que se dá a ver e a dizer, o que se dá a forjar, enfim, as produtividades que visam à fabricação daquele ser supostamente dado em essência. Desta feita, o exercício da liberdade só pode ocorrer quando em relação com o poder, ao passo que a constituição dos indivíduos só se dá nos feixes de relação circunscritos ao que se convencionou chamar sociedade.

Aprendemos com Foucault que o sujeito não existe fora nem para além da sociedade, assim como a liberdade não se exerce fora nem para além dos jogos de poder. São, antes, linhas de força interdependentes e que constituem, nas palavras de

Aquino e Ribeiro, “relações simultâneas e indissociáveis” (2009, p.60), de modo que um não existe fora nem para além do outro, como costumam afirmar as teorias críticas.

Nessa perspectiva, as subjetividades se forjam em contexto, de forma que a escola moderna forjou o aluno; a família, as crianças; o casamento, o amor romântico; a prisão, o delinquente; o hospital, o doente; o discurso psiquiátrico, a figura do louco ou débil mental. Assim, a escola de hoje forja a figura do aluno autônomo, da mesma forma como a empresa forja o trabalhador empreendedor. Fato é que essa mesma produtividade está em discurso, dá-se a ver e a dizer, e, portanto, insere-se no mecanismo mais amplo de produção de dada subjetividade. Podemos dizer, pois, que ela compõe o mecanismo pedagógico da vez, sabendo, de antemão, que sua configuração é datada e historicamente construída.

Na presente pesquisa, coube-nos percorrer a cristalização de tais discursividades ao longo dos deslocamentos que operaram no tempo e no espaço (VARELA, 2000), tratando de superar o pensamento binário ou oposicionista. Nossa intenção é, portanto, analisar a prática produtiva das assembléias de classe em contexto, buscando evidenciar o modo como as linhas de força operam por meio desse novo mecanismo de subjetivação do escolar. Caminhemos rumo à empreitada, pois.

3. A INVENÇÃO DO EU

A idéia da existência de um *eu*, que caracteriza, singulariza e diferencia cada um de nós dos *outros*, nos parece tão corriqueira e banal que nos esquecemos de inquirir acerca dos mecanismos e agenciamentos que, atuando nas relações de saber-poder, produziram tal invenção. É na era moderna que o eu se constitui como estatuto de unidade e de coerência que, como bem explicita Rose, situa-se escondido no núcleo de certa interioridade, sendo esta encapsulada e protegida pelo “envelope da pele” (2001b, p.144) da cada indivíduo.

A existência de um núcleo essencial e verdadeiro que habita o interior do sujeito e o distingue de todo o resto que se situa do lado de fora, tem sido, desde então, concebida e propagada como algo da ordem da natureza, da biologia ou da genética. Cada ser que neste mundo nasce traria consigo a essência, em germe, daquilo que seria seu núcleo verdadeiro – núcleo este que, cedo ou tarde, dar-se-ia a ver.

No entanto, ao concebermos a idéia do eu como uma invenção datada e circunscrita temporal e espacialmente, tal qual fazemos com a verdade e com a linguagem, compete-nos analisar quais agenciamentos e tecnologias operam e operaram na fabricação dessa suposta entidade interior dotada de uma coerência unificadora. O eu, nessa perspectiva, será entendido como produto das relações e das práticas instauradas na modernidade, as quais deslocaram a idéia de coletividade – *nós* – e da própria consciência para o interior de cada corpo (ELIAS, 1994).

A modernidade trouxe consigo uma série de invenções. Dentre elas, o eu. Na Antiguidade, éramos *nós*, de forma que foi somente com o avanço da ciência e da tecnologia, dos processos de industrialização e de urbanização, que a *balança nós-eu* passou a pender para o lado do eu (ELIAS, 1994).

De início, a singularização de uns – poucos – sobre outros – muitos – era marcada “por meio de rituais, discursos e representações” (FONSECA, 2003, p.75) dos quais alguns indivíduos eram investidos, e que definiam e reiteravam as hierarquias que diferenciavam uns de outros; como exemplo, podemos citar as práticas presentes nos regimes de soberania. Aos poucos, porém, o processo de investimento na singularização dos indivíduos se democratizou, passando a afetar não apenas os soberanos, mas também os homens comuns.

Nesse sentido, evidencia-se uma mudança nos mecanismos pelos quais esse processo se desenrolou. Seu modo de operar passa a se efetivar por meio de observações dos modos de vida; de fiscalizações e prescrições sobre os mesmos; da criação de medidas comparativas entre os indivíduos; da mensuração e normalização de desvios nos comportamentos esperados. Estamos no cerne da sociedade disciplinar, na qual o investimento individualizante é condição de progresso e produtividade, e os mecanismos de individualização incidem sobre o homem comum, visando à produção dessa mesma categoria.

Nesse deslocamento histórico nos modos de individualizar,

o indivíduo deixa de ser formado por mecanismos históricos-rituais e passa a ser produzido por mecanismos científico-disciplinares, fazendo com que a individualidade do *homem memorável* seja substituída pela individualidade do *homem calculável* (FONSECA, 2003, p.76, grifos nossos).

O homem e seus modos de vida entram num mecanismo de estatização da vida, por meio do qual todos os movimentos podem e devem ser captados, capturados e corrigidos.

Na passagem, conforme denominação de Foucault (apud FONSECA, 2003), da *individualização ascendente* – no caso do regime de soberania – para a *individualização descendente* – na sociedade disciplinar –, o investimento individualizante volta-se para todos, de modo cada vez mais precoce. Não mais apenas os mecanismos de punição, como ocorria nos regimes de soberania, mas os de correção e, por fim, de prevenção, dão a tônica do modelo de subjetivação disciplinar. Forja-se todo um aparato tecnológico que, na modernidade, terá como objetivo tornar os humanos seres dóceis e obedientes, na medida em que dotados de uma interioridade autoconsciente. A consciência, nesse contexto, se forma junto à constituição do eu.

Inicia-se, então, um processo de *individualização em massa* que pretende incidir sobre todos, desde a mais tenra idade (GÉLIS, 1991). No entanto, engana-se quem pensa que tal produção identitária de massa ocorreu em todos os lugares ao mesmo tempo, deixando para trás e por completo os resquícios do que poderíamos denominar *identidade-nós*. Elias nos alerta para o fato de que os países mais desenvolvidos – os quais poderíamos reconhecer como os países ocidentais – tomaram a dianteira nesse sentido, mas, para além da transformação econômica e política, há toda uma mudança naquilo que o autor denomina “consciência moral” dos indivíduos (1994, p.147).

A produção do eu, pois, será resultado de uma série de conjunturas – políticas, econômicas, arquitetônicas, discursivas, morais, médicas, entre outras – que culminarão no bojo daquilo que conhecemos por modernidade ou sociedade disciplinar, com a transição de uma *identidade-nós* – relativa ao clã, à tribo, à família-tronco (GÉLIS, 1991) – para uma *identidade-eu* – que reitera a criação da intimidade, da privacidade, dos bons modos, dos gostos e dos desejos fabricados na interioridade desse novo sujeito.

Muitos são os agenciamentos que operaram na constituição dessa instância identitária privativa e singular. Elias chama a atenção para o mais básico e primário deles: o nome. Nas sociedades modernas, “a resposta mais elementar à questão da identidade-eu do indivíduo, à pergunta ‘Quem sou eu?’, é o nome-símbolo com que ele é registrado ao nascer” (1994, p.151).

Nome e sobrenome, segundo Elias, são os agenciamentos da linguagem que reafirmam e permitem a criação dessa unidade subjetiva, não nos deixando esquecer que todo eu – nome – existe a partir de uma identidade-nós – sobrenome.

Além do nome, o corpo. Não o corpo somente como organismo, mas como “o substrato de um processo de desenvolvimento por que passa o indivíduo” (ELIAS, 1994, p.154). Elias reconhece, ainda, certa distância entre o corpo e a alma no início da modernidade, pois “o indivíduo fala de si, na condição de objeto de observação, por intermédio de termos como ‘meu corpo’, ao passo que, em relação a *si mesmo*, [...] utiliza termos como ‘minha pessoa’, ‘minha alma’, ‘minha mente’” (p.154-155, grifo nosso).

A separação cartesiana entre corpo e mente, entre eu e não-eu, ainda se fazia presente diante da terminologia *corpo* pela qual se reconhecia o eu. No entanto, ao se levar em consideração o *rosto*, essa ruptura torna-se menos clara, posto que de todas as partes do corpo, “nenhuma delas se acha tão inequivocadamente no centro de sua identidade-eu [...] quanto seu rosto” (ELIAS, 1994, p.155).

O rosto é, portanto, alçado à condição de alma, haja vista que é a testemunha ocular de outra das criações modernas: os processos de desenvolvimento e envelhecimento, dos quais ele é a suprema encarnação. A identidade-eu, em seus meandros, forja-se, assim, no nome e no rosto, sendo este último, por mais que se transforme, o espectro que nos possibilita identificar uma pessoa como sendo sempre ela mesma.

Deleuze e Guattari também apontam para a importância cabal do rosto na constituição das subjetividades modernas. Ao descreverem seu modo de pensar, eles falam em “máquina de rostidade” (2008, p.49), explicitando que o que está em jogo é uma tecnologia de produção de rostos – estes entendidos como engrenagens de subjetivação dos indivíduos que não são outra coisa, senão produções sociais. Trata-se, em suas palavras, de uma produtividade individualizante que, em última instância, “opera uma rostificação de todo o corpo, de suas imediações e de seus objetos” (p.49).

Tal processo de rostificação revela-se produtor de uma subjetividade unificada e intracapsulada, tendo como referência maior, segundo Deleuze e Guattari, o Rosto-Cristo, o qual se refere ao “homem branco médio qualquer” (p.45), ao europeu típico, a quem a máquina de rostidade direciona a produção de eus ou de rostos-ideais. Seu intuito é, pois, ordenar e produzir normalidades, transformar aquilo que, em última instância, seria apenas “*muro branco-buraco negro*” (p.32) ou amorfabilidade da face-cabeça em produção de uma rostidade, a qual, em vez de incidir apenas sobre o rosto, rostifica todo um espectro da vida humana, subjetivando as relações e os modos de ser.

Desses dois agenciamentos iniciais – nome e rosto –, destinados à subjetivação do eu, desdobraram-se muitos outros. O historiador francês Phillipe Ariès (1991) apresenta um longo e minucioso estudo que tem como ponto de partida o período entre o final da Idade Média e a chegada ao século XIX. Aqui, mais uma vez, torna-se importante reiterar que *ponto de partida* não significa origem, mas a existência de um foco de análise no qual as tecnologias de formação da vida privada se acentuam e passam a operar na produção de todos os núcleos privativos que, na atualidade, estão fortemente instituídos e presentes na vida cotidiana.

Ariès analisou os dispositivos que operaram no sentido de singularizar o eu de maneira até então inédita na história. O eu, no decurso da alta Idade Média à modernidade, se recolhe, se individualiza, se privatiza, se psicologiza. A instância *intra-pele* conta com toda uma engrenagem arquitetônica, discursiva e operacional para se constituir como tal (ARIÈS, 1991; GÈLIS, 1991).

Tais tecnologias compõem o dispositivo moderno que abarca, de forma sistemática e infinitesimal, cada ponto da existência humana situada no referido contexto espaço-temporal – a análise de Ariès se restringe às práticas ocidentais –, quais sejam: a linguagem, a produção de novos gêneros de escritura, a conformação arquitetônica dos espaços, a criação daquilo que se convencionou chamar *bom gosto*.

As habitações, no final da Idade Média, se constituíam como espaços multiformes e sem definições precisas, e cumpriam diversas funções, tais como convivência, repouso, alimentação e passagem. Já no Renascimento, elas se segmentarizam. No início da era moderna, a criação de cômodos específicos para cada função privatiza e interioriza ações que antes se realizavam num mesmo lugar e de modo coletivo. O quarto de dormir, a sala de estar, os corredores e a sala de refeições especificam e determinam o tipo de ação que se deve desempenhar em cada lugar. O pudor, o decoro e os bons modos são sentimentos e práticas que se produzem no bojo de tais engrenagens e que compõem aquilo que se convencionou chamar *bom gosto e bom senso*; um senso e um gosto desde então fabricados a partir da separação entre dois mundos: o *público* e o *privado*.

No mundo público, prevalece a identidade-nós, aquela por meio da qual podemos nos dar a ver ao outro de acordo com as normas que regem as condutas em sociedade. O mundo privado, por sua vez, torna-se, aos poucos, cerne da intimidade, lugar privilegiado no qual o *verdadeiro eu*, relativamente livre das amarras e convenções sociais, pode se manifestar.

Ariès (1991) aponta três importantes engrenagens que, nesse contexto, contribuem de maneira decisiva para a invenção da vida privada e de um *eu nuclear* que também se privatiza, na medida em que se interioriza e se separa de uma identidade coletivizada. Já não se trata de entender o corpo como engrenagem social que permitirá a perpetuação da linhagem, mas sim de privatizar os prazeres desse corpo que, antes de ser comunitário, passa a ser propriedade do sujeito que o habita (GÉLIS, 1991).

Em primeiro lugar, temos a criação dos Estados Nacionais como agentes reguladores da vida – função esta que na Idade Média era exercida pelo poder soberano (FOUCAULT, 1996, 1999). Ocorre aí a emergência dos discursos jurídicos que regulamentam condutas e que passam a operar na criação de códigos de comportamentos considerados aceitos e normais em dada sociedade.

Se o eu se diferencia do outro por seu nome e por seu rosto, os discursos jurídicos promovem ainda outras subdivisões, tais como: eus dignos ou indignos, criminosos ou *de bem*, doentes ou saudáveis. Emerge, então, todo um aparato jurídico-discursivo-classificatório no que se refere à ordenação dos sujeitos como categorias sociais normais ou desviantes (FOUCAULT, 2006).

Outra importante engrenagem apontada por Ariès é o desenvolvimento da alfabetização e das práticas de leitura promovidas pela invenção da imprensa. Embora

ainda restritas a poucos, tais práticas, ao se difundirem, promovem a criação de gêneros distintos de linguagem e de escritura que têm o eu como personagem central. As biografias, os diários da vida íntima e a “literatura autógrafa” (ARIÈS, 1991, p.11) – daquele que escreve para si e sobre si mesmo – nos evidenciam o início daquilo que Rose hoje define como uma “onipresença do eu na linguagem” (2001b, p.148). Trata-se de práticas de linguagem que, por meio do uso disseminado dos pronomes pessoais, naturalizam e cristalizam o lugar do eu como o de um “sujeito de enunciação”, o qual cria “um lócus de subjetividade, uma posição de sujeito, um lugar interior a partir do qual ‘um sujeito’ pode surgir” (Ibid.).

A linguagem, assim, não é consequência da existência de um *eu interior*, anterior e essencial, que necessita auto-expressar-se, mas, antes, uma tecnologia de convocação dessa instância, de captura e fabricação de um modo de ser individualizado que ela mesma possibilita e cristaliza. Os pronomes pessoais, nessa perspectiva, se referem a uma categoria específica e gramatical da linguagem, servindo para exprimir ações que emanam de tais unidades intracapsuladas, como bem nos lembra Rose (2001b).

Por fim, mas não em ordem de importância ou de cronologia, há ainda as novas formas de religião que se estabelecem nos séculos XVI e XVII. Segundo Ariès, tais formas não excluem a confissão cristã tradicional, mas incutem outras práticas de ascese, tais como “o exame de consciência, sob a forma católica da confissão ou a puritana do diário íntimo” (1991, p.10). O que está em jogo é a produção de um exercício de evocação desse núcleo privativo secreto que se esconde até mesmo daquele que lhe dá contornos: o próprio eu.

Estado, linguagem, escritura, religião. Todas as categorias de saber-poder que se revestem de uma estrutura maquínica e formativa têm como intuito a produtividade do eu, a invenção de sujeitos privativos, separados dos outros e fabricados no cerne das relações de poder disciplinar. O sujeito, afinal, faz parte desse circuito produtivo; é aí que ele se conforma, se indentariza e se rostifica enquanto se constitui como um eu.

Útil, dócil, normal, atuante e inserido – assim deve ser o homem comum a quem se dirigem todos esses mecanismos de subjetivação. Não se pode esquecer, no entanto, que mesmo diante de certa unidade subjetiva, os sujeitos se diferenciam entre si por categorias também fabricadas no cerne das relações de poder disciplinar. É o que Foucault chamará de “práticas divisoras” (1995, p.231), as quais colocarão de lados

opostos certas categorias de eus, tais como: os loucos e os sãos; os doentes e os sadios; os criminosos e os *bons meninos*; os normais e os desviantes.

Foucault deixará claro que a formação dos sujeitos – e das subjetividades – é algo que se dá no cerne das relações de poder; não aquém nem além delas. A produção do indivíduo interiorizado ocorre, como vimos, nos mínimos movimentos cotidianos, nos pequenos afazeres, nas pequenas e sistemáticas conformações: as habitações, a casa, a escola, o sobrenome, o nome, o corpo, o rosto. O sujeito se inscreve na carne e nas coisas; ele se inventa e é inventado; produz e é produzido em ato.

A dupla face do poder nos remete à produção de um sujeito que é, ao mesmo tempo, sujeito e assujeitado. Aqui não há oposição, na medida em que não se trata de uma ou outra posição, de uma relação binária entre opressores e oprimidos. O sujeito se fabrica no cerne das relações de poder engendradas por jogos de força constitutivos das mesmas.

Nas tensões inerentes às relações de poder, vale ressaltar, estão presentes também as linhas de força entre tecnologias do eu e práticas de si, poder e liberdade, sujeito e assujeitado, sendo que cada um desses pólos é constitutivo do outro, existindo apenas na rede de relações que ambos compõem e não fora delas, como afirma Foucault (1995).

É justamente nessa tensão que emerge o sujeito moderno. Foucault lembrará que “há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (1995, p.235).

Neste ponto, torna-se importante tecer algumas considerações sobre o *processo de individualização* que recaiu sobre o eu e que logo se tornou aquilo que hoje reconhecemos como o *processo de subjetivação*. Há aí uma diferença, e até mesmo um refinamento, entre as tecnologias que caminham, no início da modernidade, com a criação do eu, e as que culminam, em seu decurso, com a fabricação dos sujeitos (FONSECA, 2003).

O eu, a princípio, se diferencia do nós por seu rosto e pelo nome que recebe. Com os agenciamentos de uma sociedade disciplinar, no entanto, ele vai aos poucos se

individualizando e se intracapsulando, de forma que hoje contamos com toda uma espécie de aparato tecno-científico que engendra a construção de uma subjetividade individual, a qual, muitas vezes, se encontra inacessível ao próprio indivíduo que a constitui. No bojo de uma arqueologia dos processos de subjetivação, diríamos que chegamos a um ponto em que o sujeito tornou-se uma questão decifratória para si mesmo; para tanto, ele contará com um sem número de dispositivos que lhe permitirão levar a cabo sua empreitada hermenêutica.

Isso posto, observamos que a ambiguidade da criação do estatuto do sujeito na atualidade reside no fato de o mesmo estar sujeitado à sua própria identidade e coerência interna. Na medida em que se subjetivou, o eu passou a se reconhecer como ator e autor de certas práticas, e, assim, não pode trair a si mesmo. Com a criação desse eu, produz-se, no cerne dos tantos dispositivos de vida íntima, uma *vontade de verdade* sobre ele próprio. Torna-se preciso saber quem se é de fato, descobrir-se, desvelar-se, chegar ao mais íntimo núcleo interior, aquele que contém o *verdadeiro eu*, uma instância produzida e convocada com os dispositivos de confissão, escritura, vida privada, entre outros tantos.

Assim, a linguagem e todas as engrenagens discursivas, enunciativas, lingüísticas, jurídicas, médicas, pedagógicas e psicológicas, na medida em que criam certos modos de ser do eu, alçam os sujeitos a um estatuto de verdade coerente e desejável, ao qual o mesmo não pode escapar – ao preço de perder-se. Está aberto o espaço para toda sorte de *colonização discursiva* sobre o eu, a qual intenta nomeá-lo, explicá-lo, interpretá-lo. Rose nos apontará o caráter performático e produtivo de tal colonização:

Essas teorias da subjetividade são desenvolvidas para explicar eventos que aquelas próprias teorias ajudaram a produzir, eventos que elas plantaram ao longo de nossa existência, localizando-os em uma interioridade que elas próprias ajudaram a cavar (2001b, p.144).

Como parte desse dispositivo de subjetivação, as *escrituras de si* tiveram um papel de suma importância, posto que funcionaram como um *veículo de vazão*, permitindo que os pensamentos interiores saíssem para o lado de fora. Cria-se um dentro – privativo, inacessível, secreto e complexo – e um fora – público, compartilhado, de comunhão e, de certa forma, politizado. Por meio dessas escrituras de

si, o lado de dentro se materializa, se dá a ver ao outro e ao próprio si, promove o autoconhecimento e a autoconsciência tão necessários ao governo de si mesmo.

Pois, com a criação desse sujeito interiorizado, forjam-se novas formas de governo que tentam capturá-lo. O suplício, a punição sobre o corpo, já não cumpre seu efeito com total eficácia, posto que a alma reside mais ao fundo, nesse núcleo privativo que somente outros modos de exercício do saber-poder podem alcançar.

É nesse vácuo – entre o interno e o externo, o eu e o outro, o eu e o mundo – que incidirão as práticas de saber-poder governamentais. Trata-se de um eu que deve se dar a ver e a saber; um eu que deve se expressar, ao passo que se auto-conhece e se singulariza. Com ele, despontam novas formas de governo.

3.1. Do governo do soberano à governamentalização participativa

Juntamente com a temática da construção de jogos de verdade e de discurso, os quais, com suas potências, regulamentam modos de viver em diferentes épocas, a mirada foucaultiana recai, indubitavelmente, sobre a produção de jogos de saber-poder, sendo estes indissociáveis das construções da verdade. Nessa perspectiva, as tensões entre as microrrelações de poder são produtivas na medida em que, mesmo quando dizem repreender – e talvez exatamente por essa produtividade de discursos proibitivos –, elas produzem, forjam, afirmam, inventam e reiteram modos de ser (FOUCAULT, 2009).

Como já vimos, o sujeito e sua personalidade, sua subjetividade, ou seu *eu interior*, serão entendidos por Foucault como mais um lócus de produção/invenção sobre o qual incidem as microrrelações de poder, saber e verdade, e onde se forja esse ser composto de um *dentro* a que se convencionou chamar de eu.

Torna-se evidente, assim, a interdependência entre o sujeito – sua constituição espaço-temporal – e as relações de poder que o atravessam. Desta feita, emerge aqui outra problemática, tão cara às investigações de Foucault: a *governamentalidade*.

Com a criação do eu, temos a invenção de novas formas de exercício do poder. Da alta Idade Média à passagem para a era moderna, dá-se uma transformação nas formas de governo: da soberania ao autogoverno; das formas de punição sobre o corpo à incitação participativa.

Para pensar a produção do sujeito e a regulação de seus modos de ser, torna-se imprescindível lançar mão do conceito de *governo* assim como o entende Foucault. Isso porque, se na Idade Média a arte de governar se referia aos modos de comportamento do príncipe, a suas formas de exercer o poder e de se fazer respeitar pelos súditos, essa mesma questão reaparece no século XVI como o “problema do governo de si mesmo” (FOUCAULT, 2006, p.277). Trata-se não mais do governo territorial e inquestionável dos regimes de soberania; com o início na modernidade, inaugura-se a era do “governo das almas e das condutas, tema da pastoral católica e protestante; problema do governo das crianças, problemática central da pedagogia” (Ibid.) e de suas áreas correlatas.

O governo é, assim, poder em exercício, de forma que “o exercício do poder consiste em ‘conduzir condutas’ e em ordenar a probabilidade. Governar, nesse sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p.244). Tal definição afirma, portanto, que o poder se exerce em relativo campo de possibilidades. Eis aí sua relação indissociável com outro exercício: o da liberdade (AQUINO; RIBEIRO, 2009).

Na passagem aos tempos modernos, a arte de governar se transmutou e tornou-se mais sutil. Nos tempos de soberania, cabia ao rei ou ao príncipe – àquele que por direito de nascimento exercia seu poder ao governar sobre a vida alheia – “fazer morrer ou deixar viver” (FOUCAULT, 2000, p.287). A vida do súdito se configura, por assim dizer, em propriedade do soberano, útil e em serventia ao seu domínio de governo eminentemente territorial. A vida do outro pertence ao príncipe.

Desde o século XVI, no entanto, “uma nova forma política de poder se desenvolveu de modo contínuo” (FOUCAULT, 1995, p.236). Trata-se do surgimento do Estado, que inaugurou o período que reconhecemos como modernidade à medida que relativizou o poder do soberano sobre a vida alheia. Com a ascensão do Estado, a política de soberania cai gradativamente, ao passo em que se solidifica uma forma de poder que é, nas palavras de Foucault, “tanto individualizante, como totalizadora” (Ibid.).

O governo de soberania perde espaço para um governo que agora incide sobre o corpo individual dos homens e sobre a gestão de suas vidas. Não mais o direito inquestionável de fazer morrer e deixar viver; de forma inversa e cada vez mais disseminada, um novo imperativo se instala: o de fazer viver e deixar morrer (FOUCAULT, 2000).

O Estado se incumbe, pois, não mais da morte dos detratores, mas das vidas daqueles que estão sob sua guarda. Deve provê-las, assegurar sua produtividade, prevenir toda sorte de infortúnios e, por fim, produzir e gerenciar modos de vida edificantes, contando com a adesão voluntária dos próprios governados.

Será nesse mesmo período que surgirão os discursos jurídicos e médicos centrados no direito inalienável à vida – vida aqui entendida como um bem individual. Trata-se agora de preservar esse bem e cultivá-lo por meio da criação de modos de ser ao mesmo tempo regulamentados e forçados pelo Estado, e postos em prática de forma autônoma e engajada pelos próprios sujeitos. Temos, então, a dupla face do poder estatal em seu aspecto totalizador e singularizante, de modo que “podemos considerar o Estado como a matriz moderna da individualização ou uma nova forma do poder pastoral” (FOUCAULT, 1995, p.237).

Torna-se necessário, portanto, entender como opera essa forma de exercer o poder, a qual investe de uma *política de autonomia* aquilo que tem como seu avesso a arte do *governo das massas*. Individualizar e totalizar: a dupla face do poder disciplinar estatal.

Concomitantemente à criação do eu, fabrica-se o *desejo de ser eu* – ser eu como o outro; como o outro que é aquilo que penso que devo ser. Tais agenciamentos discursivos operam no sentido de uma permanente *hermenêutica de si*, na qual a tarefa que se dá ao eu é sua constante e sistemática decifração. Trata-se de uma investigação do eu sobre si mesmo, na busca de uma verdade perdida e fabricada no cerne das práticas de subjetivação a que se sujeitam os cidadãos. Decifrar-se passa a ser não somente uma tarefa desejada, mas um pré-requisito de ascese, na direção não mais do encontro com Deus, mas do encontro consigo mesmo: corpo e alma, eu-aparente e eu-essencial. Dá-se, pois, a busca pela unidade e coerência do eu (ROSE, 2001b).

Esse eu, na medida em que se apresenta como tarefa decifratória a cada indivíduo, passa a ser colonizado por uma série de discursos e enunciados explicativos, os quais têm como intuito fornecer os instrumentos de decifração do mesmo. Decifrar para governar. À medida que o eu torna-se objeto de investigação que deve se dar a ver a seu próprio portador, colocam-se em funcionamento os mecanismos de governo desse mesmo eu.

Como chegamos a ser o que somos – esses seres trabalhadores, desejanter, angustiados, sexualizados, pensantes, reflexivos, críticos, autônomos, racionais? Essa é a questão central proposta por Rose (1998, 2001b) ao examinar como operam as

engrenagens de fabricação e administração da subjetividade. Trata-se de analisar os mecanismos pelos quais operam “os poderes multiplicadores desses ‘engenheiros da alma humana’” (1998, p.33) – os discursos dos especialistas – que tomam para si a instância do eu, no intuito de inventar suas necessidades e aspirações e de, em primeira instância, *governar seus passos*.

Efetiva-se aí a *condução das condutas* ou a regulação tanto do ato de conduzir os outros, como do ato de se comportar (FOUCAULT, 1995; AQUINO; RIBEIRO, 2009). Trata-se das *tecnologias de governo do eu*, “tecnologias da alma humana” da qual fazem parte “numa maior ou menor medida, chefes, comandantes militares, educadores, etc.”; todos “obrigados a cuidar da subjetividade do empregado, do soldado e do aluno, ao tentar alcançar seus objetivos” (ROSE, 1998, p.32); todos impelidos à tarefa incessante de conduzir as condutas alheias.

Um eu que se constitui *livre* é, na mesma medida, um eu regulamentado. Junto a ele, fabricando-o, estão a escola, a família, as práticas de confissão e as práticas de governo, em suma. Trata-se, sobretudo, das linhas de força entre poder e liberdade. Aquino e Ribeiro afirmam:

Deixar fluir as possibilidades de liberdade, calcular sua probabilidade de emergência e cartografar seus movimentos fáticos tornam-se, na perspectiva da governamentalização das sociedades liberais contemporâneas, a via arterial que nutre as estratégias de controle (2009, p.62).

Se por um lado tal liberdade é condição para a existência do poder, por outro ela será – por meio do exercício desse mesmo poder – regulada, normalizada, controlada. Estamos diante de uma liberdade fabricada e ajustada na mesma medida em que se forja o sujeito *livre*; liberdade que nasce, desde o início, com as práticas democrático-participativas de governo, cuja principal estratégia de ação é o controle de sua emergência.

3.2. Breve genealogia do poder pastoral

Para Foucault, o sucesso do modo de governo estatal está justamente na dupla face dessa moderna estratégia de poder: de um lado, a política totalizante; de outro, a evocação a um eu singular e, paradoxalmente, parte de uma mesma massa governada.

O sucesso dessa forma de exercício de poder reside justamente no fato de haver aí uma tecnologia que fala ao eu ao mesmo tempo em que governa a massa. Trata-se, segundo Foucault, “de uma antiga tecnologia de poder, originada nas instituições cristãs”, a qual podemos chamar de “poder pastoral” (1995, p.236).

No cristianismo, de onde surge essa forma de poder, há uma preocupação em garantir a salvação das almas dos fiéis para o bem-viver pós-morte. Para tanto, há a constituição de toda uma engrenagem no intuito de conhecer a alma de cada um, para dela fazer expurgar os pecados mais íntimos e ordenar a produção de uma *boa-vida*, definida de acordo com tais preceitos religiosos. O pastor é aquele que tutora e protege, que zela pela alma de seu fiel, cuida de sua caminhada e torna-o digno do reino dos céus.

Quando transposta ao poder estatal, a tecnologia pastoral lança mão dos mesmos artifícios de antes; agora, porém, seus encaminhamentos são mundanos. Trata-se de cuidar e de gerir a produção de uma boa-vida no reino dos vivos. Uma vida útil e produtiva, à qual todos têm direito. É a condução da vida, e não mais o fazer morrer, que passa a estar em questão. Vida com acesso à saúde, educação, cultura, segurança, moradia, entre outros direitos coletivos que sirvam às singularidades produzidas em massa. Eis aqui o lastro pastoral do poder estatal.

Nessa transposição dos dispositivos do governo pastoral – da pregação cristã à tutela do Estado sobre a vida dos indivíduos –, transmuta-se o discurso religioso na emergência de uma narrativa laica (AQUINO, 2007). O modo de operar, no entanto, se vale das mesmas tecnologias: a necessidade de conhecer a alma, os hábitos e os modos de vida de cada fiel, para imputar-lhe outros, mais dignos, edificantes, úteis, produtivos e de acordo com os ideais do poder pastoral em vigência.

O Estado, essa entidade sem príncipe, lançará mão de uma infinidade de instituições especificamente programadas para fazer cumprir a inoculação de modos de vida hoje entendidos como sendo *direito de cada cidadão*. Assim, as instituições criadas na modernidade terão a dupla função de mapear e produzir os modos de ser dos sujeitos que nelas se constituem. Falamos, portanto, de um agenciamento do poder sobre a liberdade; falamos de práticas de governo.

Sobre essa questão, Foucault insiste em lembrar que

[...] a força policial não foi inventada, no século XVIII, apenas para manter a lei e a ordem, nem para assistir os governos em sua luta contra seus inimigos, mas para assegurar a manutenção, a higiene, a

saúde e os padrões urbanos, considerados necessários para o artesanato e o comércio (1995, p.238).

O *modus operandi* do poder revela aqui sua face produtora. A força policial, conforme demonstra Foucault, opera não somente pela via da repressão, mas, sobretudo, pela via do controle e da normalização das condutas. Será essa força que, por meio dos discursos científico-especialistas, elaborará as novas diretrizes para a produção do bem-viver. Nesse contexto, não apenas o próprio discurso jurídico, mas o médico, o psicológico, o social e, atualmente, o pedagógico, comporão as tecnologias que, por excelência, promovem “a auto-inspeção e a autoconsciência, moldando desejos, buscando maximizar as capacidades intelectuais” (ROSE, 1998, p.34), estimulando, enfim, a constituição de subjetividades desejáveis.

O Estado que cuida e controla lança mão de toda uma gama de artifícios e instituições que têm como meta esquadrihar os modos de vida da população e construir topografias morais da mesma, “mapeando o pauperismo, a delinqüência, o crime e a insanidade [...], e extraindo todo o tipo de conclusões sobre as cambiantes taxas de patologia, suas causas e as medidas necessárias para remediá-las” (ROSE, 1998, p.38).

Se, na ordem cristã, o controle de vida dos fiéis é administrado por um líder carismático que tem em seu encaixo a palavra de Deus, o poder pastoral em sua forma estatal lança mão de uma infinidade de *instâncias de proteção-produção-controle* do *cidadão comum* que têm como engrenagem produtiva a fabricação estatística de dados e/ou a elaboração de minuciosos relatórios sobre as formas de vida em incursão.

Trata-se da operação dos batalhões sanitaristas, médicos, jurídicos, psicológicos, assistenciais e pedagógicos, entre outros, os quais, se no início tinham como alvo policial e controlar as famílias (DONZELOT, 1986), agora incidem seus discursos de forma certa sobre os indivíduos em sua mais tenra idade (GÉLIS, 1991; POPKEWITZ, 2000).

A política do governo pastoral estatal se pauta pelo controle dos modos de vida e pela inscrição de novos hábitos, de modo que o que se intenta governar é a alma, seus desejos e seus passos na vida mundana – um autêntico objetivo do poder pastoral, pois. O poder estatal, nessa medida, fala aos eus de forma segmentada: a cada eu, uma discursividade.

Tal prática de governo, portanto, serve e atinge a todos; mais do que atuar pela via policial-institucional, ela pulveriza seus modos de ação por meio de outras formas.

A *polícia produtiva* incute novas formas de viver sobre os homens, sempre no intuito de constituir-los como *cidadãos de bem* e de acordo com os discursos científico-especialistas.

Assim, o governo pastoral estatal opera por meio de discursos dos especialistas que cada vez menos se destinam a controlar modos de vida já errantes – embora essa vertente, ainda que em decadência, resista na forma de instituições prisionais e psiquiátricas –, e mais a governar e gestar modos de ser em formação. A economia de governo atual recai sobre uma produtividade pautada na norma de modos de ser iniciais, tais como a *saúde preventiva* e o *governo das crianças*.

Não mais se espera pela doença para implementar políticas de tratamento, mas se incide sobre a prevenção para que a patologia não se instaure. Não mais se aguarda a instalação da delinquência, da debilidade ou de desvios de caráter variados, mas se instaura a vigilância precoce dos pensamentos, de modo a produzi-los em sua vertente *boa e moralizante* (GARCIA, 2002a).

É aqui que as instituições preventivas e salutaras – a saber, a família, a escola e toda sorte de dispositivos de governo que têm como mote a produção da vida ótima, útil e saudável – ganham força e visibilidade no que se refere às políticas contemporâneas de governamentalização.

Não mais o corpo, mas a alma; não mais os degenerados, mas os seres plásticos e moldáveis que a esse mundo acabam de chegar. Governa-se o antes, não o depois. Enseja-se gerir as possibilidades (FOUCAULT, 1995). E, assim, o estado policialesco cria novas instâncias de controle, das quais os discursos dos especialistas são uma potente vertente. A maior metáfora policial na modalidade de governo democrático-participativo é, talvez, o *superego*, essa instância interior e psíquica também forjada no cerne das modernas tecnologias pautadas pela lógica do bio (ou psico)poder.

Trata-se aqui de examinarmos, prioritariamente, de que formas a escola – instituição moderna, exemplar e iluminada – se encarregou, e ainda se encarrega, de um modo de governo embrionário e inicial, a saber, o governo das crianças naquilo que dizem administrar, mas que, na realidade, almejam moralizar: suas almas.

No cerne do poder estatal-pastoral-disciplinar, ocorre um terceiro movimento espaço-temporal no que diz respeito às tecnologias de governo. Segundo Foucault, é em

meados do século XVIII que se vê aparecer outra tecnologia que não mais incide sobre os corpos dos indivíduos, mas sobre o corpo da população de modo geral. Não mais o homem-corpo, mas o ser-vivo. No limite, o que está em jogo é o governo do homem-espécie, da humanidade e de seus processos vitais, tais como “a proliferação, os nascimentos, a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade”. Em suma, trata-se de “uma bio-política da população” (FOUCAULT, 2009, p.152).

Adentramos aqui o cerne do *biopoder*, ou seja, do poder sobre a vida, sobre os modos de vida, sobre os fenômenos da vida. É bom lembrar que esse movimento não exclui, de modo algum, a forma de governo anterior, disciplinar. Antes, ambos aparecem juntos, mais ou menos atuantes, conforme o contexto histórico e geográfico. Esse novo modo de exercer o poder não anula o anterior, mas engloba-o, fagocita-o, atuando de modo cada vez mais eficiente e menos visível no que concerne ao governo da população.

A escola, como instituição fundante da e fundada na modernidade, operará agora nas duas lógicas: de um lado, a vertente *disciplinar*, aquela que se exerce sobre os corpos por meio das filas, do silêncio, das provas e do sinal, e do qual o ícone é a figura do *aluno-obediente*; de outro, a vertente *biopolítica* e seus mecanismos invisíveis de governo, sua incitação ao discurso, à expressividade, à adesão voluntária aos mecanismos de controle. Não mais a imposição sobre os corpos, mas a sedução da alma. No cerne do biopoder, o aluno autônomo e engajado é o marco da produtividade por excelência, como veremos a seguir.

3.3. Poder pastoral escolar: uma modalidade de governo produtivo-preventiva

Como parte da engrenagem do governo estatal-pastoral, emerge, de início, o *poder disciplinar*. Com a produção de um eu subjetivado, surge a necessidade de governá-lo não mais à força, como ocorria nos regimes de soberania, mas de modo sistemático e organizado, por meio da produção de todo um aparato de exame e vigilância do qual as instituições modernas – militares, familiares, escolares, asilares – serão ícones, como bem demonstrou Foucault em *Vigiar e punir* (1977).

O exame, a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e a arquitetura iconicizada pelo panóptico de Bentham, foram todos mecanismos de produção de corpos dóceis e obedientes, corpos recém-libertos do poder soberano, porém lançados

aos efeitos de uma nova prática de subjetivação e alçados à condição da auto-disciplinarização. Para tanto, contavam com todo um aparato tecnológico-institucional do qual a vida humana não poderia escapar. Nas palavras de Foucault:

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 hierarquias, de inspeções, de escriturações, de relatórios: toda essa tecnologia, que podemos chamar de tecnologia disciplinas de trabalho (2000, p.288).

A produção de um corpo dócil, útil, produtivo e econômico é ao que visa a tecnologia de governo disciplinar; um corpo dado ao trabalho; um corpo de um homem livre, desde que engajado aos ideais modernos e progressistas de seu tempo. O filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin, é o ícone desse modo de subjetivação segundo o qual o corpo teve de se adaptar às exigências de um tempo ótimo e produtivo, inventado e traduzido pela precisão milimétrica e infinitesimal dos ponteiros do relógio.

Para dar cabo da empreitada de produzir esse sujeito inserido na lógica disciplinar de controle e produtividade, o Estado lança mão, nos primórdios da modernidade, da instituição escolar – uma espécie de refúgio criado para proteger as crianças das querelas do mundo adulto. Preparar uma nova horda de humanos para adentrar as engrenagens recém-inauguradas do *novo mundo* foi, assim, a tarefa inicial das instituições escolares. Nas palavras de Veiga-Neto, a escola é pensada

[...] como o lugar capaz de arrancar de cada um de nós e, assim, arrancar a sociedade de que fazemos parte – da menoridade e nos lançar num estágio de vida mais evoluído, criando uma sociedade criada por cidadãos que, por estarem na mesma cidade, estão em um ambiente comum e, por isso, têm de viver minimamente se tolerando, em cooperação mútua e sem se barbarizarem (2003, p.105).

Ela é, pois, instituição de iluminação, fundamental ao bom andamento do *pacto social* segundo o qual a harmonia do bem coletivo tem primazia sobre a satisfação dos desejos individuais imediatos. Seu foco é a produção do autocontrole ou do autogoverno, uma modalidade de *gestão de si* que, acredita-se, garantirá a produção de “uma sociedade mais segura, mais humana, mais civilizada e mais feliz” (VEIGA-NETO, 2003, p.117). A educação escolarizada ganha, assim, papel central no que tange ao governo das crianças, e Ariès no lembrará de sua dupla face protetora-enclausurante:

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação [...]. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de *escolarização* (ARIÈS, 1981, p.X).

Junto com a escola, portanto, nasce a idéia de *aluno*, uma categoria social complementar à noção de infância, porém distinta dela. A construção da categoria de aluno se dá no cerne da lógica disciplinar que rege tanto a sociedade moderna, como principalmente a escola. O aluno é a matéria de uma produção dos discursos escolares e pedagógicos, tanto quanto dos dispositivos disciplinares de que a escola, desde seus primórdios, lançou mão.

Mais que a função de aprendiz, no entanto, o sujeito-aluno deve desenvolver características de cunho moral e comportamental. Ele deve respeito e obediência ao seu mestre; deve saber se portar na sala de aula; deve pedir permissão para falar; deve andar em fileiras. Somente assim será digno de tal nomenclatura. A constituição do aluno, pois, vai além do papel de estudante. As regras de conduta e, sobretudo, a obediência caracterizarão essa nova categoria social que surge junto com a educação institucionalizada (VEIGA-NETO, 2003).

Muitos são os autores contemporâneos a evidenciar os modos pelos quais as instituições da modernidade – principalmente a escola – operam no intuito de produzir o governo das almas. Da lógica disciplinar à lógica de controle dos comportamentos e dos desejos, autores como Varela (2000), Larrosa (2002) e Popkewitz (2000) trazem importantes contribuições no que se refere aos mecanismos pelos quais opera o governo desse sujeito próprio da categoria de aluno.

Trata-se, portanto, de um modo de governar que se dá nas microrrelações de poder, e que conta com as instituições disciplinares como lócus de excelência para pôr em prática a fabricação e o governo do eu do alunado. É um governo preventivo em ação, na medida em que forja o sujeito em tenra idade. Trataremos aqui de compreender um englobamento das práticas de governo que comportam tanto os dispositivos disciplinares, como os de controle.

Já não se trata de um governo destinado somente à produção do *homo faber*; de modo cada vez mais contundente, as práticas de governo incidem seu foco sobre as crianças. O que se tem aí é tanto um *governo produtivo* – na medida em que produz o

aluno obediente e/ou autônomo – como um *governo preventivo*, posto que intenta antecipar a gestão dos desvios. A patologia, a anormalidade, as indisciplinas e os comportamentos antissociais serão, assim, monitorados, assistidos e policiados desde a tenra infância. Trata-se da *prevenção do desvio*. Ao passo que a norma se flexibiliza, as linhas de fuga são controladas desde a mais remota possibilidade de anunciação.

3.4. Tecnologias pedagógicas e o governo das crianças

Analisando a lógica de acordo com que o governo das almas opera e se constitui nas escolas, Popkewitz (2000) apresenta o panorama segundo o qual as revoluções francesa e americana, com seus ideais liberais, generalizaram aquilo que funda suas histórias particulares a título de *direitos universais* do cidadão. A questão é também analisada pelo filósofo italiano Giorgio Agamben (2007), para quem o discurso dos direitos fundamentais e universais mais se assemelha às práticas de governo totalitárias – a dupla face do modo de governar do estado-pastoral: totalizador e singularizante, na mesma medida.

A produção do “bom cidadão, o bom membro de família, o bom trabalhador, a boa pessoa” (POPKEWITZ, 2000, p.144), com bons princípios e moral exemplar, é engendrada por uma série de discursos pautados por saberes especializados, os quais têm como intuito produzir esse cidadão universal, iluminado, consciente e atuante na sociedade em que vive (GARCIA, 2002a). Para tanto, a escolarização maciça, bem como os discursos pedagógicos edificantes que nela se produzem, tem papel fundamental no que se refere ao espectro de alcance com que tais dispositivos penetram nas almas das massas.

A tecnologia escolar e os discursos pedagógicos que nela se inscrevem permitem “administrar o sentido interno do eu da criança exatamente como os discursos religiosos prévios haviam se centrado na salvação da alma” (POPKEWITZ, 2000, p.151). Trata-se de uma tecnologia de governo altamente eficiente que tem como mote a produção do cidadão democrático, liberal e autônomo, cidadão este consciente das querelas e mazelas sociais, e apto a atuar diante delas tendo em vista a salvação dos oprimidos – estes últimos, almas alienadas, as quais deverão ser transformadas em cidadãos produtivos.

Os discursos pedagógicos, desse modo, produzem todo um aparato discursivo que tem como intuito o governo dos modos de ser, tantos dos alunos como dos professores que aí se constituem. Tais profissionais devem ser, antes, *pastores do bem-viver*, da *boa-moral* e dos *bons-costumes*; seres com vidas devotadas à arte do esclarecimento e da humanização dos demais.

Tratando justamente das formas de governo encarnadas na e pela escola, no que se refere à dupla face do exercício do poder – produtiva e preventiva –, Julia Varela (2000) evidencia três formas de governo que culminam em três distintos modelos pedagógicos esclarecedores, e em suas respectivas prescrições. Trata-se de uma análise circunscrita às práticas de governo modernas que assumem roupagens distintas de acordo com o contexto espaço-temporal no qual se desenrolam. A autora propõe, assim, uma breve cartografia das práticas e dos discursos pedagógicos edificantes.

Segundo Varela, as *pedagogias disciplinares* dão a tônica do fazer escolar a partir do século XVIII. Tal afirmação vai ao encontro das análises de Foucault sobre o regime de punição e exame que se fez presente no modelo educativo identificado pela *expertise pedagógica* como sendo um modelo tradicional. No início do século XX, será a vez das *pedagogias corretivas*, as quais se associam ao projeto escolanovista e trazem consigo todo um novo aparato discursivo que tem na criança o centro do processo de aprendizagem. Do lado do professor, a não diretividade das ações e o planejamento do espaço passam a ser pressupostos de excelência pedagógica, de modo a atender as supostas necessidades naturais da criança. O grande objetivo é promover um ambiente escolar acolhedor, para que os pequenos possam crescer *livres*, e exprimir toda a potencialidade que neles já jazia em germe. Nomes como Maria Montessori e Ovídio Decroly surgem como representantes desse novo movimento.

Por fim, adentramos no fértil terreno das denominadas *pedagogias psicológicas*, estas que estão em pleno vigor e que atuam no espectro daquilo que a autora denomina *psicopoder* (VARELA, 2000, p.97). Tal modelo, por assim dizer, é uma versão aprimorada do modelo anterior. De Piaget a Freud, os jogos de poder-saber psi aparecem como formas de forjar o tal sujeito do desejo, ou, que seja, o sujeito em desenvolvimento, dotado de necessidades naturais – as quais as modernas pedagogias deveriam antever, atender e prover.

Na passagem do movimento escolanovista às pedagogias de enfoque psicológico, há uma alteração importante no que diz respeito ao enfoque das tecnologias escolares. Gradativamente, o governo sobre os objetos do saber – a disciplinarização do

conhecimento – perde espaço para o governo sobre o sujeito que aprende: seus modos de aprender, seu ritmo, seu processo, seu protagonismo psicointelectual. Em outras palavras, no cerne da lógica do psicopoder, importa mais o sujeito que aprende e a forma como ele o faz, do que os conhecimentos constituídos.

Segundo observa Varela, as práticas escolares adeptas do psicopoder gradativamente desabitam a instância do saber – e do pensar – à medida que migram para instância do ser e de como instrumentalizar os modos de constituição do eu. No bojo dessa nova ordem, as diversas formas de expressão do eu tornam-se centrais no que se refere ao *deixar-se ver* e ao *dizer*. O clima reinante parece ser o da não-diretividade da ação. O que está em jogo é, antes, um convite. Sempre um convite à participação focada no ritmo e nas possibilidades de cada um. Toda e qualquer expressão é válida, pois trata-se do sujeito falando de si – descobrindo-se, habitando-se, protagonizando seu processo de aprendizagem interior. Nesse registro:

Os saberes, os conteúdos, perdem assim progressivamente seu valor, pois já não se trata tanto de transmitir saberes [...]. Aprender a aprender é, em última instância, aprender a escutar-se através dos outros. Frente ao poder disciplinar, o *psicopoder*, característico das pedagogias psicológicas, baseia-se em tecnologias cuja aplicação implica uma relação que torna os alunos *tanto mais dependentes e manipuláveis quanto mais liberados se acreditam* (VARELA, 2000, p.102, grifo nosso).

Ramos do Ó (2007) faz uma análise semelhante sobre esse deslocamento de foco dos dispositivos pedagógicos que vão do saber ao ser. Às novas pedagogias já não importa tanto incidir sobre as potencialidades intelectuais do aluno, sobre a cultura humana pregressa ou mesmo sobre a produção de novos conhecimentos. Saem de cena o conhecer e o pensar, e entra a produção de modos de ser edificantes e virtuosos. O que se advoga é a produção de certo modo de ser moral a ser desempenhado por um cidadão crítico, reflexivo e autônomo (Ó, 2007; GARCIA, 2002a, 2002b).

Na lógica do psicopoder, o que está em jogo são o aprendizado e a produção de uma *hermenêutica de si* (FOUCAULT, 2004). Cria-se a idéia de um *si mesmo*, tão escondido quando inacessível aos próprios sujeitos. A tarefa da escola é fazê-los acessar esse núcleo privativo, dando-se a ver e a se expressar, incutindo-lhes de valores morais aceitáveis e produtivos da vida em comunidade. A esses sujeitos caberá à escola conhecer, decifrar, lapidar e formatar. A escola do psicopoder terá, pois, uma tarefa

fundamental: a de produzir subjetividades conscientes de si, de suas potências e limitações; subjetividades engajadas, politizadas e moralizadas.

Percorremos aqui, claramente, outro deslocamento: aquele que parte da *pedagogização do conhecimento* – na medida em que reserva às crianças a quarentena escolar como lócus ideal de aprendizagem – para a *pedagogização da subjetividade*. Percebe-se que não se trata de um sujeito dado em essência, mas de uma categoria forjada no cerne mesmo das práticas (psico)pedagógicas escolares.

Continua-se indo à escola, e a quarentena mantém-se relativamente preservada. O que muda é a natureza do aprendizado a ser ofertado. Se antes era o conhecimento que estava em questão, trata-se, no cerne da lógica do bio ou psicopoder, de apreender a si mesmo, forjar-se, fabricar-se, constituir-se como indivíduo e sujeito no bojo das relações aí instituintes. Daí que hoje o que está em questão é a pedagogização da subjetividade, e não mais, ou não somente, dos conhecimentos construídos e validados.

Larrosa (2002) mostrará como operam as tais tecnologias do eu, essas estruturas que passam a compor as categorias espaço-temporais do cotidiano escolar com vistas a forjar o sujeito autônomo-reflexivo. Os dispositivos aí criados centram-se, como afirmava Varela (2000), na produção desse ser dotado de unidade e coerência, sendo estas últimas sistematicamente postas em questão. O ser que se forja a partir de tais dispositivos é, assim, uma questão para si mesmo, em permanente estado de decifração e descoberta, e nunca apreendido de uma vez por todas. Desta feita, o trabalho hermenêutico sobre si mesmo é uma tarefa sem fim.

Segundo Larrosa (2002), as tecnologias do eu operam por meio de uma sucessão de mecanismos dentre os quais fazem parte os exercícios de ver-se, expressar-se, narrar-se, julgar-se e, por fim, dominar-se. Chega-se, pois, à máxima almejada: a produção do sujeito autônomo, engajado e dotado da capacidade de autocontrole, sendo esta exercitada de modo sistemático e voluntário pelas práticas anteriormente citadas.

A produção do sujeito se dá por meio de uma engrenagem sucessiva e sistemática de dispositivos para que ele se tome como um eu singular. O ver-se está, assim, a serviço de práticas de um autoconhecimento. O que importa é “voltar o olho da mente para dentro”, “voltar-se sobre si mesmo”. O *conhece-te a ti mesmo*, ícone da tarefa decifratória da hermenêutica de um eu, é o que aqui está em questão. Segundo Larrosa,

[...] através dos dispositivos de auto-observação [...] produz-se esse desdobramento do eu que tomamos como a condição de ver-se, e se

constituem de uma determinada maneira os dois pólos da relação: o eu que se observa e o eu que se vê. [...] Em todos os casos, é o dispositivo que inclui um mecanismo ótico que a pessoa tem que fazer funcionar consigo mesma, aprendendo suas regras de uso legítimo, isto é, as formas corretas de ver-se (2002, p.62-63).

No entanto, não basta apenas ver-se; é preciso expressar-se, narrar-se, tornar visível e *fazer sair* aquilo que de dentro se observou. As tecnologias da linguagem e os dispositivos discursivos serão os meios pelos quais aquilo que jazia dentro, obscuro, poderá dar-se a ver para o outro. A linguagem, assim, encarna a metáfora da representação, na medida em que, supõe-se, reapresenta ao fora aquilo que já existia do lado de dentro do eu encapsulado pelos limites da pele (ROSE, 1998). Ela é, assim, um dispositivo *revelador* do eu, na mesma medida em que o produz.

A narrativa de si, como uma modalidade discursiva de alta produtividade, deve ser também apreendida e produzida de acordo com uma seqüência lógico-temporal previamente organizada. O sentido da existência do si mesmo para o sujeito “é análogo ao que acontece com a construção de uma personagem em uma trama narrativa” (LARROSA, 2002, p.69). O eu se constrói no dispositivo da narração, dispositivo segundo o qual autor, narrador e personagem são um só: o sujeito que ali se expressa, narra-se e atribui-se certas características de um si mesmo coerente e unificado. A tomada de consciência de si é, pois, a tecnologia principal da constituição de eus tanto bem estabelecidos, quanto autocentrados e fictícios.

Por fim, temos o ato de julgar-se, pautado por toda uma construção de aparatos jurídicos, os quais as escolas incorporam e tratam de agregar-lhes alguma *leveza*. Tais discursividades já não têm o peso canônico das leis – como convém aos discursos jurídicos por excelência –, nem o das regras – como se caracterizam as convenções do convívio social –, mas passam a receber o nome de *combinados*, sendo estes sempre forjados no bojo das relações pedagógicas centradas no aluno-participativo. A elaboração dos combinados depende, portanto, da participação do alunado, sendo contra-indicado que o professor o faça sozinho.

Não se trata mais de proibir ou de coibir certos comportamentos, mas de construir as regras de convivência de maneira coletiva e sempre participativa – todos são autores – para, em seguida, lançar mão dos dispositivos já referidos de ver-se, expressar-se, narrar-se e julgar-se, tendo como referência os critérios previamente estabelecidos.

Fui ou não um bom aluno? Comportei-me bem essa semana? Onde posso melhorar? Já não se trata da produção de comportamentos aceitáveis por meio da força sobre o corpo, mas de uma inquirição ao sujeito, o qual deve se comprometer com a construção de seu eu. Trata-se da produção de normas de convivência, de comportamentos, de condutas aceitáveis. Larrosa nos lembrará que “a norma, diferente da lei, pretende ser um conceito descritivo. [...] Mas o normal é um descritivo que se torna normativo” (2002, p.76). Assim, as condutas se normalizam de modo que os parâmetros para julgar-se são dados de antemão e de forma perversa, sob o signo da autoria comunitária, ou do *governo sem governante*.

Chega-se, então, ao almejado fim: o *domínio sobre si mesmo*. Não somente sobre o próprio corpo, mas sobre os desejos, os comportamentos e, sobretudo, a *fidelização do sujeito a seu próprio eu* – instância unitária e coerente que ele mesmo ajudou a forjar. O eu *é* ou *não é*. Ele não opera em terreno ambíguo; toda sua duplicidade – seu dentro e seu fora – deve ser capturada em um discurso sobre si. Regula-se a indeterminação do discurso e do eu. Estabilizam-se os critérios de realidade e ficção, de bom e mau, de normal e desviante (LARROSA, 2002, p.81). A ambigüidade põe em xeque a estruturação de um eu coeso e certo de si mesmo. Toda ela, assim como qualquer fluxo cambiante, devem ser retirados de cena.

O terreno do bio ou psicopoder tem como tarefa central não mais o governo do corpo, mas o governo da alma. Esta será, pois, um “lugar de administração”, imensamente profícuo e povoado de “narrativas de salvação individual expressas agora em nome da liberdade e do progresso” (POPKEWITZ, 2000, p.146; GARCIA, 2002a).

Será nesse fazer participativo que novas tecnologias de moldagem do eu ganharão força e se afirmarão como as mais libertárias práticas pedagógicas situadas nas sociedades democráticas de direitos. Vale lembrar que, em tal contexto, o que está em curso é, sobretudo, o governo das liberdades. Liberdades reguladas, portanto.

4. ASSEMBLÉIAS DE CLASSE NA ESCOLA PASTORAL: UM NOVO DISPOSITIVO DE GOVERNO

Do século XVIII aos dias de hoje, como vimos, as características que compõem o sujeito-aluno, bem como os dispositivos que o produzem, mudaram bastante. Passamos da obediência – presente nas *pedagogias disciplinares* – à autonomia, cerne dos dispositivos pedagógicos crítico-libertários e/ou emancipatórios, característicos dos discursos produzidos em tempos de psicopoder (VARELA, 2000).

Ainda, trafegamos do respeito irrestrito pelas hierarquias às relações mais igualitárias; da concepção de aluno como receptáculo do conhecimento àquela que o enxerga como co-produtor do mesmo; do aluno governado ao aluno governante de si; do ser heterônomo ao ser autônomo. As transformações nos jogos de verdade que se referem à figura do aluno e à sua produtividade são gritantes. Em aproximadamente três séculos, a figura que estava no fim da hierarquia escolar passou a assumir a posição central dos discursos pedagógicos.

Dentre as tantas tecnologias empreendidas no decurso dessa transformação dos modos de o *escolar* contemporâneo se subjetivar, nosso foco recai sobre as assembleias de classe.

As assembleias são mecanismos em que os cinco passos para a formação do aluno-cidadão-autônomo, conforme descrição de Larrosa (2002), são cumpridos à risca. Lá operam, numa ordenação cíclica, as lógicas do *ver-se*, do *expressar-se*, do *narrar-se*, do *julgar-se* e, por fim, do *dominar-se*. De maneira sistemática e contínua, todos esses mecanismos de subjetivação estão presentes e atuantes nas escolas contemporâneas, sendo parte de uma tecnologia discursiva e de subjetivação que tem como finalidade última – e/ou primeira – a fabricação do sujeito crítico-reflexivo.

Cabe-nos aqui a tarefa de realizar uma analítica de tal mecanismo, bem como dos discursos teórico-acadêmicos que o embasam na construção mesma daquilo que as pedagogias críticas concebem como sua tarefa emancipatória por excelência (GARCIA, 2002a).

Nosso intuito será, pois, problematizar tal mecanismo segundo duas vertentes: uma de cunho empírico, posto que se tratou da prática observada *in loco* em uma instituição de ensino público da cidade de São Paulo; outra de cunho teórico, posto que trará à luz as produções teórico-acadêmicas que embasam as mesmas práticas

observadas na concretude do fazer cotidiano. Ambos os enfoques serão aqui analisados à luz das contribuições dos pressupostos teóricos de lastro foucaultiano já explicitados nos capítulos anteriores.

Antes de discorrermos sobre a prática das assembléias de classe na instituição de que aqui tratamos e nas produções científicas que a evocam, torna-se necessário realizar uma breve digressão sobre seu surgimento na práxis (psico)pedagógica-educativa atual.

A prática de assembléias a título de deliberar sobre a vida comum dos cidadãos surge na Antiguidade, mais precisamente no mundo grego. Foi entre 460 e 430 a.C. que a cidade-Estado de Atenas atingiu o apogeu de sua vida política e cultural. Naquela época, a cidade aprimorava sua experiência democrática e, pela primeira vez na história, as decisões acerca da vida na pólis passaram a ser tomadas pelo povo, e não mais por um representante único, como ocorria nos regimes de soberania.

Diante desse panorama, as assembléias públicas – *Ekklesia* – desempenharam um papel crucial, tanto no que se refere ao fortalecimento da democracia grega, quanto na constituição do povo ateniense como cidadão. Nas assembléias, o povo podia tomar a palavra, defender pontos de vista de forma argumentativa, realizar votações e, democraticamente, decidir sobre os destinos da vida em comum. Vale lembrar, no entanto, que às mulheres, aos estrangeiros e aos escravos não era permitido o voto, nem a argumentação pública nos espaços de oratória. Essas três categorias não se constituíam como cidadãos, de modo que apenas aos homens livres e nascidos naquela cidade era conferido o poder de decidir e argumentar sobre a vida na pólis (FLORIDO, 1999).

Para o mundo grego, o bom governante era também um bom orador, cidadão que antes de saber governar ao outro, sabia governar a si mesmo, sendo tal governo entendido como *cuidado de si* (FOUCAULT, 2009; GROS, 2008; PRADO FILHO, 2008).

Segundo Foucault, “o cuidado de si é ético em si mesmo; porém implica relações complexas com os outros, uma vez que esse ethos da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros” (2004, p.270). Cuidar de si no mundo grego, portanto, era cuidar do outro. O cuidado de si articula-se intimamente a um caminhar ético, em que a

preocupação principal é a condução da vida, sendo esta última entendida como obra de arte.

Já no mundo romano, uma mudança se efetiva. Enquanto a experiência grega do cuidado de si se pauta por uma ética de condução da vida – mais voltada à ação, portanto –, a experiência romana baseia-se na criação de condutas morais a serem seguidas. Tais condutas norteiam o caráter de um ser que se conhece por meio de práticas hermenêutico-decifratórias que objetivam desvelar a “verdade sobre si mesmo” (PRADO FILHO, 2008, p.143).

Ainda sobre tal diferença, vale reafirmar que Foucault (2004) estabelece uma distinção importante entre os conceitos de *moral* e de *ética*. Para ele, a instância *moral* é metafísica, arbitrária, externa ao sujeito e regida por uma lógica maniqueísta que, por meio das práticas de confissão e de exame, controla e fabrica as condutas dos sujeitos assujeitados. A *ética*, de modo diverso, refere-se às relações (re)criadas e construídas que têm como finalidade a *arte de viver* e a estetização da própria existência. Ela diz respeito, portanto, a um modo de subjetivação de acordo com o qual o sujeito recria a si mesmo nas relações que estabelece consigo, com o mundo e com os outros.

Seguindo esse mesmo pensamento, Frederic Gros nos apresenta um importante parâmetro para melhor visualizarmos essa distinção. De acordo com ele, o pensamento moral, produzido no cerne das práticas cristãs, se orienta pela questão *Quem sou eu?*. Tal questão, segundo o autor, traz consigo justamente a idéia da existência de um sujeito essencial, mais verdadeiro do que aquele que se dá a ver. Há aí, portanto, uma impossibilidade de se conhecer, de tal forma que tentar responder àquela questão é, em suas palavras “nossa maneira própria de obedecer” (2008, p.136). O sujeito que se produz nessa ordem torna-se inacessível até mesmo ao suposto *si mesmo* que ele próprio constitui.

Em contrapartida, o pensamento ético orienta a produção de certo *si ético*, o qual se distancia de maneira radical de um modo de ser essencial que caracterizaria o ser moral. Nessa medida, o *si ético* orienta-se pela questão *O que estou fazendo de minha vida?*; ele se centra, pois, na ação cotidiana, em um fazer que rege a criação da vida e a construção de uma poética do existir. Trata-se, portanto, de uma condução ética e estética das formas de vida no aqui e no agora.

O pensamento ético opera, pois, no registro de um cuidado de si que se refere às práticas de autoconhecimento e de liberdade, tal como nos informa o sentido grego do termo. Torna-se importante ressaltar aqui que a definição foucaultiana de cuidado de si

não se atém ao autoconhecimento puramente intelectual do si mesmo, mas é, antes, um estudo genealógico sobre as práticas de si, ou os “exercícios de auto-subjetivação, de esforço ético de si para consigo” (GROS, 2008, p.129). O cuidado de si, nessa breve genealogia, nos é, portanto, apresentado como um exercício de ascese – tanto de cuidado consigo mesmo e com o outro, no primeiro caso; como de conhecimento de si mesmo, no segundo.

Sendo assim, é somente bem mais tarde – em fins do século XX – e em outro contexto espaço-temporal que a estrutura das assembléias começa a ser utilizada pela educação como uma prática democrática, na tentativa de se ensinar às crianças, desde muito cedo, um modo de organizar a vida em comum – em analogia ao modelo grego de convívio social. As escolas, então, passam a se apropriar desse formato para ensinar – a partir dos acontecimentos referentes à vida em grupo – a explicitação de diferentes pontos de vista, a criação de acordos e de regras comuns, bem como de prováveis sanções para aqueles que não cumprem os combinados, entre outras coisas. Tudo isso sempre por meio do diálogo e da explicitação verbal – também uma analogia ao espaço de oratória que ensinava enquanto produzia a noção de público na vida da pólis.

Embora os documentos oficiais brasileiros não cheguem a propor o trabalho por meio de assembléias, eles fazem diversas referências à produção de um aluno autônomo para tomar decisões referentes ao próprio percurso de aprendizagem. Assim, termos como autonomia, cidadania, respeito à diversidade, construção de auto-imagem positiva, escolha, aprendizagem significativa, parceria com as famílias, construção de competências, interação e habilidades são recorrentes, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

Segundo consta em tal documento,

a autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. Isto é, a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos (BRASIL, 1997, p.94-95).

Diferentemente da produção de um aluno disciplinado e obediente, outros serão os mecanismos postos em marcha para a formação do aluno autônomo. No intuito de atender essa nova demanda contemporânea, novos conhecimentos e discursos passaram a ser produzidos. Em tal contexto, as assembléias surgem como um mecanismo que,

criado e importado de outro tempo, é agora reeditado para a produção desse novo perfil escolar: o aluno-cidadão.

Dois autores, em especial, têm significativa produção nessa linha discursiva. São eles: Ulisses Araújo, no Brasil, e Josep Puig, na Espanha. Analisemos, então, suas proposições.

Araújo, no livro *A construção de escolas democráticas* (2002), defende a idéia de que as assembléias são um recurso importante para a formação de uma *postura cidadã* nos alunos. Por meio delas, estar-se-iam desenvolvendo certas competências exigidas na vida pública e política da cidade. Nessa medida, tal recurso seria um meio para o exercício da democracia.

O autor refere-se tanto ao modelo grego de democracia, como ao modelo romano de cidadania para explicitar que nem todos tinham o direito de manifestar-se sobre as decisões concernentes à vida pública. Tal comparação é evocada para explicar o contexto contemporâneo, no qual as crianças fazem parte de uma das categorias sociais à qual não é permitida atuação na vida pública, nem mesmo é oferecido um espaço social onde sua opinião seja aceita e legitimada. Sobre essa questão, e justificando a importância do trabalho por meio de assembléias, Araújo afirma que

é necessário que cada ser humano, para poder efetivamente participar da vida pública e política, se desenvolva em alguns aspectos que lhe dêem as condições físicas, psíquicas, cognitivas, ideológicas e culturais necessárias para uma *vida saudável*, uma vida que o leve à *busca virtuosa da felicidade coletiva e individual*. [...]

Neste sentido, a educação para a cidadania e para a vida em uma sociedade democrática não pode se limitar ao conhecimento das leis e das regras, ou a formar pessoas que aprendam a participar da vida coletiva de modo consciente. É necessário algo mais, que é o trabalho para a *construção de personalidades morais*, de cidadãos e cidadãs autônomos que buscam de maneiras consciente e virtuosa a felicidade e o bem pessoal e coletivo (2002, p.37-39, grifos nossos).

Ele evoca, portanto, uma forma de trabalho que tem como intuito desenvolver condições físicas, psíquicas e cognitivas para o exercício da cidadania; de uma tecnologia que tem por meta a construção de personalidades morais, de virtudes e de busca pela felicidade.

Nessa mesma direção caminham as proposições de Puig et al., as quais defendem a idéia de participação do alunado na vida escolar como um dos pilares daquilo que ele denomina *formação humana*. Como parte dessa formação estariam itens como “aprendizagem da convivência, autonomia, cooperação, sentido de justiça e

diálogo” (2000, p.9) – tudo isso exercitado desde cedo, durante a idade escolar, para garantir que os alunos de fato se apropriem dessa forma democrática de conduzir as próprias vidas.

Para Puig, no entanto, não basta apenas que os princípios e valores que caracterizam uma escola democrática sejam compartilhados. “É preciso encontrar formas pedagógicas que os corporifiquem nas situações escolares concretas” (2000, p.10). Nessa medida, as assembléias escolares aparecem como a tecnologia que, por excelência, fará circular e produzir tais valores e princípios.

Outro importante ponto defendido pelos dois autores é a íntima relação que se estabelece entre educação democrática e educação moral. De acordo com Puig, “a educação moral busca facilitar a aprendizagem de uma maneira de conviver justa e feliz no interior de uma comunidade social” (2000, p.17). Mais uma vez, há aí referências aos ideais de justiça e felicidade, conceitos inventados e cultivados pelas modernas sociedades ocidentais.

Na contramão dessa linha discursiva, a consideração de Popkewitz sobre o conceito de liberdade acaba por se aplicar a tais ideais de justiça, felicidade, igualdade e democracia, sempre recorrentes nas pedagogias ditas participativas. Segundo ele, “a liberdade pretendida não é um princípio absoluto sobre a emancipação individual ou coletiva que existe como tal, fora de uma forma específica de sociedade e de sociabilidade” (2000, p.141). O que está em questão, como enfatiza o autor, é uma liberdade construída socialmente, dentro dos limites e possibilidades de nossa ação.

Popkewitz lança-nos, ainda, à reflexão sobre o novo modo de governamentalidade das sociedades contemporâneas ocidentais, visto que “a administração social era um governo do eu que acoplou algumas normas históricas particulares e generalizou-as como ‘direitos’ universais do cidadão” (2000, p.145). Trata-se, então, de puramente perseguir e pedagogizar direitos; direito de ser livre, feliz, igual, justo e fraterno; direitos datados historicamente, posto que surgem com as revoluções francesa e americana e que, a partir delas, tomam proporções globais e ganham contornos por demais abstratos e genéricos. O que, afinal, seria ser livre e feliz?

Como se não bastasse o viés pedagógico de algo que se pretende ser uma participação político-politizante baseada em valores entendidos como universais, afirma-se ainda que a educação moral se viabilizará por meio de três vias: a pessoal, a curricular e a institucional (PUIG et al., 2000, p.18). Neste último ponto, como já nos alertava Garcia (2002a) sobre as pedagogias críticas e seus modos de subjetivação, tal

tecnologia recai brutalmente sobre o eu docente, visto que, conforme afirma Puig, “quando falamos de via pessoal, referimo-nos ao *caráter da professora e do professor* e à maneira como definem as ações diárias da vida da sala de aula” (2002a, p.19, grifo nosso).

Calcadas numa concepção crítico-emancipatória, tais vertentes trarão à baila, dessa vez, aquilo que podemos denominar “personalidade moral do docente” (GARCIA, 2002a, p.144). Segundo Garcia, essa instância subjetiva “guarda muito dos atributos da personalidade que o humanismo liberal instituiu: a defesa de uma humanidade essencial que precisa ser ‘formada’, desvelada, despertada” (2002a, p.144). Mais uma vez, trata-se de recuperar os supostos valores universais de justiça, verdade, igualdade, liberdade e autonomia. Outros modos de ser e existir serão, nessa perspectiva, sempre considerados alienados, oprimidos, dominados, inoperantes, improdutivos e desviantes, por fim.

A conduta moralizante recai sobre todos: alunado, professorado e instituição. O que está em pauta é a produção de personalidades morais, felizes e justas; é o governo assumindo seu caráter democrático e participativo, engendrado nas ações de autonomia, e produzindo um desejo de participação.

Vale lembrar ainda que a escola democrática se define como um permanente jogo de equilíbrio entre a assimetria funcional e a simetria democrática. Embora ambas desempenhem diferentes papéis, todos os seus atores têm, igualmente, o mesmo espaço para manifestar opiniões e sugestões, bem como legislar sobre a vida em grupo. Sendo assim, tal escola é concebida como *lócus* ideal no que se refere à preparação do aluno para viver em uma sociedade democrática (PUIG et al., 2000; ARAÚJO, 2002).

Puig e Araújo não apenas concebem teoricamente o trabalho por meio de assembléias, como procuram desenvolver um modo de operar com tal tecnologia. Para criar uma práxis democrática nesses moldes, é preciso gerir o espaço físico da sala de aula, garantindo, por exemplo, que todos se enxerguem, se ouçam e verbalizem. Estabelece-se, assim, toda uma forma de prescrição sobre como estabelecer regras e combinados, e sobre como fazê-los valer – tendo sempre em mente que o professor é o modelo moralizador por excelência.

Garcia (2002a) já nos alertara sobre o governo de condutas que se delineava nas pedagogias autodenominadas libertárias e/ou emancipatórias. Sobre a questão da moralização do alunado, será Jorge Ramos do Ó quem chamará a atenção para o fato de que a tipologia do aluno que tem sido almejado e produzido tanto pelos discursos

oficiais, como pelas construções acadêmicas que o possibilitam e também pelas práticas que o fazem acontecer, é somente uma dentre as tantas formas de governo do eu. Em suas palavras,

o discurso pedagógico moderno projetou um e só um ideal-tipo moral, o do estudante *independente-responsável*. Aquele que, medindo muito bem tanto os seus atos como as formas de comportamento, saberia sempre encontrar a melhor forma de se *adaptar espontaneamente* à vida escolar. [...] Não há dúvida de que a grande bandeira dos renovadores educacionais tem sido sempre a de valorizar a identidade sobre o conhecimento: a conduta passaria a constituir o problema pedagógico maior e a cultura de si a ocupação mais importante da criança e do jovem (Ó, 2007, p.40).

O que está no centro da ação pedagógica, na visão do autor, não é tanto a tarefa escolar de produção do saber e do pensar, mas as tecnologias de constituição do ser. Não qualquer ser, mas, como Ramos do Ó nos alerta, certo *modo de ser moral*, com base na construção de um sujeito moral e de um pensamento moral como parte intrínseca da constituição do sujeito-moderno-escolar.

O dispositivo das assembléias operaria, desse modo, segundo duas importantes e complementares vertentes. De um lado, há uma preocupação em politizar o aluno, fazê-lo falar sobre as relações escolares, inquiri-lo a participar, chamá-lo ao exercício de uma ação democrática e cidadã – sempre por meio da expressão verbal e/ou escrita. De outro lado, a assembléia contém um forte viés psicologizado, de forma que pretende que o aluno desenvolva seu autoconhecimento e seu autocontrole, saiba de si, conheça suas limitações e potencialidades, enxergue-se como parte do grupo e conceba suas próprias metas de aprimoramento rumo às instâncias abstratas e fabricadas de felicidade e justiça.

De um lado, pois, o viés social-politizado; do outro, a construção do ser moral e autônomo. Tem-se aí a *dupla chave* das assembléias, as quais, no discurso contemporâneo, remetem às experiências de outrora para lançar mão de argumentos democráticos e cidadãos que lhes justifiquem a produtividade.

O aluno, ser em desenvolvimento, fabrica a si mesmo como um eu-politizado, autônomo, moral, cidadão, crítico e reflexivo. Tudo isso a um só tempo e por meio de um mecanismo em que o ver-se, o expressar-se, o narrar-se, o julgar-se e o controlar-se estão presentes em tempo integral, seja em relação ao próprio eu, seja em relação ao outro. Ou mesmo ao grupo, aquela instância a quem o aluno autônomo pertence e que deve servir como um treino para a vida em sociedade.

Vejam, a seguir, como opera em ato essa nova tecnologia de governo produtivo e preventivo.

4.1. Assembléias em ato

A pesquisa de campo ocorreu no 1º semestre do ano de 2008, em uma instituição de ensino público da zona sul da cidade de São Paulo, a qual atendia – à época em que a realizamos – os segmentos do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de jovens e adultos (EJA), sendo esses dois últimos no período noturno. A clientela atendida pela instituição, segundo informação obtida junto ao Projeto Político-pedagógico da escola, era majoritariamente composta pela população de duas grandes comunidades ao seu redor. Ainda, torna-se importante ressaltar que muitas das ações educativas desenvolvidas no interior dessa instituição eram realizadas em parceria com diversas ONGs do entorno.

Tanto a professora da sala pesquisada como uma das coordenadoras da instituição eram recém-ingressas naquela unidade, embora contassem, ambas, com alguns anos de experiência no magistério.

A sala de aula observada – uma 4ª série ou atual 5º ano do Ensino Fundamental I – era composta de 30 alunos, entre 10 e 13 anos, tidos como “regulares”, bem como de alunos oriundos da antiga sala de um programa de educação compensatória, destinado àqueles que não aprendiam os conteúdos esperados para a faixa etária no tempo previsto. Essa sala “especial” havia sido extinta naquele ano, de modo que as salas regulares que receberam alunos dali provenientes contavam com um número menor de alunos que as outras.

Nesse contexto, as assembléias de classe começaram a acontecer de modo tímido e pouco sistematizado, mas logo se transformaram em uma atividade sistemática e planejada com cuidadosamente pela professora. O tema inicial era o comportamento dos alunos e a mobilização do grupo em descobrir encaminhamentos para resolver os *problemas* ocorridos durante a semana – às vezes, durante o dia –, sendo que tais problemas se referiam, em grande parte, às brigas, aos atrasos e às situações definidas pela professora como *de tumulto* e *de bagunça*.

Ao longo do semestre, a função das assembléias foi se ampliando. Não mais se centrava somente na gestão dos (maus) comportamentos dos alunos da sala, mas

também nas questões da comunidade, nos problemas do bairro e nas eventuais reportagens e acontecimentos da cidade que, de uma forma ou de outra, dissessem respeito à discussão.

Desse modo, as assembléias foram assumindo ares mais *politizados* ao final do semestre, de forma que discussões sobre o destino do dinheiro público arrecadado com os impostos, bem como o alto custo destinado à construção de algumas obras públicas, entre outras, tornaram-se corriqueiras. O tratamento dado a tais discussões, no entanto, manteve um caráter maniqueísta e simplista, no qual se acentuava o pensamento binário em suas diversas vertentes: bons e maus alunos; ricos e pobres; caminho do bem e caminho do mal, entre outros.

Vale ressaltar que a formatação das assembléias também foi se refinando à medida que o semestre avançava. Se antes não havia muita preocupação com a disposição espacial das carteiras, logo o círculo passou a ser sua composição por excelência. Além disso, sempre havia um aluno escriba, mas nem por isso a professora deixava de registrar toda a discussão realizada em cartazes afixados sobre a lousa. Tais registros seriam guardados para a próxima assembléia, de forma que o debate pudesse ter continuidade.

Cabe ainda dizer que a professora era a única a realizar assembléias de classe na instituição de modo que estava incumbida, pela coordenadora da escola, de apresentar o resultado de seu trabalho, aos demais professores, nas reuniões docentes. Isso porque, as queixas sobre o mau comportamento do alunado e os casos de indisciplina escolar eram recorrentes e, as assembléias, entendidas como uma boa maneira de lidar com tais questões.

Trataremos agora de analisar, em sete atos, as assembléias de classe e seu modo de operar.

4.1.1. 1º Ato: um apelo ao divino

A professora explica, ao mesmo tempo para mim e para os alunos, que na reunião de pais, ocorrida nesta segunda-feira, foi pedido pelos pais que a escola desse algum tipo de ensinamento religioso aos seus filhos.

A professora explica – para mim e para os alunos – que a escola não pode dar esse tipo de ensinamento, mas, como era uma demanda geral de todos os pais, tanto dos católicos como dos evangélicos, ela achou que devia contemplar o pedido. No entanto, afirma que não poderia dar o aval final sobre essa prática sem o consentimento/parecer dos alunos, já que estes estariam diretamente implicados na mesma. Eles são impelidos a se manifestar e com os braços levantados demonstram concordar com a proposta de seus pais.

Fica definido que, a partir daquela data, começarão os dias sempre com uma oração ou pensamento positivo que não seja de uma religião específica.

A professora pergunta ao grupo quem quer recitar a oração naquele dia. Logo, toda a classe recita em coro o Pai-Nosso e, depois, a Ave-Maria.

Ao final, a professora esclarece que o Pai-Nosso é uma oração tanto de católicos como de evangélicos, e a Ave-Maria é mais dos católicos. Por fim, diz aos alunos que todas as crenças devem ser respeitadas.

Acabam a oração e iniciam a atividade de geografia (diário de campo, 28/03/2008).

A cena descrita ocorreu logo no início do semestre. A professora acabara de ter uma reunião com os pais da turma, e comentava com os alunos, de modo transparente, alguns apontamentos e resoluções lá ocorridos. Naquele início de semestre, não havia ainda grande preocupação com a organização espacial das carteiras para a realização das assembleias, nem com a apresentação de uma *pauta do dia*, de modo que a situação acima descrita se iniciou de maneira informal, e seu assunto principal foi a demanda dos pais e a opinião do grupo de alunos sobre a mesma.

Nesse caso particular, houve um pedido dos pais dos alunos para que a escola desse algum tipo de ensinamento religioso aos seus filhos, já que estes, conforme informação da professora, pareciam não respeitar mais nenhum tipo de autoridade – nem a paterna, nem a docente.

A professora explica aos alunos qual é a natureza do pedido e qual é sua condição para atendê-lo. Ela sabe que a escola é laica e verbaliza isso aos alunos, mas, em se tratando de um pedido da comunidade de pais, e sendo que *todas as religiões devem ser respeitadas*, ela entende que o pedido é legítimo desde que o mesmo conte com a concordância do outro implicado: o alunado. Em tal modo de governar democrático, podemos perceber que tudo é dito de maneira *transparente*. As resoluções apenas serão tomadas diante da produção de um consenso geral.

Quanto aos alunos, eles são convocados a opinar sobre o fato por meio de uma votação – a qual, nesse caso, foi pouco sistematizada. Aqueles que concordavam com o pedido deveriam levantar a mão, de forma que, com a onda de braços levantados, pouco se visualizavam os braços que porventura não tinham compactuado com tal decisão.

Assim, quase automaticamente inicia-se a *oração* ou *pensamento positivo*, pois, como posteriormente explicaria a professora, ela não definia esta última prática como reza. É interessante notar que, embora haja a preocupação em ressaltar o respeito às tantas religiões, serão as rezas do Pai-Nosso e da Ave-Maria que darão a tônica daquilo que se denominou *pensamento positivo*. Em seguida a esse momento inicial, como que numa mesma tonalidade pedagógico-metodológica, tem início uma aula de geografia em que os alunos devem localizar e legendar os oceanos e continentes no mapa-múndi.

O contexto global é, assim, irônica e paradoxalmente posto em pauta nas duas ocasiões. De todas as religiões e rituais possíveis, ficamos com as rezas mais populares, da mesma forma que os seis continentes do mundo e sua ampla diversidade são capturados em uma meia folha de papel A4.

Essa observação muito nos intrigou, principalmente por ser uma ação recorrente naquela sala de aula. Tratava-se de democraticamente – posto que o que ali se buscava era o consenso geral – instaurar a reza em uma sala de aula da escola pública laica; afinal, eram os pais, parceiros educativos na formação das crianças, que haviam formulado o pedido.

A professora justifica sua ação de muitas maneiras possíveis, evocando o trabalho de parceria com as famílias e, principalmente, o caráter não doutrinário nem religioso daquela manifestação de *fé*, *irmandade*, *pertencimento* e *fraternidade* junto aos alunos. Em entrevista realizada posteriormente, ela explicita seu entendimento dessa mesma prática:

Eu não coloco nem oração nem reza. A gente fala que é nosso pensamento do dia, meditação, enfim, que a gente faz uma corrente pedindo pra alguém que é superior que a gente acredita, pra ter um dia tranquilo, em paz, emanar energias boas. E aí começou a ter mais adesão, um dia um... Sempre era o W. [aluno evangélico], mas aí, com o tempo, infelizmente na correria do dia-a-dia, tanta coisa pra dar conta, realmente a gente acabou se perdendo um pouco, deu uma parada e aí eles me questionaram a respeito e aí eu falei pra eles que, ao invés da gente só pedir, a gente tá sempre pedindo pra não acontecer brigas, pra ter um dia legal... que a gente estaria agradecendo no final, né, pelo dia bom, fazendo no final do dia uma avaliação do dia e agradecendo (diário de campo, 04/07/2008).

Tal prática, nomeada pela professora como *meditação* ou *pensamento positivo*, passa a fazer parte do rol das atividades cotidianas. A nomenclatura atribuída a ela não se dá de forma gratuita. Em primeiro lugar, há um esforço intencional e uma rejeição explícita em conceber essa prática como reza ou oração, talvez pelo fato de esses termos estarem diretamente ligados a uma concepção monoteísta e religioso-partidária. Como deixa claro a professora, não é disso que se trata. O momento de meditação tem o intuito de acalmar, agregar e dar contornos à vida em grupo. Como diz ela, os alunos formam a *família da 4ª D*, e o sentimento de pertencimento deve ser construído e cultivado.

Quando todos já se apropriaram dessa rotina, são os próprios alunos que, com *autonomia*, puxam a oração e cobram sua presença na pauta do dia – esta sempre escrita na lousa. Dessa forma, tal prática aos poucos se institucionaliza, e só deixa de ocorrer em alguns dias, devido à falta de tempo.

Mantendo o caráter democrático do acontecimento, a professora sempre inicia os dias perguntando se algum dos alunos gostaria de iniciar a meditação. Um deles, filho de um pastor evangélico, freqüentemente se candidata a ser o *orador* do dia, e é ele quem dá o tom:

Pai do céu [...] abençoe a escola, abençoe aqueles que não querem ir para o caminho do bem [...], abençoi as professoras e todos os alunos. Queremos que o dia seja belo e maravilhoso [...]. Pedimos que nos proteja e nos guarde. Amém” (diário de campo, 22/04/08).

Ao que todos repetem: *Amém*.

O governo das almas, a proteção divina, a certeza de juntos trilharem o caminho do bem e – o mais intrigante – o caráter democrático-participativo culminam com a institucionalização da reza em sala de aula e com o atendimento, também entendido como *democrático*, da demanda dos pais e/ou responsáveis.

No entanto, diferentemente do que poderíamos pensar, não há uma convocação a um Deus absoluto e unívoco, mas, antes, a uma polifonia religiosa, a qual é logo explicitada na fala da professora, quando diz aos alunos que todas as crenças devem ser respeitadas. Recorrer a Deus não é entendido como uma prática doutrinária, mas como um *ato ecumênico*, segundo o qual a fé e o *trabalho em parceria com as famílias* são os alicerces para que a *oração* se torne uma prática cotidiana comum - engrenagem produtora daquilo que define a vida em grupo.

Nesse ponto, notamos, com certa surpresa, que o discurso democrático e ecumênico serve de base para justificar uma prática totalitária e de cunho privativo. A

professora, afinal, nos mostra um modo de conciliar pensamento religioso e democracia, fé e liberdade de pensamento. Em tal contexto, perguntamo-nos sobre o que significaria o termo *parceria com as famílias* e quais seriam seus limites.

Ao que tudo indica, estamos diante de uma reedição do poder pastoral, poder este descrito por Foucault e retomado por Veiga-Neto (2000) na análise das sociedades modernas. O papel do pastor é o de garantir a salvação de seu rebanho e, para tanto, ele pede obediência e fidelidade – algo que os membros do rebanho parecem dar em troca sem maiores resistências. Trata-se de uma troca justa e voluntária; de um tipo de engrenagem produtora de individualidades – ainda que na lógica do rebanho – e da coesão interna do grupo. Em tal engrenagem, a fala de um engloba e representa a vontade de todos, mesmo daqueles poucos que não levantaram suas mãos no momento da votação.

Devemos notar que a desinstitucionalização das práticas religiosas nos templos, igrejas e santuários é agora acompanhada de sua institucionalização no contexto escolar. Tratar-se-ia de um movimento de pulverização dessas mesmas práticas? Ao que parece, a fé cristã já não está confinada às igrejas, mas, num contexto plural, adentra outros lugares sociais, inclusive a escola laica. Isso porque não se trata de um ensinamento religioso, de uma doutrina específica ou de algo que nos lembre, ainda que de maneira remota, uma aula de catecismo.

O que há de inusitado em tal fenômeno é o ecletismo que ele comporta, já que convivem em relativa harmonia práticas *totalitárias* – a reza, a convocação a Deus –, *disciplinares* – a manutenção da ordem, o controle da bagunça, o silêncio – e de *controle* – as assembleias, as práticas de auto-exame, a co-elaboração de regras de convívio. Todas elas são legitimadas por meio de uma votação, o modo de operar democrático por excelência. Mesmo aqueles que se opõem – a minoria – deverão agora fazer parte desse ritual cotidiano: a reza convertida em pensamento positivo na sala de aula da escola laica.

Trata-se daquilo que Aquino e Ribeiro denominam *pedagogia da multiplicidade*, “segundo a qual a intervenção escolar não mais se firmaria pelo conflito, mas pelo consenso; não mais pela imposição, mas pela participação; não mais pela segregação, mas pela inclusão” (2009, p.64). É precisamente isso o que vemos operar na situação aqui descrita: todas as práticas estão contempladas, reafirmadas e legitimadas pelo consentimento de todos – alunos, pais e professora –, consentimento este obtido por

meio de intensa participação na vida do grupo. O fazer democrático aqui não se trata de outra coisa senão da produção social do consenso, enfim.

A reza torna-se aos poucos conteúdo programático a ser ministrado em pé de igualdade com as aulas de português, matemática, geografia e história. Outra vez, temos a exaltação do ser como papel primordial da escola, a qual se vê incumbida de forjar individualidades morais, virtuosas, justas e felizes – sempre com o consenso de todos os envolvidos.

Educação e religião, nesse sentido, entrecruzam suas fronteiras. Afinal, não se trata de outra coisa, senão da junção de uma com a outra, na prática da catequese.

4.1.2. 2º Ato: pela co-participação em seu processo de aprendizagem

Em outra ocasião, a assembléia é inserida na rotina da lousa, figurando como mais uma das atividades cotidianas. Os alunos, porém, ainda não estão dispostos de forma circular tal como indicam os autores que concebem e propõem esse modo pedagógico de operar. Organizam-se em fileiras, da mesma forma como estavam na aula anterior. A professora preenche a lousa com uma grande lista de conteúdos trabalhados com o grupo naquele mês; seu objetivo é que cada aluno diga o que aprendeu bem e o que ainda falta aprender.

Os alunos perguntam insistentemente se precisam copiar a lista, e a professora responde um grande número de vezes que eles não precisam copiar, mas sim *participar*. Mesmo diante de sua insistência para que as crianças não copiem, mas que participem oralmente, muitos alunos insistem em copiar. A professora, então, diz: *Quem copia por copiar fica alienado, vira um copista. Quem é alienado não pensa por si só, faz as coisas que os outros mandam sem questionar e agora é importante participar* (diário de campo, 08/04/08).

No entanto, poucos alunos participam dessa parte da assembléia do modo esperado pela professora; em vez disso, brincam com seus materiais ou conversam baixinho com os colegas próximos. Diante da falta de *quorum* do alunado, a professora avisa que considerará todos aqueles conteúdos dados e aprendidos, e passa ao próximo tópico: *o comportamento dos alunos*.

Todos começam, então, a participar ativamente e a sugerir diversos encaminhamentos para aqueles que têm se comportado recorrentemente de forma

inadequada. Algumas das sugestões são: mandar um bilhete para a mãe assinar; chamar a mãe na escola para conversar; levar o aluno para a diretoria; chamar o conselho tutelar; levar o aluno para o abrigo; levar o aluno para a cadeia.

Note-se que as sugestões crescem em seu caráter punitivo à medida que as instâncias anteriores são descartadas como formas efetivas de darem conta do *problema da indisciplina*. As últimas sugestões – conselho tutelar, abrigo e cadeia – são trazidas à baila após um dos alunos levantar a possibilidade de falsificação da assinatura dos pais. Diante disso, a professora pergunta se pode ou não confiar na palavra de seus alunos, ou se precisará conferir a assinatura de cada um dos pais na secretaria. Os alunos respondem que é melhor que ela confira na secretaria (diário de campo, 08/04/08).

Nesse mesmo dia, a professora tinha a intenção de chamar os alunos a participarem de seus próprios processos de aprendizagem. Por esse motivo, ela havia reservado boa parte do tempo da assembléia para a discussão curricular.

Mais uma vez os alunos são convocados a participar, pois aquele que não participa de seu próprio processo de aprendizagem se aliena duplamente: aliena-se das decisões concernentes à vida em grupo (o viés politizado); aliena-se também das questões de si, de seu si escolar (o viés psi). Ver-se, expressar-se e narrar-se, pois. Tomar ciência de seus percursos de aprendizagem e saber de si pelo viés daquilo que aprenderam são os motes centrais dessa assembléia. Algo que uma prova, em ato, poderia evidenciar. Mas, aqui, trata-se da auto-inquirição, da hermenêutica do aprendizado. *O que de fato aprendi? O que me falta aprender?* Espera-se do alunado que ele esteja ciente de suas conquistas e de suas falhas, para que então possa *julgar-se e dominar-se* (LARROSA, 2002); para que possa talvez criar, com a mediação da professora, um plano de estudos recuperativo, ou, quem sabe, planejar uma semana em que alguns daqueles tópicos sejam reforçados.

Alicerçados em uma prática pedagógica que se julga crítica e libertária, os alunos são inquiridos a saberem-se e a revelarem seu processo ao outro. Sintomaticamente, no entanto, a falta de interesse é geral. Os alunos não encontram sentido na proposta da professora e perguntam a todo instante se devem ou não copiar. Mesmo diante da resposta negativa – ou justamente devido a ela –, eles copiam e copiam. Reafirmam, por meio da ação, o *nonsense* da empreitada escolar. Reafirmam-se

copistas e não se engajam facilmente no convite à participação reveladora de seu eu-estudantil.

Por outro lado, quando o foco da discussão recai sobre os maus comportamentos do alunado, a participação é efusiva. Todos têm algo a dizer, e um tom irônico e quase tragicômico é dado às novas resoluções por eles apontadas, as quais culminam com uma ida à cadeia e com diversas sugestões de que um policial seja colocado na porta da sala de aula para controlar a bagunça dos indisciplinados.

O bilhete para a mãe é, de todas as propostas, a mais desacreditada. Chamá-la para a escola parece não ser viável, visto que, como disse a professora, muitas mães trabalham em tempo integral. Ir à diretoria também não é possível, já que a diretora precisa trabalhar e *não é justo* que ocupe seu tempo com alunos desvirtuados, argumenta a professora. Restam, então, saídas mais drásticas, dadas, a princípio, de forma irônica por um dos alunos. Tais sugestões são logo acompanhadas pelos demais alunos da sala, em um clamor às instâncias de autoridade.

Conselho tutelar, abrigo e cadeia são, enfim, as únicas instâncias de controle possíveis quando todas as outras se tornaram inoperantes e inacessíveis. Diante das tantas ocupações de mães e diretora, volta-se, pois, às instâncias externas de punição e proteção. Note-se que nenhum pai foi chamado a intervir.

Note-se também, como nos dizia Veiga-Neto, que “à espera daqueles sobre os quais ela [a escola] não produziu os efeitos desejados [...] estão o manicômio, a prisão, o quartel” (2003, p.105). De um modo ou de outro, é isso que os alunos nos comunicam, já aparentemente descrentes da autoridade que esperariam ver exercida por parte de seus pais e professores.

Confrontados com tal abandono, eles recorrem às instâncias legais de punição, controle e proteção. Podemos supor que esse tipo de artifício não lhes é de todo estranho, visto que é de seus próprios pais e professora que surge a idéia de, democraticamente, clamar pela intervenção divina. Assim, produz-se agora um desejo de contenção mais mundano. A chamada às instâncias interditoras e promotoras do bom comportamento do alunado, no entanto, figura de modo externo ao palco dos acontecimentos em ambas as ocasiões. Quem resolve os conflitos é Deus, o conselho tutelar, os guardas, os assistentes sociais. A professora e seus alunos parecem ser meros coadjuvantes.

Diante de uma última tentativa da professora – *posso confiar em vocês ou terei de conferir assinatura por assinatura na secretaria?* –, os alunos são lacônicos: *melhor*

conferir. Assim, suas condutas vazam, escapam ao controle, e quando impelidos a narrarem-se, eles confessam sua tendência a não cooperar. Pedem assimetria, pedem contenção; no entanto, são impelidos, a todo momento, a ocupar um espaço aqui caracterizado como de autoconhecimento de seu próprio processo estudantil.

Segundo defende Puig, muitos são os temas pertinentes a uma assembléia de classe, assim como são múltiplas as suas funções: “entre suas finalidades, relacionadas com a educação para a formação de valores, estão convite à cooperação, ao compromisso responsável e à aquisição de capacidade de diálogo”. Sendo assim, ainda conforme Puig, “a assembléia deve ser uma caixa de ressonância das suas angústias [do grupo], dos seus interesses, das suas paixões, dos seus desejos e das suas vontades; enfim, da sua vida” (2000, p.131).

Cumpre-nos aqui fazer uma ressalva. Diríamos, pois, que tais angústias, interesses, paixões, desejos, vontades e, em última instância, essas vidas, são nada mais do que produtividades engendradas no cerne da própria lógica das assembléias. São aquelas para as quais é necessário dizer-se e regular-se. Temos, então, uma forma de governo que visa à captura das vontades e, como bem apontado, dos desejos e das vidas – vidas que se narram e que, nessa medida, se produzem; captura e produção de desejos dos sujeitos a quem a escola para a libertação pretende *desalienar* (GARCIA, 2002a).

Garcia ainda chamará atenção para o fato de que “o problema político fundamental para docentes e intelectuais educacionais críticos é modificar as consciências das pessoas, levando-as ao entendimento de que o engajamento é a possibilidade de sua emancipação e salvação” (2002a, p.146). Não basta, portanto, ensinar a ler e a escrever; não basta aplicar provas e avaliar a aprendizagem dos alunos. É preciso inquiri-los quanto ao engajamento em seus próprios processos de aprendizagem; é preciso torná-los co-partícipes e cúmplices de um novo modo de operar/governar.

Diante disso, os alunos explicitam seus muitos atos de resistência: afirmam-se como não confiáveis, copiam por copiar – afinal de contas, onde mesmo eles aprenderam esse modo de operar? – e, por fim, deixam evidente o fato de se perceberem como governados quando sugerem que se chame a polícia de uma vez por todas.

Afinal, não é de uma sociedade policialesca e inquisidora que se tratam as práticas confessionais de governo? Segundo Larrosa,

aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como

sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir (2002, p.54-55).

A fala incessante e a participação permanente constituem as tecnologias por meio das quais forja-se a figura contemporânea do aluno crítico e reflexivo. Seu governo é autogoverno; sua polícia reside na produção de uma moralidade interior forjada nessas tecnologias.

4.1.3. 3º Ato: pela igualdade ou pasteurização das hierarquias

Descreveremos aqui duas situações observadas para além das assembleias, mas que, como tal dispositivo, operaram no sentido de incitar o alunado à co-participação. Uma relação mais igualitária entre professora e alunos parece ser um modo de governar cada vez mais desejável e, diante disso, ações que tragam à baila as temáticas da igualdade e da fraternidade como sinônimos de um fazer democrático, tornam-se recorrentes.

Em uma dessas situações, a professora decide com os alunos que passarão a comemorar os aniversários de todos a cada bimestre, com um bolo em comum que ela mesma trará de casa. Ela sabe que essa decisão é contrária às regras institucionais, as quais não permitem a comemoração de aniversários, mas justifica sua decisão dizendo que tal atitude é muito importante para a *construção de uma auto-imagem positiva* nos alunos. Assim, segundo ela, se a comemoração se der apenas uma vez a cada bimestre, isso não atrapalharia o funcionamento institucional e daria chance ao trabalho com a construção dessa *auto-imagem positiva*.

No dia do aniversário da professora, porém, os alunos prepararam a lousa com vários dizeres afetivos. Muitos deles trouxeram presentes como colares, quadros pintados por eles em casa, cartões de felicitação etc. Aqueles que não haviam trazido nada trataram de presentear a professora de modo improvisado, dando a ela suas balas e chicletes. A professora agradece a surpresa e lembra aos alunos que comemoraria seu aniversário como os demais, no dia agendado para os aniversariantes do bimestre. Reitera que não quer nada de diferente ou especial pelo fato de ser a professora e que vale para ela a mesma regra que vale para todos.

Ela se coloca, assim, em condição de igualdade com os alunos: o que vale para o grupo, vale também para ela. Tinha em vista o princípio democrático da igualdade.

Em outra circunstância, os alunos faziam um trabalho em grupo quando dois meninos começaram a se bater. A professora se aproxima, separa a briga e quer saber o motivo da mesma. De acordo com um dos envolvidos, ele havia sido xingado pelo colega. A professora pede confirmação dos alunos ao redor, mas ninguém viu, nem ouviu nada.

Ela então pergunta aos dois envolvidos o que farão diante da situação. Silêncio. Após nova inquirição, um deles responde: *Não sei, a professora é você!* Um pouco nervosa, ela diz saber muito bem quem é a professora ali, mas afirma que os está *convidando a participar* da resolução daquele conflito, para que juntos cheguem a um acordo sobre o que fazer. Os dois permanecem em silêncio e a professora orienta que continuem o trabalho sem brigar, ou então terá de encaminhá-los à inspetora de alunos.

Em ambas as situações, percebe-se um esforço consciente e sistemático, por parte da professora, em se posicionar junto aos alunos de maneira horizontal. Há quase um desconforto no exercício vertical da autoridade. Tudo deve ser da mesma forma para todos. E ficamos a nos perguntar se, em nome da igualdade, não se deixou de levar em conta a assimetria de posição entre adultos e crianças, por exemplo.

Diante desse suposto desconforto no que se refere ao exercício verticalizado do poder, não nos enganemos. Ele está lá, atuante, só que agora opera de forma fluida e diluída. Já não mais se exerce por meio de uma afirmação de um lugar de autoridade (autoritária?), mas com a leveza e a suavidade de quem tem consigo um modo de operar iluminista e *democrático*, posto que se pretende igualitário – o mesmo vale para todos – e fraterno – todos estão em pé de igualdade.

Segundo Popkewitz, “o poder é exercido não tanto mediante a força bruta, mas sim por meio de vias nas quais o conhecimento (as regras da razão) constrói os ‘objetos’ com os quais organizamos e agimos diante das questões, dos problemas e das práticas da vida diária” (2000, p.142).

Temos em pauta a atuação de um professor racional e mediador. Um professor que convida seu aluno a participar da resolução de conflitos. Um professor que, em

última instância, se afirma como parceiro. E, em nome da relação de parceria, ele fará de tudo para não enviar nenhum aluno ao inspetor escolar.

Paradoxalmente, no entanto, tal atitude é permanentemente posta à prova, afinal, diante da afirmativa *A professora é você!*, fica evidente a demanda por uma tomada de posição, assumindo a autoridade que, pensamos, ainda compete ao professor exercer diante de seus alunos. Não que ela não se exerça, mas, conforme nos mostra Popkewitz (2000), a via da razão suaviza e modifica sua forma de operar.

Ao reiterar que cada um dos combinados estipulados pelo e no grupo valerá para ela também – pois, como gosta de afirmar, pertencem todos a *grande família da 4ª D* –, a professora dá seu modelo exemplar. Ela demonstra, por meio das ações mais corriqueiras, que não quer *privilégios*. O imperativo da igualdade, nesse sentido, sobrepõe-se ao da assimetria e o fazer dito democrático ganha ares pasteurizados: o mesmo para todos, sem distinções, sem diferenças.

Há aqui uma tênue linha que pretende separar as formas de exercício de poder entre poder-autoridade e poder-autoritarismo. A professora, lançando mão de discursos e práticas crítico-reflexivas, supostamente evita ocupar seu lugar de autoridade e insiste em se colocar em pé de igualdade com seus alunos.

Nesse *governo invisível*, ela, no entanto, governa sem governar. Não assume seu posto e, de modo subreptício, o faz encarnar na cena grupal. O poder dissolvido assim se exerce, e a professora preserva seu caráter de cidadã exemplar: aquela que faz caminhar ação e discurso em termos de justiça e igualdade; aquela que se coloca como parceira de infortúnios, lançando às outras instâncias institucionais o papel verticalizado e punitivo que ela se exime de empenhar.

Os alunos, por seu lado, insistem em desconfiar desse posicionamento. Pedem para que ela assuma sua posição de autoridade de modo mais explícito. Quem é a professora, afinal? E o que se espera dela?

O governo participativo, no entanto, não deixa de operar. Ele está lá, no modo como todos são convidados e incitados todos a participar. A participação democrática supõe diálogo e ação cooperativa. Conforme afirma Puig, “trata-se de levar alunos e alunas a tomar parte na organização do trabalho escolar e também de descobrir o sentido pessoal e social da escola” (2000, p.37). O caminho para tal feito não é outro senão a *tomada de consciência* rumo à *descoberta* do sentido da escola – este, desde sempre lá, esperando o momento propício de se revelar ao alunado.

Assim governa a professora. Faz ecoar uma difusa voz coletiva – igualitária? –, a qual é, antes, a voz de uma autoridade que se exerce ao passo que provém – faz prover – de outra(s) fonte(s).

4.1.4. 4º Ato: a ditadura da maioria e o governo invisível

Como na grande maioria das escolas, das classes e dos agrupamentos, a sala de aula observada e as práticas escolares que nela se desenrolam vão, ao longo dos meses, produzindo uma famosa figura: a do aluno-problema.

Naquela sala específica, havia mais de um deles: o repetente ainda não alfabetizado, o faltante, o brigão e, por fim, o insubordinado. Todos eles garotos, vale ressaltar.

Como vimos no *3º Ato*, a forma pela qual a professora exerce o poder em sua sala de aula mostra-se racional e argumentativa. Não há força bruta, gritos, nem idas à diretoria. Há apenas palavras mediadoras e certas ameaças pairando no ar: a inspetora, o conselho tutelar, o abrigo, a polícia. Tais ameaças atuam de forma policialesca no imaginário do alunado, mas jamais se efetivam em ato.

Conforme orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o professorado brasileiro deve exercer sua função por meio da gestão da autonomia, da diversidade, da interação, da cooperação, da organização do tempo e do espaço, e da seleção de materiais. Tudo isso deve visar à constituição do aluno cidadão, crítico e reflexivo. É desse modo, pois, que opera a professora, o que culmina com aquilo que aqui denominaremos *governo invisível* ou *subreptício*.

A professora governa sem alarde, fazendo com que as sanções operem e se efetivem sem que o veredicto final emane de sua própria boca. É o que veremos no ato descrito a seguir.

Em certa ocasião durante uma assembléia, o grupo decidiu, por meio de votação, que um dos alunos da classe – o aluno-problema insubordinado – não participaria de um passeio, pois seu comportamento não condizia com o estipulado nos combinados. Na presença do aluno excluído, a professora explicita o que foi decidido ao grupo e propõe que todos pensem melhor se a decisão seria mesmo aquela.

Após alguns dias, ela retoma o assunto em nova assembléia, explicitando mais uma vez a decisão tomada por todos e perguntando se algo havia mudado. O grupo,

após nova discussão, decide que o aluno só iria ao passeio se acompanhado de um adulto responsável, já que não conseguia, por sua conta, seguir os combinados estipulados por todos.

A situação é, mais uma vez, discutida de modo *transparente* com toda a sala; todos são convocados a opinar e a dar seu parecer sobre a questão. O aluno em pauta mostra-se pouco à vontade e permanece sem nada dizer. Aos poucos, enquanto todos decidem sobre seu destino, ele vai se enfiando embaixo da carteira. Como dito, a decisão final – tomada pelo grupo, como insiste em enfatizar a professora – é a de que ele só participaria da atividade externa se acompanhado de um responsável. Para tanto, deveria entregar um bilhete à sua mãe com tal recomendação.

Por fim, chegado o dia, o aluno não compareceu ao passeio e a justificativa foi a de que sua mãe não se manifestou a respeito.

Após o episódio, os outros alunos dizem à professora que aquele rasgou o bilhete que deveria ter sido entregue à mãe, dizendo que não queria mesmo ir. A professora explica seu comportamento como sendo *de desfeita*.

Sobre esse episódio, perguntamos à professora sobre qual o limite de os alunos tomarem decisões desse tipo, as quais, naquele caso, culminaram com a não participação de um dos alunos em uma atividade previamente programada. Ela afirma que aquela era uma decisão que já havia sido tomada por ela em conversa com a coordenação e que, portanto, não foram os outros alunos quem de fato deram a cartada final. O grupo, por sua vez, não soube desse detalhe, ficando com a impressão de que decidiram em assembléia – à força da maioria – a possibilidade de participação (ou não) de um colega de sala em uma atividade curricular. No episódio acima mencionado, o critério para a não participação no passeio foi o mau comportamento do aluno e seu não engajamento nos combinados decididos em grupo.

Em tal forma de exercício do poder, todos são incitados a opinar, decidir, votar, verbalizar e defender seus pontos de vista. Todos sabem sobre todos e se vigiam mutuamente. As sanções, encaminhamentos e/ou combinados são decididos após intensa participação dos envolvidos e reavaliados a cada semana. As regras do jogo podem mudar e, portanto, os comportamentos sempre estão em questão. Não de fora para dentro – como na lógica disciplinar –, mas de dentro para fora: trata-se de um auto-exame e de uma constante vigilância de uns sobre os outros e de todos sobre *si mesmos*.

Desse modo, sempre haverá alguém a postos para apontar prováveis erros e/ou desvios de conduta. É a sociedade policialesca que se instaura nas escolas, agora não

mais por meio da presença física da polícia ou do inspetor de alunos – embora tais instâncias estejam sempre presentes nos discursos de todos –, mas por meio de um olhar vigilante de cada um sobre o comportamento do outro e sobre o seu próprio. Autonomia, nesse sentido, é a face forte do autogoverno, isto é, do engajamento às regras pela própria vontade. Sobre essa questão Veiga-Neto dirá:

Assim, nesta nossa “sociedade do espetáculo”, o espetáculo vai muito além de ser simples passatempo, lazer ou diversão; ele funciona também como uma técnica de ensino e aprendizagem que nos bombardeia continuamente, trazendo como resultado, entre outras coisas, a banalização e a naturalização do controle (2003, p.119).

Às práticas do contínuo auto-exame e exame do coletivo seguem-se outras, dentre elas, a da expiação. Como ato de fraternidade, um colega regula o outro no que diz respeito à retidão de sua conduta; a punição é anunciada após ser coletivamente decidida e votada, tal como deve ocorrer em uma democracia.

O governo também se pulveriza, pois a professora, ao decidir de antemão a sanção, convida e incita os alunos a nomeá-la. Não foi dela que veio o decreto, mas do grupo, o qual, com autonomia participativa, define os rumos com que caminham as regras escolares. Um rebanho engajado, diríamos nós.

Assim, democracia e controle se revelam como faces de uma mesma moeda. A transparência e a participação são os novos mecanismos de controle na produção dos governáveis que se autogovernam. O que está em questão é um modo de exercer o poder altamente eficiente, devido à sensação de liberdade que produz nos governados. Como diria Popkewitz (2000), trata-se tão-somente de uma administração social da liberdade ou, se preferirmos, de práticas de uma liberdade regulada.

As assembleias operam no registro segundo o qual tudo é dado a ver e todos têm participação praticamente obrigatória nas palavras finais. Para aqueles que se eximem de falar – como, no caso descrito, o réu sobre o qual recaiu a sanção –, ecoa a voz do grupo, pois, em última instância, é ele, essa unidade amorfa, que decide por um ou outro encaminhamento.

O controle se exerce por todos os lados, e, ironicamente, os alunos pedem a presença de várias instâncias interditoras, assimétricas e autoritárias, a saber: Deus, o pai, o conselho tutelar e a diretora. Talvez esse pedido não seja outra coisa senão a revelação do tom farsesco de um governo que se autodenomina democrático, quando em sua dupla face opera tão-somente na produção do *controle consentido*.

Porém, nas intrínsecas relações do exercício do poder com a liberdade, não nos esqueçamos das resistências que aí se produzem. Segundo Foucault, “nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência [...], de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação” (2000, p.277). Desse modo, é interessante notar que, frente ao governo da sedução e do convite, novas formas de resistência se produzem e se afirmam. São as linhas de fuga se delineando, se afirmando e reconhecendo a “insubmissão da liberdade” (AQUINO; RIBEIRO, 2009, p.61) frente à captura do governo invisível.

Enquanto uns resistem não aprendendo a ler nem a escrever após alguns anos de escolarização, outros caminham com seus atos de resistência por anos a fio, lançando mão de novos artifícios para não se deixarem capturar pelo governo do eterno convite à participação democrática, crítica e reflexiva.

Tal episódio nos fornece interessantes indícios de como opera o governo dos alunos na sociedade contemporânea, e de como se efetivam as manifestações de resistência, escape e insubordinação a um modo de exercer o poder que tem como mote o permanente convite ao engajamento.

O aluno-problema em questão, aqui chamado de insubordinado, jamais enfrenta a professora ou os combinados escolares de maneira direta. Seus escapes são, à moda da própria forma como a professora exerce sua autoridade, subreptícios, discretos e permanentes.

Nessa forma de operar com os escapes, a ironia e o sarcasmo são artifícios bastante utilizados, devido à ambigüidade e à não diretividade que carregam. O aluno em questão faz uso dessas estratégias de resistência em diversas ocasiões. Enquanto todos se dedicam a pensar seriamente em saídas, regras e encaminhamentos para seu mau comportamento, ele é o primeiro a sugerir, com um meio sorriso no rosto: *Manda chamar o conselho tutelar! Põe um guarda na porta!* Em uma das ocasiões, diante da exaustiva discussão do grupo sobre os encaminhamentos possíveis aos maus alunos, ele diz com evidente sarcasmo: *Tem que matar [os maus alunos] de faca!* Ao que é incompreendido pelos próprios colegas de sala, os quais se sentem ameaçados por suas palavras. Frente ao efeito inesperado, ele corrige: *Matar eu mesmo! Eu, que sou o bagunceiro*, explica. Poucos captam o ar irônico com que sua resistência opera sobre o governo invisível exercido pela professora.

Em outras ocasiões, tais efeitos são mais sutis. O aluno insubordinado copia tudo da lousa quando a professora diz para não copiarem, e não copia nada quando ela instrui

o grupo para que o faça. Dessa forma, ele se afirma como *não governável* ao mesmo tempo em que se produz e fixa-se no lugar do *problemático*: aquele que é assim porque, no imaginário do grupo e da professora, *tem problema na cabeça; a família é desestruturada; não entende o que é pedido*.

A ironia e o sarcasmo permanentes, dos quais lança mão como forma de escape à captura pela sedução, parecem eles próprios escaparem à boa vontade de todos na insistente gestão participativa de sala de aula. Assim, o aluno constitui-se na trilha dos problemáticos, dos desviantes, dos difíceis.

Na escola da iluminação progressista, não há espaço para meio entendimento ou palavras de duplo sentido. O meio sorriso irônico à la Mona Lisa não é bem-vindo, tampouco inteligível. Temos, então, o veredicto: a exclusão do aluno após voto da maioria participativa.

4.1.5. 5º Ato: por uma atuação fictícia na pólis

Em meados do segundo semestre letivo do ano de 2008, as assembleias passam a assumir um caráter mais politizado. Tal escolha coaduna com o término de uma importante obra para a cidade de São Paulo – uma ponte –, cuja construção culminou na desapropriação da moradia de diversos habitantes das favelas ao seu redor, de onde provém boa parte dos alunos da escola em questão.

Os debates, sempre incitados pela professora, dedicam-se a questionar sobre os destinos das verbas públicas, afinal, quem decide sobre os caminhos delas prioriza a construção de uma ponte para *ricos* em vez de beneficiar os *pobres* que não têm carro, nem casa.

Essa temática é tratada de forma calorosa em algumas situações, de modo que, após ampla discussão, a professora inicia uma das assembleias com uma votação sobre qual assunto desejam aprofundar. Todos participam efusivamente, dando exemplos de suas vidas cotidianas. A professora registra na lousa algumas palavras que sintetizam os assuntos referidos. Como em todas as assembleias, ao final desse registro inicial é chegada a hora de votar.

Assim, a temática *uso do poder* recebe seis votos; *violência da polícia*, outros seis; *desocupação das moradias*, nenhum voto; *mídia*, cinco votos; *uso do dinheiro público*, nove votos; *consumo*, nenhum voto; e *emprego*, dois votos.

Definida a temática vencedora, inicia-se a discussão sobre o uso do dinheiro público. O que cada um quer saber sobre esse assunto? , pergunta a professora.

Querem saber: como a prefeitura gasta o dinheiro público? Com o que gasta? O que é feito com o dinheiro da conta de água e de luz que todos pagam mensalmente? Como o dinheiro da prefeitura chega ao povo? Os alunos dizem que precisam discutir isso tudo para *saberem de seus direitos e não serem enganados*.

Ainda sobre essa temática, um aluno evangélico quer saber por que a prefeitura gastou o dinheiro público com a Parada Gay – uma *minoría* – exatamente no dia em que ocorreria o batismo de sua igreja – esta sim representante de uma maioria, defensora da moral e dos bons costumes. Diz ainda que a prefeitura fez uma pesquisa para saber quantas pessoas queriam mudar de sexo e que isso custou muito caro. Por fim, ele questiona: A quem interessa esse gasto?

O tempo didático-pedagógico é então preenchido com uma conversa acalorada sobre o assunto ali em pauta. A discussão gira em torno da luta entre oprimidos e opressores, entre vítimas e algozes. Os alunos, com o apoio da professora, parecem se colocar freqüentemente na posição de vítimas da sociedade e afirmam a necessidade de conhecerem seus direitos para não serem enganados. A assembléia prossegue cheia de binarismos: *minorias versus* majorias; *ricos versus* pobres; cidadãos de bem *versus* políticos sem-vergonha.

O que se empreende ali, diz-se, é o preparo das crianças para o exercício politizado na vida pública. Após a familiarização com esse tipo de atuação, estariam preparadas para o exercício de seus direitos na vida cotidiana.

Garcia, no entanto, atentar-se-á para a circulação de certo *discurso esquerdista* que freqüentemente têm ocupado o palco nas salas de aula da escola pública. Segundo a autora, tem-se considerado o *professor esclarecido* como aquele “intelectual do tipo universal e ‘de esquerda’ com autoridade de guiar as consciências, de revelar os seus erros e ilusões”; ele tem “o poder de reformar, guiar e curar os indivíduos” (2002a, p.145), elevando seu nível de consciência acerca das opressões sociais que recaem sobre si.

Iniciar os alunos em uma *discussão esclarecida*, salvando-os do lugar obscuro e pouco articulado reservado aos pobres e oprimidos, tem sido, em grande parte, o foco de atuação da escola pública laica. A produção do aluno crítico-reflexivo ocorre, nessa medida, junto à produção de um discurso engajado. Tal discurso enuncia uma profusão

de comentários sobre a questão que, enfim, mais diz respeito aos alunos: a garantia dos direitos constitucionais e universais.

Tal exercício de esclarecimento, exaustivamente cultivado nas assembléias de classe, demonstra-se pouco eficaz tão logo os alunos deixam a sala de aula. No recreio e demais intervalos, as desavenças continuam a ser resolvidas via confronto físico, e os alunos que iniciaram o semestre sem saber ler nem escrever não demonstram grandes avanços em tais quesitos, os quais nos parecem ainda ser a função da escola básica por excelência.

Assim, o professorado intelectualizado *de esquerda* (GARCIA, 2002a) continua satisfeito em seu caminhar esclarecedor. O ambiente democrático-participativo impera na sala de aula, ao passo que a aprendizagem dos conteúdos conceituais formais fica em segundo plano. Melhor dizendo, exercitar direitos inalienáveis tornou-se o centro dos conteúdos conceituais formais. É esse *tema gerador* que rege todos os demais numa sala de aula dita democrática.

Ao final da extensa discussão sobre o uso do dinheiro público, e com a perspectiva eminente da chegada do recreio, um dos alunos profere, em tom de missão cumprida: *Professora, nós fala demais!*

4.1.6. 6º Ato: discussões sobre como *ser alguém na vida*

As discussões sobre como *ser alguém na vida* e a importância dada a certo *modo de ser* foram recorrentes nas assembléias assistidas. Em dada altura do semestre, a professora propôs ao grupo que fizesse entrevistas com alguns funcionários da escola, os quais têm um papel importante no cotidiano da mesma.

O primeiro a ser entrevistado foi um dos professores do Ensino Fundamental II que ministrava aulas de história e também exercia a atividade de escritor. Ele foi apresentado aos alunos como um menino pobre do grupo escolar que, por meio dos estudos, superou suas dificuldades e venceu na vida. Hoje professor de história e escritor com alguns livros publicados, foi retratado pela professora da classe como exemplo de cidadão de caráter exemplar – talvez por esse mesmo motivo tenha sido escolhido para falar aos alunos. Um de seus livros foi sorteado à classe.

Os alunos se impressionaram com a narrativa do professor e, dias depois, quando foram chamados a apontar o que mais lhes chamou atenção na entrevista, repetiram na ponta da língua os motivos pelos quais deveriam ir à escola:

Para aprender mais e mais; para ser alguém na vida e não puxar carroça; para não aprender coisas ruins; para não ir para o caminho errado; para correr atrás da sabedoria; para não ficar vagabundando na rua; ou, simplesmente, para pegar leite e uniforme (diário de campo, 13/05/08).

Das motivações mais nobres às mais singelas, eles reconhecem a escola como um caminho de melhoria da condição social. Quando perguntados pela professora sobre o que pensam que *é ser alguém na vida*, logo respondem: *é ter um bom emprego, ter trabalho, ser importante, ter uma Ferrari.*

Diante das idéias de inserção no *mundo do consumo*, a professora é enfática, afirmando que todos já são alguém na vida e que o que o professor entrevistado quis dizer com aquele termo foi *ser alguém de valor*, de *bons valores*.

A escola firma-se aqui como meio de ascense. Se não o mundo do consumo, da empregabilidade e da possibilidade de possuir uma Ferrari, o que ela pretende ao menos garantir é a produção de pessoas *de bem*, de valor, de *bons valores*. Note-se que não é qualquer tipo de valor o que a escola intenta produzir. Nesse sentido, a trajetória de vida a ser apresentada ao grupo é a do professor exemplar, aquele que, contra todas as probabilidades, venceu na vida e tornou-se, por seu próprio esforço, um *cidadão de bem* – sujeito este que os alunos do presente também podem se tornar. Trata-se apenas de uma questão de esforço e mérito.

Poderíamos supor que o valor de um indivíduo cresce em proporção ao desenvolvimento de sua personalidade moral, sendo esta constituída por agenciamentos físicos, afetivos e cognitivos que culminarão na construção de eus-morais, os quais talvez se assemelhem à figura do aluno-autônomo, aquele que quer ser virtuoso e obediente, pois, em última instância, almeja apenas ser – ou ser reconhecido como – *alguém na vida*.

Nessa linha de pensamento, as assembléias observadas se aproximaram tanto daquilo que Araújo (2002) define como sendo o intuito desse tipo de trabalho, como do sentido que Foucault (2004) atribui ao pensamento moral, o qual, em sua obra, como já explicitado, se diferencia de maneira radical do que ele entende por pensamento ético. As assembléias despontam, nessa medida, e na linguagem foucaultiana, como a mais

nova engrenagem de fabricação do aluno autônomo e de seu engajamento à produção de um eu moral, moralizado e moralista.

O governo do eu nos mostra como ele próprio opera. Não basta a tentativa de governar os comportamentos do escolar; em lugar disso, o que vemos é o governo dos desejos, das vidas, das almas, dos sonhos e, em última instância, do *futuro*.

Conforme nos dizia Rose, o papel da *expertise* moderna é falar direto às psiques no intuito de arrebanhá-las, “promovendo a auto-inspeção e a autoconsciência, moldando desejos, buscando maximizar as capacidades intelectuais” (1998, p.34), mostrando caminhos e apontando trajetórias.

A escola e as pedagogias do controle são o palco e o meio para que o governo das almas se exerça. Já não basta ficar sentado e fazer a lição, como ocorria nas pedagogias disciplinares, pois o *governo invisível* opera sobre as probabilidades. Se “a fim de governar os sujeitos, é preciso conhecê-los” (ROSE, 1998, p.36), as assembléias e suas técnicas de confissão, verbalização, troca e escuta, tornam-se meios eficazes pelos quais se chega ao fundo das almas dos sujeitos que aí se pretende forjar.

Os sonhos mais simples serão lapidados, iluminados e elevados, pois, como nos afirma Garcia,

professores e intelectuais críticos precisam se comportar como membros de uma *intelligentsia* pastoral-humanista, cujo comportamento ético e virtuosidade estão nos princípios que defendem e no exercício da auto-reflexão e da autodeterminação, sendo exemplos morais a serem seguidos por aqueles que estão sob seus cuidados (2002a, p.150).

O engajamento, o contínuo auto-exame e o sacrifício. A tecnologia pastoral que outrora garantia a salvação no pós-morte, mostra agora sua face mais mundana: é preciso, nesta vida, sacrificar-se e caminhar na retidão. O sujeito *de bem* e de *bons valores* deve saber conduzir-se pelo caminho da abnegação por seu próprio desejo. Eis que a nova roupagem do governo das almas deslocou-se dos púlpitos à escola (AQUINO, 2007), explicitando as grandes semelhanças entre educação e religião – ou a atualização democrática do poder pastoral.

Tal como o pastor de outrora exercitou seu ofício de *médico das almas*, hoje é o professor quem proclama a salvação, senão por meio dos estudos, por meio da retidão de caráter conquistada graças a uma trajetória exemplar e cheia de sacrifícios.

Trata-se, como nos alerta Larrosa (2002), da *captura do duplo* e de toda forma de ambigüidade presente numa existência que se pretende estética. À existência moral

não cabem desvios, ironias, sarcasmos ou duplos sentidos. Ela opera na produtividade da certeza, do acerto e da meta previamente traçada e alcançada em linha reta.

Um dos alunos, quando inquirido sobre os rumos de seu futuro, aponta suas opções: *Se eu não for de empresa, quero ser professor*. O futuro, esse duplo capturado, lhe pertence. As formas de agenciá-lo são também, e desde cedo, aprendidas na escola.

4.2. Breves considerações sobre as assembléias: a arte de fazer falar

Após um semestre de intensa atividade democrático-participativa, alguns frutos puderam ser colhidos e, segundo a opinião de um dos alunos da sala de aula em questão, as assembléias produziram muitos efeitos produtivos:

Com a assembléia tá melhorando muitas coisas: a fila, a bagunça parou, só o Douglas e o Felipe que ainda tão bagunçando, ninguém mais tá bagunçando. A fila, ela andava toda bagunçada, um ia pra um lado, outro ia pro outro; aí quando a gente vai pro lanche a fila tá boa. A professora, na assembléia, ela falou assim que quando a pessoa chega lá na sala, a gente tem que falar 'boa tarde', que isso que é educação, que a mãe dá educação (diário de campo, 06/06/2008).

Como podemos constatar, há uma voz em curso segundo a qual a assembléia tem produzido bons efeitos na visão dos alunos-falantes. Já não é necessário que a professora, a todo o instante, chame a atenção de todos para a desordem das filas, da hora do lanche ou da sala de aula. Os alunos, por seu próprio governo, agora se auto-regulam. Aprenderam a se comportar de modo coerente e de acordo com as regras e combinados que eles próprios ajudaram a formular.

A assembléia, nesse sentido, parece abarcar uma vasta gama de modos e formas de atuação, alcançando e fazendo melhorar desde a ordem na hora da fila, até o governo do futuro dos alunos, na medida em que se dedica a ensinar-lhes, por meio de exemplos reais e bem-sucedidos, quais os procedimentos para ser *alguém na vida*. Não quaisquer alguéns, pois isso eles já são – postos que são seres vivos –, mas alguéns de valor, de *bons* valores.

O novo poder pastoral opera na medida em que forja esse desejo; desejo de ser um ente moral pertencente, em comunhão com os demais de sua espécie-meio. Qualquer modo de ser que se distancie desse *ser moral* a duras penas cultivado, oferece perigo, na medida mesma em que alça o alunado à condição de invisibilidade perante os demais. De que vale ser simplesmente *alguém* que não é *na vida*?

Uma vida (des)moral – e não amoral nem imoral – não se qualifica. Não por acaso, a figura mais temida pelos estudantes na sala de aula em questão é a do mendigo ou do *puxador de carroça*. Eles não temem mais as doenças do corpo, mas as *doenças dos modos de vida*.

Na famosa aula de 17 março de 1976, Foucault explicita as mudanças nas técnicas de poder que se deslocaram da gestão do corpo individual à gestão das massas. Para designar a primeira delas, Foucault se vale do termo *sociedade disciplinar*; sobre a segunda, fala em uma *nova tecnologia*, aquela que não se dirige mais ao *homem-corpo*, tampouco ao *homem ser vivo*, mas à multiplicidade dos homens e a “uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc.” (2000, p.289).

O controle do homem-corpo e do corpo da massa – homem-espécie – se dá por meio de uma minuciosa gestão dos modos de vida e dos processos de natalidade, mortalidade, adoecimento, entre outros. Se nas sociedades de soberania a vida é ameaçada pela existência de epidemias que causam a morte em larga escala, a partir do século XVIII, Foucault falará em um controle de endemias, as quais define como:

Doenças mais ou menos difíceis de extirpar, e que não são encaradas como as epidemias, a título de causas de morte mais freqüente, mas como fatores permanentes – e é assim que as tratam – de subtração das forças, diminuição do tempo de trabalho, baixa de energias, custos econômicos, tanto por causa da produção não realizada quanto dos tratamentos que podem custar.

Ele continua:

Em suma, a doença como fenômeno de população: não mais como a morte que se abate brutalmente sobre a vida – é a epidemia – mas como a morte permanente, que se introduz sorrateiramente na vida, a corrói perpetuamente, a diminui e a enfraquece (2000, p.290-291).

Nessa nova forma de exercício do poder, a doença deixa de ser uma doença do corpo para ser uma doença da população e dos modos de vida socialmente valorizados. Na fala dos alunos, a mais nova doença não se encontra incrustada no corpo, nem somente nas relações sociais, mas plenamente encarnada na figura do mendigo ou do *viscoso*, o ser que, na sua insignificância social, produz medo de *derreter* e pavor de não ser. Trata-se da figura que, de acordo com Bauman, comporá o *refugio humano*, os descartáveis, o lixo, a escória. Diz o sociólogo:

Esse é, em linhas bem gerais o ambiente da vida contemporânea. Ao “problema” do refugio (humano) e da remoção do lixo (humano) pesam ainda mais fortemente sobre a moderna e consumista cultura da individualização. Eles saturam todos os setores mais importantes da vida social, tendem a dominar estratégias de vida e a revestir as atividades mais importantes da existência, estimulando-as a gerar seu próprio refugio sui generis: relacionamentos humanos natimortos, inadequados, inválidos ou inviáveis, nascidos com a marca do descarte iminente (2005, p.14-15).

A marca do descarte iminente está dada de antemão. A possibilidade de ser engolido pela rua, lugar desértico e que em nada se assemelha à pólis, é real e produz nos alunos um desejo de captura e contenção: desejo de pertencer; de fazer parte; de serem incluídos. Os alunos parecem reproduzir, pois, a lógica da produção de refugio.

Se, por um lado, o fato de estar na escola afasta os alunos da possibilidade de se tornarem *viscosos*, por outro, a escola também é desejada por sua positividade, por aquilo que lhes permite ser e/ou tornar-se. Vêm à escola tanto para *não serem – viscosos* – quanto para *serem – alguém na vida*.

Assim, segundo Veiga-Neto, parece que essa instituição iluminada e esclarecida vem cumprindo, com louvor, aquilo que se constitui como sua mais autêntica missão, uma vez que, “[...] bem antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou – e continua funcionando – como uma grande fábrica que fabricou – e continua fabricando – novas formas de vida” (2003, p.108).

Sua função missionária parece aproximar-se dos fazeres exercidos no púlpito de outrora, onde as funções catequísticas ocorriam, à moda da atualidade, de forma explícita e doutrinária. Sobre essa questão, Aquino tratará de evocar o *Sermão da Sexagésima*, proferido “há pouco mais de 350 anos” pelo “diligente padre Vieira” (2007, p.56). Segundo ele, tal sermão contava com três importantes estratégias de agenciamento das almas desertoras:

para que a palavra cristã tenha eficácia, são indispensáveis três afluências: Deus com a graça, “alumiando”; os ouvintes com o entendimento, “percebendo”; o pregador com a doutrina “persuadindo” (2007, p.57).

No decorrer de seu texto, Aquino explicitará a relação entre Deus e o conhecimento; os ouvintes e os alunos e, por fim, entre *professores* e *pregadores*.

Trata-se, ao que nos parece, de uma evidente atualização do poder pastoral cristão, exercido agora com veemência pela lógica de catequese da escola laica de cunho democrático-participativo. A *nova lei*, afinal, é promulgada em conjunto e exercida de forma igualitária e justa pelos iluminados escolares, alçados à condição de autônomos e senhores de si. Vale lembrar que, quando se faz estritamente necessário, Deus pode ser convocado a participar, desde que, ressalte-se, por meio do dispositivo democrático da votação.

5. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O DISPOSITIVO DEMOCRÁTICO

5.1. Ventriloquacidade

Para compreendermos melhor o modo como esse novo tipo de poder se exerce, lançaremos mão do conceito de *ventriloquacidade*, criado por Tiburi (2009), para designar a capacidade teatral de falar sem mover a boca, de modo a produzir a sensação de que a voz daquele que fala, sem se dar a ver, emana da boca de um ser inanimado, um boneco, o qual se mexe graciosamente ao passo que enuncia e anuncia a voz de seu títere.

Do teatro de marionetes ao espaço da política, a autora se remete à alegoria da ventriloquacidade para entender o atual espaço social, cultural e político no qual “uns falam por meio de outros. [...] De um lado estão os que disfarçam a voz, de outro os bonecos, objetos artificialmente animados pela manipulação” (TIBURI, 2009, p.36).

A autora destaca três campos nos quais a atuação do ventríloquo domina para além da inocente brincadeira dos tempos de circo. São eles: a cena política, a intelectual e a das cantoras brasileiras. No primeiro caso, ela descreve o fazer dos políticos ao encarnarem seu papel de *voz do povo*; no segundo, dá destaque à figura do intelectual que se repete à exaustão evitando, assim, a produção de um pensamento próprio. Trata-se, nesse caso, da repetição e “moldagem dos protocolos da voz” (2009, p.37), da produção de um pensamento automatizado pela mera repetição textual ou pelas ordens do discurso em prolongada vigência. Por fim, no caso das cantoras brasileiras há, segundo Tiburi, uma profusão de belas vozes que retrata a discrepância entre o exercício da voz feminina na canção e no espaço público: enquanto na canção há uma espécie de hiperinflação da voz, no espaço público reside o mais absoluto silêncio. Tais cantoras são, assim, a terceira categoria de “fantoche vivo” (2009, p.37), conforme a terminologia da autora.

Pautados nessa linha de raciocínio, acrescentaríamos ainda um quarto campo no qual a produção de ventriloquacidade aconteceria: a sala de aula. E ainda uma quarta e até mesmo uma quinta categoria de *fantoches vivos*. Seriam elas: o alunado, na medida em que fala, por animação, a voz de seus professores; e o professorado, na medida em que emana, por repetição discursiva e/ou moldagem dos protocolos da voz, o discurso

(re)produzido pela própria - suposta - intelectualidade que, por sua vez, já se constituía como uma das categorias a exercer tal performatividade da voz, segundo Tiburi.

Num ciclo de permanente auto-referendação, a profusão de vozes que emitem *mais do mesmo* cresce em velocidade exponencial. Assim, conforme Tiburi, “com a categoria da ventriloquacidade, podemos reabilitar a idéia da ‘manipulação’ no contexto em que discursos, vozes e corpos compõem um único jogo de linguagem” (2009, p.26).

Em tempos ditos democráticos, a ventriloquacidade torna-se, enfim, estratégia de exercício do poder. O ventríloquo manipula, na medida em que faz o outro falar aquilo que é de sua vontade; ele o faz falar enquanto emudece, demonstrando-se como mero espectador daquilo que, bem sabe, ele próprio produziu.

Tratar-se-ia de um jogo de poder democrático-manipulatório no qual o sentido da autoria das idéias e do pensamento se obscurece. Já não se sabe ao certo quem falou o quê e o que se pensou, não obstante fala-se e pensa-se. Estamos diante de uma voz e de um pensamento suficientemente genéricos para serem emitidos da boca/mente de quaisquer seres-falantes *médios* inseridos no que seria a produção de um *sensu comum escolarizado*.

A construção de um discurso com o qual todos parecem concordar insinua, dessa forma, um jogo de verdade que se enuncia nas diversas microcategorias em que se exerce o poder, a saber: a política, a cultura, o lazer, a academia e, por fim, a sala de aula.

No entanto, no cerne dessa engrenagem, é preciso ter certas prudência e plasticidade no que se refere ao entendimento desse jogo de poder como portador de um caráter meramente manipulatório. Aquino e Ribeiro (2009) nos alertam que junto ao exercício do poder encontra-se, indissociável e simultaneamente, o exercício da liberdade. Apodera-se da voz apenas de quem a emite. Nesse contexto, o poder só existe e só se exerce tendo como condição a existência de um espaço de liberdade. Afirmam os autores:

Deixar fluir as possibilidades de liberdade, calcular sua probabilidade de emergência e cartografar seus movimentos fáticos tornam-se, na perspectiva da governamentalização das sociedades contemporâneas, a via arterial das estratégias de controle (2009, p.62).

Diante de um governo difuso, sem rosto nem voz nitidamente delimitados, cumpre-nos atentar para sua forma de atuação. O espaço para o exercício da liberdade é,

em tal contexto, criado e legitimado, porém intensamente gerenciado. Fala-se, proferem-se idéias e pensamentos num campo eminentemente controlado e planejado para dar contornos ao que aí se produz. É nesse campo de liberdade controlada que o poder se exerce. Seu controle é, precisamente, o exercício do poder em ação. Um junto ao outro, um regulando o outro, infinitamente.

Ramos do Ó, outro pensador dos novos caminhos do ato de governar, também alertará para a crescente queda dos poderes universais e proibitivos ao passo que a estratégia de difusão e articulação entre os espaços de poder e liberdade se prolifera. Trata-se de uma nova compreensão dos jogos de poder:

[...] nas sociedades modernas o domínio da moralidade foi remetendo cada vez menos para sistemas universais de injunção e proibição e mais para um quadro de liberdade regulada. Cada singularidade passou a ser vista como um ponto de passagem objetiva de princípios e forças de poder. A modernidade será, assim, caracterizada pelo permanente desígnio de *governar sem governar, de ampliar o poder até os limites mais distantes, ou seja, às escolhas de sujeitos autônomos nas suas escolhas* (2007, p.40, grifo nosso).

Há aqui toda sorte de pulverização do poder e da voz, a qual, à moda do ventríloquo, acaba por emanar de outro lugar que não da boca daquele que fala. Note-se que, nesse caso, pulverização do poder não significa, em hipótese alguma, seu enfraquecimento, mas, tão somente, uma forma de operar difusa, de acordo com a qual as instâncias de controle e punição podem estar em todo e qualquer lugar, garantindo o espaço para o exercício da *liberdade da voz*, ainda que este seja, sempre e em primeira instância, um espaço regulado.

Nessa medida, a máxima *sorria, você está sendo filmado* é emblemática dos tempos de poder difuso (AQUINO, 2007). Os olhos do controle podem estar em todos os lugares, mesmo quando não estão lá. Diante da dúvida, o melhor a fazer é andar na linha. Linha reta, preferencialmente.

Tanto quanto podemos notar a existência de uma pulverização das práticas religiosas, notamos também uma pulverização das formas de governo que passam a se remeter ao discurso da parceria e da co-participação a fim de reposicionar antigas relações de poder verticalizadas e unilaterais. Assim, a parceria com as famílias e a insistente partilha de decisões com os alunos evidenciam a tentativa de relativizar as relações de poder atribuídas à figura do professor.

Nos tempos atuais, os alunos e sua professora rezam sem rezar – posto que meditam –, e todos podem, do alto de sua autonomia e em parceria com o entorno, escolher a que práticas de governo desejam se submeter. No caso analisado, por paradoxal que seja, a escolha se dá em comum acordo entre pais, professora e alunos pela prática da oração. Em votação, reclamam uma instância hierárquica de poder superior. O que está em jogo, mais uma vez, é a formação do ser moral: a contenção, os bons valores, a calma na sala de aula.

Além da proteção e da vigilância divina, os alunos recorrem também a outras instâncias superiores de controle, punição e proteção - ainda que pela tática da mera evocação (imaginária) - tais como a polícia, o conselho tutelar, a diretoria e os próprios pais. É o governo invisível ou subreptício que aí opera. Por mais que disfarce e que tenha como intenção dissociar-se do governo de soberania, ele está lá e atua.

O pastorado das almas opera na medida em que produz desejos, aspirações futuras, modos de ser presentes; produz e fortalece certa instância interior psicologizada, a qual tem como função gerenciar comportamentos inoperantes e improdutivos. O governo das almas visa à eficiência, à retidão, à normalidade, ao padrão. Agencia a produção de um si que agirá de modo coerente com as construções conceituais de felicidade, igualdade, fraternidade e liberdade.

A proposta de trabalho por meio de assembléias adquire, de um modo ou de outro, um enfoque moralista, cujo objetivo parece centrar-se na reivindicação de direitos. No início, a discussão gira em torno dos (maus) comportamentos que *tumultuam* o bom andamento da gestão escolar; ao final, quando o foco se finca na coletividade, a visão binária de um mundo dividido em dois pólos opostos permanece. Além disso, é em assembléia que se discutem os procedimentos para ser alguém na vida, num mundo qualificado como injusto e onde direitos de toda ordem não são garantidos a todos.

Assim, tal prática define e ordena, com a concordância de todos, as regras de convivência escolar. Ela assegura o bom funcionamento tanto das relações como de outros agenciamentos oriundos da lógica disciplinar: as filas, a bagunça, a boa educação. Estamos, portanto, diante de um discurso de produção de um modo disciplinado de ser que gradativamente se insere na lógica da autonomia.

Os alunos aprendem, por si mesmos, a se organizarem em fila sem fazer bagunça, nem gritaria. Esse aluno é, portanto, co-agenciador de si mesmo, co-partícipe da mais nova tecnologia de governo para sua autonomia. Entre a moral e a ética, parece-

nos que a assembléia opera de acordo com o primeiro desses registros, na direção de produzir o aluno-autônomo, ou obediente, por seu próprio desejo.

Também para o êxito de sua função, o princípio da transparência é fundamental, bem como a participação equânime nas tomadas de decisão. O que vemos operar na prática? A *maioria* prevalece sobre a *diversidade*, e esta última torna-se massa em nome da *igualdade*. Parece-nos haver aqui uma grande confusão de terminologias, as quais, tomadas de modo ideal e genérico, acabam por capturar tudo aquilo que poderia ser criação e diferença – devires, portanto.

À escola democrático-participativa não cabe a lida com a incerteza do devir. O que está em jogo é, em primeira instância, o governo do futuro e do desconhecido. Para tanto, a certeza de forjar apenas um modo de ser moral e exemplar é a única garantia para a inserção em um futuro que, de todo modo, habita o hoje.

Trata-se da captura de todo e qualquer duplo; daí seu paradoxo: o poder que governa sem governar e fala sem mover a boca é também aquele que não suporta ambivalências e duplos sentidos interpretativos ou fluxos cambiantes. A duplicidade só vale para seu próprio modo de operar, quando se fala por meio do outro.

Ainda, conforme afirmação de Tiburi, “o ventríloquo, que mantém sua participação sem desaparecer, tampouco se compromete com o fato da própria presença” (2009, p.36). Situa-se, assim, num nebuloso espaço onde se encontra sem de fato encontrar-se, numa linha tênue do governo invisível, na qual sua presença não está de todo assegurada. A duplicidade do poder-saber democrático está, nesse caso, confortavelmente instalada.

5.2. Ato final: a tarefa auto-formativa

Junto às práticas de assembléia de classe, há outra que corre em paralelo e que, aqui, talvez se configure como um último e expressivo *Ato final*. Trata-se de nosso 7º ato, o qual encerra todos os outros com a chave das ações auto-formativas: a comunicação, a título de formação continuada, das práticas pedagógicas virtuosas e edificantes.

Paralelamente ao trabalho de governmentação democrático-participativo realizado com a turma de alunos, há também o da professora junto a seus pares. Isso porque uma

das tarefas que competem à mesma é apresentar nas reuniões pedagógicas o trabalho realizado em sala de aula, para, desse modo, servir de exemplo aos outros que ainda lançam mão de práticas de governo entendidas como antiquadas e inoperantes. Um exemplo de tais práticas, amplamente divulgado e exercido pelo professorado da instituição, é o ato de simular telefonemas ao conselho tutelar quando diante de manifestações de indisciplina em sala de aula.

Frente a essa estratégia de governo, a qual tem como mote a ameaça constante e a incitação do medo como forma de exercer controle sobre os alunos, a professora da classe observada – sendo a única a realizar assembléias de classe – tem a incumbência de apresentar uma forma de trabalhar/governar de acordo com os ideais vigentes e preconizados pelos documentos nacionais em termos de educação.

A professora exerce, assim, um duplo agenciamento de governo. Na relação com os alunos, como vimos, ela é a *parceira mediadora*, aquela que diz sem dizer e que, por meio de dispositivos de estímulo à participação, faz com que eles digam o mesmo, à moda do ventríloquo. Na relação com os pares, esse papel se repete. Ela é agora uma parceira mais experiente e, como tal, apresenta um modo de fazer exemplar; um modo de operar entendido como *de sucesso*; modo que “deu certo” e que pode – e deve – ser seguido, ainda que não de forma incisiva.

Eis por que há um convite da coordenação para que a professora apresente a todos seu modo de operar. Não se trata da própria coordenação falando como se deve fazer; de acordo com os moldes entendidos como democrático-participativos, ela faz falar o professor exemplar, também à moda do ventríloquo.

Desta feita, observamos que como parte desse novo dispositivo de governo se encontra a explicitação das trajetórias virtuosas e exemplares. Tanto quanto o *professor-escritor* é exemplo para a gestão do futuro do alunado, a *professora-democrática* é modelo a ser seguido por seus pares. Nada imposto, nem forjado com veemência. Trata-se antes de um convite a um novo modo de operar, convite este que se dá pelo exemplo bem-sucedido e pela produção de práticas aceitáveis e salutares.

Como já nos alertara Garcia, para formar sujeitos de princípios e condutas exemplares é preciso ser um deles. “Os sujeitos docentes críticos são sujeitos de suas próprias ações, que governam a si próprios e se auto-regulam como sujeitos de consciência e de princípios” (2002a, p.151). Logo, as trajetórias virtuosas e exemplares serão utilizadas tanto pelos docentes na formação de seus alunos, como auto-empregadas para gestão de sua própria formação.

Os professores crítico-reflexivos são sujeitos em permanente formação, sendo esta não meramente um aprimoramento técnico-pedagógico, mas, sobretudo, uma formação moral de seu eu. Isso porque “ensinar exige clareza nas opções políticas e comprometimento com essas opções no sentido de buscar uma coerência cada vez maior entre o que se pensa, o que se diz e o que realmente se faz” (GARCIA, 2002a, p.152). O professor crítico-reflexivo deve buscar coerência a qualquer preço, capturando, ele próprio, toda a dúvida e a incerteza que porventura venham a se fazer presentes em seu modo de operar.

Ao professor virtuoso e exemplar não cabe, em última instância, exercer os descaminhos do pensamento – terreno este nebuloso e incoerente por definição –, posto que as práticas exemplares são, antes e sempre, auto-referendadas. Trata-se de uma pedagogia do acerto, acerto que se repete e que deve ser divulgado e prescrito, tal qual uma fórmula do sucesso; mais um compromisso ideológico com um único modo de fazer do que de um compromisso com o pensar – tarefa, por definição, de toda e qualquer escola.

Forja-se assim a figura bondosa e abnegada de um professor comprometido em iluminar os menos favorecidos. Ele “trabalha incansavelmente por seus justos princípios e por seus estudantes desvalidos, ingênuos e alienados” (GARCIA, 2002a, p.156). Trabalha, igualmente, na tarefa iluminadora de seus pares, seres resistentes que insistem, à moda dos alunos indisciplinados, em não cooperar com os fazeres progressistas e democrático-participativos de seu tempo.

Em suma, os professores crítico-reflexivos não poderiam se comportar, em nenhuma esfera, de modo diverso daquilo que apregoam no púlpito. Além de deverem fidelidade ao seu *ser*, devem-na também e principalmente ao seu *ser professor* um antigo sacerdócio que se traveste agora com novas roupagens.

Todo esse *dispositivo auto-formativo* encontra amplo respaldo nos documentos oficiais. Tais documentos afirmam que, para além de uma formação inicial sólida e consistente, “é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação” (BRASIL, 1997, p.30). Logo fica claro que essa não pode ser uma formação que incida apenas sobre as técnicas pedagógicas, e nem que seja entendida como acúmulo destas, “mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa” (1997, p.31). Tal afirmação, tão ampla quanto genérica, não nos diz muita coisa, mas nos deixa antever que a ênfase formativa, mais uma vez, se dá sobre o *ser* em detrimento do *saber*.

Recaímos, pois, naquilo que Aquino denominou *embuste da formação continuada*, haja vista que esta se pauta no “frisson da auto-ajuda pedagógica”, oferecida pelos autodenominados especialistas, “essa versão pós-moderna dos antigos moralistas” (AQUINO, 2007, p.46), e que tem como objetivo maior o nebuloso terreno do *desenvolvimento pessoal* do professorado.

Tais práticas formativas, sempre auto-referendadas acabam “por cumprir o papel exatamente oposto ao que delas poderia se esperar. Elas agravam mais ainda o estado de penúria ético-política em que se encontra a educação brasileira” (Ibid.). Eis aí seu embuste. Uma prática que é, em primeira instância, governo pastoral do próprio professorado, e que está a serviço de sua moralização. Não há, portanto, por que estranhar que o mesmo pastoreio das consciências e dos pensares opere com veemência nas salas de aula das escolas ditas democráticas.

Trata-se, mais uma vez, da categoria da ventriloquacidade em ato, posto que os dizeres e fazeres morais atuam sob a égide da democracia participativa para habitar o modo de governo do eu que opera, agora, no sentido de produzir dizeres externos à própria boca. Uma tecnologia do *fazer falar* em ato, pois.

5.3. Por uma escola democrática

*Falaram-me em homens, em humanidade,
Mas nunca vi homens nem vi humanidade.
Vi vários homens diferentes entre si,
Cada um separado do outro por um espaço sem homens.*
Alberto Caeiro

No cerne da produção de um regime de verdade, opera uma infinidade de tecnologias de poder e de saber com a finalidade de governar, agenciar e administrar as subjetividades. Formações discursivas e práticas cotidianas operam na produção de dado regime, naturalizando-o e fazendo-o parecer como se estivesse desde sempre lá. Cegos para o óbvio, constituimo-nos no hiato existente entre um e outro homem, naquele espaço vazio onde o governo encontra porosidades para atuar.

O regime de verdade que parece encontrar aceitação unânime na atualidade é o do *fazer democrático*. Tal discursividade está tão em voga, que questioná-la chega a soar até mesmo como um sacrilégio. No entanto, é bom ter em mente que, no cerne desse regime de verdade, “a palavra Democracia, em especial quando usada na moderna competição propagandística, passou, literalmente, a significar todas as coisas para todos os homens” (GERTH; MILLS, 1973, apud AZANHA, 1987, p.25).

Desta feita, o presente regime de verdade mostra sua face fundamentalista. Se uma palavra pode ser tão genérica a ponto de qualificar “todas as coisas para todos os homens”, cumpre-nos colocá-la em questão. Ao tornar-se unânime, um regime de verdade, qualquer que seja ele, revela seu lado imperativo, totalizador. Assim, ele governa, de modo subreptício, as condutas, os desejos, os discursos.

Sobre essa questão, a obra de Azanha é primorosa. Seu intuito é pôr em xeque os pressupostos que servem de base retórica, ética e política para certos fazeres que vêm se afirmando como verdades unívocas na educação. Toma-se o relativo como um valor absoluto, e o que se produz a partir daí são prescrições de toda ordem. Com isso, deixa-se de lado o fato de que “nem todas essas pressuposições são enunciados, no sentido de que se lhes possa atribuir um valor de verdade” (AZANHA, 1987, p.17). É assim que se incorre no equívoco de totalizar e prescrever modos de operar que partem de uma idéia genérica, não de todo apropriada, ou levada a cabo de maneira simplista pelos *experts* da educação.

Afinal, no que consiste a idéia de democracia? E de que forma ela opera nos discursos e fazeres educativo-pedagógicos da atualidade?

Essa não é uma pergunta menor, nem mesmo sem importância para o ponto a que pretendemos encaminhar essa discussão. Pois, quanto mais óbvia nos pareça a resposta, mais obscura e invisível será sua forma de atuar sobre nós.

Segundo nos afirma Azanha (1987), a democracia, como um modo ideal de governar, não parece ser objeto de discordância entre os teóricos da educação. A questão é, por assim dizer, mais empírica: centra-se nos modos pelos quais esse ideal democrático seria alcançado no âmbito das ações concretas relativas à realidade escolar.

Assim, ao longo das tantas reformas nas políticas públicas de ensino no Estado de São Paulo, as ações rumo ao ideal democrático passaram tanto pela ampliação do acesso, como por estratégias para garantir a permanência e, por fim, o olhar voltado à questão da *qualidade* curricular e/ou metodológica – uma questão eminentemente de cunho pedagógico.

Nessa medida, a ampliação do acesso – viés quantitativo – e o investimento nos modos de ensinar e de se obter bons resultados – a tão proclamada qualidade do ensino – foram caminhando como pólos opostos de um mesmo ideal em permanente tensão, a saber, o ideal democrático. Sobre essa questão, a crítica de Azanha é contumaz, posto que, segundo ele, não se pode avaliar uma ação eminentemente política – a ampliação do acesso à escola – com argumentos eminentemente pedagógicos – o discurso de uma suposta qualidade metodológica perdida com a ampliação do acesso. Afinal, para a legião que no início do século XX se encontrava excluída da escola, o acesso e a permanência, por mínimos que fossem, já seriam um ganho em relação à condição de exclusão total.

Embora toda a discussão proposta pelo autor enfoque reformas nas políticas públicas realizadas desde o início até fins do século passado², é impressionante constatar o quanto a discussão em torno do ideal e do fazer democráticos permanecem atuais exatos 40 anos após a última das reformas citadas.

Na atualidade, são os discursos de inclusão e suas ações correlatas, bem como a prática de assembleias de classe com vistas à formação de um alunado autônomo, crítico e reflexivo, que dão a tônica da nova roupagem dos fazeres pedagógico-democráticos. Não nos deteremos sobre a primeira dessas instâncias – os discursos de inclusão –, posto que, no presente trabalho, nosso intuito é justamente problematizar a segunda delas.

Tomando-se por base os escritos de Azanha, torna-se evidente que o pressuposto para a disseminação de tal prática não é outro senão o famigerado *ideal democrático*. O equívoco desse modo de operar, no entanto, parece ser o mesmo de 40 anos atrás: toma-se como tarefa eminentemente *pedagógica* aquilo que é, antes, um compromisso ético-político.

Neste ponto, soma-se à discussão outro agravante, o que justificaria nosso destaque na grafia daquilo que se reconhece como tarefa eminentemente *pedagógica*. Isso porque o assembleísmo aqui em questão nos parece mais comprometido com a noção de *psicopoder*, cunhada por Varela (2000), do que alicerçado num viés estritamente pedagógico, posto que o que está em pauta, como vimos, é mais a

² Sobre a questão das ações tomadas em nome do ideal democrático, Azanha descreve brevemente os seguintes episódios: Reforma Sampaio Dória, 1920; Manifesto dos Pioneiros, 1932; Luta pela Escola Pública, 1948-1961; expansão da matrícula no ensino ginasial, 1967-1969 (AZANHA, 1987, p.27).

formação do eu moral do alunado do que suas faculdades intelectuais; é mais o *ser* do que o *saber*.

Cientes da necessidade desse novo entendimento do que seria a tarefa pedagógica, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) como os Referenciais Curriculares (BRASIL, 1998) trazem consigo uma amplitude das vertentes sobre as quais atuaria o assim chamado aspecto pedagógico. São elas as vertentes *conceituais*, as *procedimentais* e as *atitudinais*.

A prática das assembléias, desse modo, recai indubitavelmente sobre a última delas. Seu objetivo é fazer com que os alunos aprendam a ser cidadãos críticos, autônomos e reflexivos. A nova roupagem do âmbito pedagógico é, conforme nos adiantou Varela (2000), a outra face do psicopoder para a qual importa mais a gestão sobre as condutas do alunado, que o aprendizado dos conteúdos conceituais previamente erigidos pela humanidade (Ó, 2007; VARELA, 2000).

Tal pulverização do fazer pedagógico é tamanha que chegamos àquilo que Aquino denominou *era examinatória* (2007, p.49). Tal definição não se presta apenas a designar os rumos que os processos avaliativos *formais* vêm tomando, mas, de modo análogo, a demonstrar que, na era dita democrática, tudo é objeto de avaliação. Esta, ao mesmo tempo em que se (des)formaliza, se generaliza, de modo que

o crivo avaliativo passa então a contemplar domínios não apenas conceituais, mas também procedimentais e atitudinais: é preciso aprender “a saber, a fazer, a conviver, a ser” – a lista pode ser interminável (AQUINO, 2007, p.50).

A escola, que no início da modernidade se contentava em ensinar os conteúdos conceituais e em incidir sobre a arte do pensar, hoje, de posse de uma *clientela* a quem tudo falta – inclusive a educação –, investe pesadamente sobre o governo do ser.

O governo das almas, portanto, opera não somente pelo viés da prática na qual as assembléias de classe representam o ícone de atuação, mas, inclusive, sobre toda uma produção discursiva que embasa e legisla sobre esse tipo de *arremedo democrático*.

Boa parte do que se faz nas escolas de hoje se auto-intitula democrático e participativo; mas, afinal, o que é democrático na escola? Em outras palavras, trata-se de uma *democracia na escola* ou de uma *escola democrática*?

A inversão dos termos não é, nesse caso, mera estratégia lingüística, mas opera de forma drástica na construção do significado daquilo que hoje se passa nos fazeres escolares. O que temos visto é que atuar na direção de reproduzir um ambiente democrático na escola tem se revelado um equívoco (psico)pedagógico com vistas à captura do ser.

Segundo Azanha, a democracia, sendo condição de um exercício político e politizado, torna-se quase anedótica quando reproduzida nos frágeis contornos da sala de aula. Trata-se, assim, de um “simulacro de democracia [...] que ocorre num contorno institucional que, pela sua própria natureza e finalidade, é inapto para reproduzir as condições da vida política” (1987, p.40).

É por isso que “ao se pretender democratizar internamente a escola talvez apenas se consiga uma degradação do significado político de democracia nesse seu transporte abusivo da esfera social para a sala de aula” (AZANHA, 1987, p.40). Além desse efeito, talvez se obtenham outras produtividades, quais sejam, o exercício do poder do tipo pastoral e o governo invisível do alunado. Um governo que não se diz como tal, ao passo que, de modo subreptício, atua e governa. Talvez seja esse o efeito mais antidemocrático da escola dita democrática.

Os riscos das práticas aqui em questão são no mínimo dois. O primeiro: uma descaracterização do fazer democrático, deixado à revelia e entendido como um governo sem governante, no qual o professor tem pudor de exercer sua autoridade e, como mero coadjuvante, delega ao grupo a ditadura da maioria. O segundo: o governo se torna invisível e inacessível. As regras do jogo não ficam claras e sempre podem ser renegociadas. O professor não expõe os limites por sua própria boca, e os alunos, largados à própria sorte, habitarão o lugar comum que, numa suposta ambientação democrática, escolherão habitar.

Eis a face perversa da *democracia na escola*. Na melhor das hipóteses, uma anedota; na pior delas, uma omissão educativa e pedagógica de toda ordem.

Chegamos, pois, à segunda construção lingüística: a da *escola democrática*.

Diferentemente da *democracia na escola*, a *escola democrática* não pretende transpor práticas da esfera política e social para o ambiente controlado e tutelado que é a sala de aula e/ou a instituição escolar.

Uma escola democrática retoma para si o sentido *stricto sensu* do termo *pedagógico*, de modo que a finalidade de ensinar e aprender os conteúdos produzidos

pela humanidade e precedentes às novas gerações torna-se o propósito primeiro da existência das instituições pedagógico-educativas (ARENDT, 2005).

Democrático na escola, portanto, seria oferecer uma boa escola. Nada além disso. Nada que se assemelhasse à produção exaustiva de narrativas de si e ao exame minucioso das condutas individuais. Democrático na escola seria oferecer as condições básicas para que o ensino ocorresse e a aprendizagem se efetivasse. Não um ensino moralizante sobre como ser um bom-aluno-de-bons-valores, mas o único possível e desejável para uma escola que se pretendesse democrática: o ensino relativo às produções culturais e intelectuais erigidas pela humanidade.

Nas palavras de Arendt, “a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver” (2005, p.246). Em última instância, à escola não cabe governar, legislar ou incidir sobre o *ser*, mas sim sobre o intelecto, sobre a faculdade do pensar. Desta feita, é tarefa da escola garantir a oferta “de uma ambiência intelectual instigante e sólida o bastante para que o aprendizado porventura ocorra. Uma oferta sem trégua, a despeito de sua eficácia tão possível quanto improvável” (AQUINO, 2007, p.50).

A escola democrática incide sobre aquilo que lhe é possível. Ao criar uma ambiência intelectual sólida e instigante, como diz Aquino, ela opera dentro de seus limites e possibilidades ético-políticas. Ao garantir uma ambiência de ensino, ela cumpre seu propósito, ao passo que tem ciência, de antemão, de que a aprendizagem é um processo que não se captura, justamente por sua não linearidade e não previsibilidade.

À escola democrática não caberia ensinar procedimentos para *ser alguém na vida*. A vida transcende em muito a escola, ultrapassando as prescrições referentes à atuação do alunado num futuro tanto incerto como fictício, no mercado de trabalho ou no mundo do consumo. Daí que a vida e seus desdobramentos não seriam, em absoluto, objetos de atuação e de governamentalização por parte da escola.

A escola que se pretende democrática não está aí para iluminar almas perdidas, nem para fazer enxergar os alunos *alienados*, mas, tão-somente e de forma circunscrita, para inserir o alunado na arte do conhecer e do pensar. Como nos afirma Arendt, “uma educação sem aprendizagem é vazia e portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional” (2005, p.247).

Não por acaso, é exatamente esse tipo de efeito que temos como consequência produtiva da aplicabilidade, em larga escala, do que aqui denominamos *assembleísmo*

pedagógico. Tal prática, ao passo que se pretende democrática, justa e libertária, finda por produzir uma retórica moralizante e um alunado que, de posse de sua recém-adquirida *autonomia*, adere sem maiores críticas ao governo do tipo pastoral.

Outra vez, são os jogos entre poder e liberdade que estão aqui em questão. Uma liberdade que hoje é encenada por meio das narrativas de si e um poder que incide, justamente, na moldagem dessas mesmas narrativas com vistas à construção de um ideal do alunado, o que aqui denominaríamos *processo de escolarização das subjetividades*.

Jogo de forças, feixe de relações: “é na sustentação desse jogo de retroalimentação e de mútua provocação entre poder e liberdade que o ato de governar se torna possível” (AQUINO; RIBEIRO, 2009, p.62).

As relações entre poder e liberdade estão, portanto, sempre em movimento. Movimento de fuga e captura, de regulação e ruptura, sendo que é, justamente, a

fluidez incapturável [que] impõe limites estritos à lógica da dominação, decretando a necessidade de o poder acionar movimentos incessantes de (auto)regulação. Trata-se, enfim, de um inacabamento compulsório das relações de poder, responsável, por sua vez, pela vitalidade que lhes é característica (Ibid.).

Poder, pois, não é dominação, mas, antes, negociação constante com os espaços de liberdade – estes, constituintes do exercício do poder. A fala, a livre expressividade presente nas práticas escolares entendidas como democráticas, é o espaço de liberdade criado e produzido e a partir do qual o poder pode atuar.

Tal produtividade está para ser parcialmente combatida, sempre de modo circunscrito, assim que uma nova *tecnologia* ou um novo jogo de verdade incidir sua discursividade sobre os fazeres escolares.

Por ora, é com essas forças que jogamos. Mais que pretender suprimi-las – ou suprimir o poder para contar com um desabrochar da liberdade – sabemos que analisar seu funcionamento em ato é a tarefa sobre a qual nos cabe debruçar. Assim, entender o *dispositivo democrático* como uma nova tecnologia de poder em exercício é fundamental para superarmos os modos pelos quais o poder hoje se exerce, sabendo, de

antemão, que outras modalidades de exercício do mesmo estão por vir, assim como novas linhas de fuga e rotas de escape estão, também, por serem traçadas.

Trata-se aqui, sobretudo, dos jogos que o poder constitui com a liberdade e do cuidado para que o primeiro não se torne mero exercício de dominação.

6. REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- AQUINO, J. G. **Instantâneos da escola contemporânea**. Campinas: Papirus, 2007.
- AQUINO, J. G; RIBEIRO, C. R. Processos de governamentalização e a atualidade educacional: a liberdade como eixo problematizador. **Educação & Realidade**, n.34, p.57-71, 2009.
- ARAÚJO, U. E. **A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências**. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARIÈS, P. **A história social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARIÈS, P. e DUBY, G. **História da vida privada 3: da renascença ao século das luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- AZANHA, J. M. P. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Editora Nacional, 1987.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1990.
- DELEUZE, G. GUATARRI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, v.3**. São Paulo: Editora 34, 2008.
- DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.
- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editores, 1994.
- FLORIDO, J. (coord.). **Coleção Os Pensadores: Platão**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004. p.264-293.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

_____. **Microfísica do poder**. São Paulo, Graal, 2006.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

GARCIA, M. M. A. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. Petrópolis: Vozes, 2002a.

_____. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. **Currículo sem fronteiras**, v.2, n.2, p.53-78, 2002b.

GÉLIS, J. A individualização da criança. In: ARIÈS, P. e DUBY, G. (orgs.). **História da vida privada 3: da renascença ao século das luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p.311-330.

GROS, F. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Figuras de Foucault**, Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2008. p.127-139.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 35-86.

Ó, J. R. O governo do aluno na modernidade. **Foucault pensa a educação**. São Paulo: Segmento, 2007.

PESSOA, F. Poesia Completa de Alberto Caetano. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

POPKEWITZ, T. S. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder. In: IMBERNÓN, F. (org.). **A educação no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.141-169.

PRADO FILHO, K. Uma genealogia das práticas de confissão no ocidente. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Figuras de Foucault**, Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2008. p.139-146.

PUIG, J. M. et al. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

RABINOW, P.; ROSE, N. O conceito de biopoder hoje. **Política & Trabalho**, n.24, p.27-57, 2006.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.30-45.

_____. Como se deve fazer a história do eu. **Educação & Realidade**, v.26, n.1, p.33-57, 2001a.

_____. Inventando nossos eus. In: SILVA, T. T. (org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b. p.137-204.

SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998.

TIBURI, M. Ventriloquacidade. **Revista Cult**, ano 12, n.137, São Paulo, jul./2009.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar – do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 2000. p.73-106.

VEIGA-NETO, A. (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro, Nau, 2000.

_____. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.79, p.163-186, 2002.

_____. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, M. V. (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p.103-126.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.13-38.

ZAN, B.; DEVRIES, R. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral. Porto Alegre: ArtMed, 1998.