

## INTRODUÇÃO

### Para que serve a escola?

Este ensaio começa com uma pergunta e corre o saudável risco de desembocar, ao final de todo seu percurso, num mar de ecos emitidos pela mesma indagação. Enquanto deslizamos velozmente a bordo deste século XXI que tantas surpresas nos tem trazido, ostentando seus feitiços tecnológicos e seu estilo de vida globalizado, será que a escola se tornou obsoleta?

É muito difícil responder a esta interrogação de modo categórico; talvez as possíveis respostas ainda sejam impronunciáveis. A finalidade destas páginas é aprofundar esse questionamento, explorando algumas de suas arestas, não com o propósito de oferecer soluções tranquilizadoras, mas para refinar sua formulação e torná-lo mais fecundo. As ferramentas de que dispomos para realizar essa tarefa não são as do especialista em educação, com as vantagens e desvantagens que isso implica. Em vez de surgir da vasta tradição pedagógica, e ainda que sem dúvida aspire a dialogar com algumas de suas vertentes, nossa análise parte de um terreno que ainda costuma ser considerado muito distante dos rituais escolares, quase seu antagonista: o dos meios de comunicação. Sobretudo em sua rutilante conjugação informática, digital e interativa, que vem se colocando em sintonia, no nível mundial, com os avanços já mais assentados da cultura audiovisual.

Tentaremos também, e com ênfase especial, lançar um olhar antropológico e genealógico sobre o problema, no intuito de detectar algumas tendências próprias de nossa era: aquela que nos impregna, ao mesmo tempo que a tecemos e cruzamos a toda a velocidade, motivando a incerteza da indagação inicial. Se ainda emudecemos ou titubeamos na hora de res-

pondê-la, ao menos este clima de época proporciona algo insólito, que deveríamos aproveitar como uma rara dádiva: ele permite pôr o presente em questão. Por nos encontrarmos de repente em uma encruzilhada, vemos como explodem as cercas erguidas a partir de velhas convicções e certezas que já não funcionam. Sermos contemporâneos não é uma tarefa isenta de riscos: se estivermos atentos aos sinais do mundo, talvez tenhamos a sorte de eles nos perturbarem a ponto de suscitarem o pensamento; mas isso só ocorrerá se conseguirmos escapar dos perigos que aparecem quando pisamos terrenos tão pantanosos sem evitar a complexidade dos fenômenos nem desprezar suas contradições. O desmoronamento em curso é doloroso e desconcertante, mas, a partir dessa abertura, a visão se expande para outras direções. Em consequência disso, os caminhos podem se multiplicar.

Por tais motivos, o foco deste ensaio não aponta somente para a escola nem para o peculiar entorno sociocultural, econômico e político que a viu nascer e se desenvolver com sua orgulhosa missão civilizadora. Além de contemplar esse marco com suma curiosidade, o estudo tende a se concentrar no contexto atual, que sem dúvida mudou bastante e em vários sentidos em relação àqueles tempos cada vez mais remotos. Com esta premissa como pano de fundo, nossa análise tem em vista um componente vital dessa maquinaria, cuja modelagem constituiu seu principal objetivo: os corpos e as subjetividades para os quais essa instituição foi criada, no momento de sua invenção e durante sua gradativa consolidação. A natureza humana não é imutável, constituída como uma entidade inalterável através das histórias e das geografias; pelo contrário, as subjetividades se constroem nas práticas cotidianas de cada cultura, e os corpos também se esculpem nesses intercâmbios. Este texto busca acompanhar os itinerários que compuseram essa trama até ela chegar à sua configuração mais atual, deten-

do-se prioritariamente nos modos de ser e estar no mundo que surgem hoje em dia, e que costumam se relacionar com a escola de modos conflitivos.

Um primeiro desdobramento da questão que nos guia pode ser o seguinte: que tipos de corpos e de subjetividades a escola tradicional produziu em seu apogeu? Essa localização histórica remete principalmente à segunda metade do século XIX e boa parte do XX, ou seja, a um denso bloco temporal durante o qual essa instituição irradiava ares de plena solvência, longe de ser acusada de obsolescência ou de estar potencialmente ultrapassada. Há outra pergunta latente nessa averiguação: por que e para que nossa sociedade — ocidental, moderna, capitalista, industrial — se propôs, naquela época, gerar esse tipo peculiar de seres humanos? Este trajeto indagatório é fundamental, mas sobretudo porque em sua meta cintilam os nós problemáticos que privilegiaremos aqui: que tipo de modos de ser e estar no mundo são criados agora, no despontar da segunda década do século XXI? Como, por que e para quê?

Avançando um pouco mais nesta aventura, surgirá a pergunta mais interessante e também mais espinhosa, cuja resposta talvez ainda deva permanecer aberta e pulsante: que tipos de corpos e subjetividades gostaríamos de forjar hoje em dia, pensando tanto no presente quanto no futuro de nossa sociedade? Uma vez definida essa sondagem tão complexa, e até no intuito de contribuir para depurá-la ou aprofundá-la, também seria preciso justificar as possíveis respostas, tornando a indagar sobre seus pontos-chave: por que e para quê? Por último, nesta tentativa de desentranhar a medula do assunto, caberia introduzir a dúvida crucial que inspirou a redação deste livro, como um disparo para novos rumos: de que tipo de escola — ou de que substituto dela — necessitamos para alcançar esse objetivo?

## O colégio como tecnologia de época

Entre tantas perguntas em aberto e cada vez mais difíceis de responder, em função de sua crescente especificidade e da dificuldade de imaginar alternativas para o nosso futuro, uma certeza é quase óbvia e poderia servir aqui como ponto de partida: a escola está em crise. Por quê? Os fatores que levaram a essa situação são inúmeros e sumamente complexos, mas um caminho para compreender os motivos desse mal-estar consiste em recorrer à sua genealogia. Ao observá-la sob o prisma historiográfico, essa instituição ganha os contornos de uma *tecnologia*: podemos pensá-la como um dispositivo, uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a produzir algo. E não é muito difícil verificar que, aos poucos, essa aparelhagem vai se tornando *incompatível* com os corpos e as subjetividades das crianças de hoje. A escola seria, então, uma máquina antiquada. Tanto seus componentes quanto seus modos de funcionamento já não entram facilmente em sintonia com os jovens do século XXI.

Nessa junção — que, ainda assim e apesar de tudo, insiste em acontecer todos os dias durante longas horas, em quase todos os cantos do planeta —, as peças não se encaixam bem: descobrem-se ressaltos imprevistos em suas engrenagens e os circuitos se obstruem com frequência, ocasionando toda sorte de atritos, ruídos, transbordamentos e até enormes desastres. Trata-se, em suma, de organismos que não se ajustam tão harmoniosamente quanto costumava suceder algum tempo atrás, e que, por conseguinte, ao serem postos em contato, tendem a desencadear conflitos de toda espécie e da mais variada gravidade. Para além das particularidades individuais de cada estu-

dante e das diversas instituições acolhidas na ampla categoria “escola”, também deixando de lado as significativas diferenças relativas aos contextos socioeconômicos e até geopolíticos de cada caso, seria difícil negar essa *incompatibilidade*. Há uma divergência de época: um desajuste coletivo entre os colégios e seus alunos na contemporaneidade, que se confirma e provavelmente se reforça dia a dia na experiência de milhões de crianças e jovens de todo o mundo. É algo que já parece constituir a marca de uma geração e que, aliás, tem sido teorizado por vários autores recorrendo a nomes relacionados com certas letras do alfabeto — geração Y ou Z, por exemplo, assim como N de *net* e D de *digital* — ou, então, ao melancólico rótulo “pós-alfa”, bem como à exitosa expressão “nativos digitais” e outras no mesmo estilo.

Seja como for, e embora ninguém ignore que esse desencaixe já vem se engendrando há bastante tempo, talvez até ao longo de todo o extenso e conturbado século XX, a brecha tornou-se incontestável nos últimos anos. A primeira década do novo milênio foi decisiva nesse sentido, e é provável que o sejam ainda mais as que virão. Esta constatação ocorre justamente quando se está soldando um encaixe quase perfeito entre, de um lado, esses mesmos corpos e subjetividades e, de outro, um novo tipo de maquinaria, bem diferente da parafernalia escolar e talvez oposta a ela. Referimo-nos, é claro, aos aparelhos móveis de comunicação e informação, tais como os telefones celulares e os computadores portáteis com acesso à internet, que alargaram num abismo a fissura aberta há mais de meio século pela televisão e sua concomitante “cultura audiovisual”. A partir da evidência desse choque, originaram-se as diversas tentativas de fundir de algum modo os dois universos: o escolar e o midiático. Essas iniciativas se deflagram atualmente em várias partes do mundo, respondendo à urgência do conflito e procurando resolvê-lo de modos inovadores,

se bem que ainda com métodos experimentais e resultados incertos.

É claro que não se trata de um fenômeno fortuito nem muito enigmático: há explicações históricas e até antropológicas para essa discrepância crescente entre os colégios e os jovens de hoje, assim como para a hostilidade e os dilemas que costumam acompanhá-la. Essas justificativas abarcam um amplo leque de fatores econômicos e políticos, além de importantes mudanças sociais, culturais e morais que se foram desencadeando nas últimas décadas, com uma brusca aceleração em anos recentes. De que transformações se trata? Embora estejam em jogo certos movimentos contraditórios ou de alta complexidade, que nada mais fazem do que acrescentar incertezas ao quadro atual, seus contornos básicos revelam-se quase óbvios para os que transitaram por algumas décadas do século passado e se tornaram adultos no início do século XXI. E estão longe de poder sintetizar-se mediante a alusão exclusiva aos avanços técnicos.

Provavelmente iniciada no período do pós-guerra, ou, mais seguramente, a partir da década de 1960, a germinação desses processos demorou bastante, mas agora seus frutos se consolidam com um triunfalismo que não dá margem a dúvidas. E, embora seja evidente que a causa de tão complexo movimento histórico não se limita aos dispositivos tecnológicos recentemente popularizados, sua confluência com essa crise que já se vinha propalando levou, precisamente, a que a fissura se tornasse cada vez mais iniludível. Por um lado, então, temos a escola, com todo o classicismo que ela carrega nas costas; por outro, a presença cada vez mais incontestável desses “modos de ser” tipicamente contemporâneos. Tornou-se muito difícil evitar tamanha desarticulação com um olhar para outro lado, ou um fingir que não há nada acontecendo, ou um buscar em vão remendar esse artefato abstruso que, ao

que tudo indica, parece ter perdido boa parte de sua eficácia e seu sentido ao se deparar com a nova paisagem que cresceu a seu redor.

Em virtude da generalização desse panorama, este ensaio pretende examinar em que consistem essas mudanças tão profundas que vêm afetando os corpos e as subjetividades nos últimos tempos, e que agora permitiriam vislumbrar a consumação de uma metamorfose. De fato, ainda que ela tenha prosperado no curto prazo de uma mesma geração, trata-se de uma transformação tão intensa que costuma despertar toda sorte de perplexidades, especialmente naqueles que não nasceram imersos no novo ambiente, mas atravessaram essa mutação e agora sentem seus efeitos na própria pele. Afinal, estamos aludindo a uma transição entre certos modos de ser e estar no mundo, os quais, sem dúvida, eram mais compatíveis com o colégio tradicional e com as diversas tecnologias adscritas à linhagem escolar. Essas novas subjetividades que florescem atualmente manifestam sua flagrante desconformidade com tais ferramentas, ao passo que se encaixam alegremente com outros artefatos.

A partir desta perspectiva, portanto, fica claro que a escola é uma tecnologia de época. Ainda que hoje pareça tão “natural”, algo cuja inexistência seria inimaginável, o certo é que essa instituição nem sempre existiu na ordem de uma eternidade improvável, como a água e o ar, tampouco como as ideias de criança, infância, filho ou aluno, igualmente naturalizadas mas também passíveis de historicidade. Ao contrário: o regime escolar foi inventado algum tempo atrás em uma cultura bem definida, isto é, numa confluência espaço-temporal concreta e identificável, diríamos até que recente demais para ter se arraigado a ponto de se tornar inquestionável. De fato, essa instituição foi concebida com o objetivo de atender a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico

que a planejou e procurou pô-la em prática: a modernidade. É claro que antes houvera escolas ou colégios, mas eles não equivaliam ao que hoje denominamos por esses termos. Na Idade Média, por exemplo, “eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes”, relata Philippe Ariès, esclarecendo que somente “no início dos tempos modernos [tornaram-se] um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos”. Mas, como sublinha o mesmo historiador francês, “essa evolução do século XV ao XVIII não se deu sem resistências”.<sup>1</sup>

Sem dúvida, foi uma estratégia sumamente ousada, que em contrapartida também requeria certas condições básicas para poder funcionar: além de estipular metas e objetivos, foi preciso estabelecer determinados requisitos de índole variada para que essa maquinaria pudesse funcionar com eficácia. Entre as exigências históricas a que a criação dessa curiosa entidade procurou responder figuraram os compromissos desmedidos da sociedade moderna, que se pensou a si mesma — pelo menos idealmente — como igualitária, fraterna e democrática. Por conseguinte, assumiu a responsabilidade de educar todos os cidadãos para que ficassem à altura de tão magno projeto, servindo-se para esse fim dos potentes recursos de cada Estado nacional. Era preciso alfabetizar cada habitante da nação no uso correto do idioma pátrio, por exemplo, ensinando-o a se comunicar com seus contemporâneos e com as próprias tradições por intermédio da leitura e da escrita. Além disso, era necessário instruir todos para que soubessem fazer cálculos e lidar com os imprescindíveis números. Em suma, um conjunto de aprendizagens úteis e práticas, que foram substituindo uma multidão de dogmas e mitos sem res-

paldo científico ou cuja inutilidade se tornava flagrante, ou seja, tudo aquilo que já não servia para nada, após ter perdido o substrato cultural que antes lhe dera sentido. Por último, embora não menos essencial, era preciso treinar os homens do futuro nos usos e costumes ditados pela virtuosa “moral laica” desfraldada pela burguesia triunfante: um cardápio inédito de valores e normas que se impôs com esse imenso projeto político, econômico e sociocultural.

Submersa nessa atmosfera em ascensão, a plataforma sobre a qual se ergueu tal programa ostentava um lema muito claro: disciplina. Em suas conferências ministradas no fim do século XVIII e publicadas alguns anos mais tarde, em 1803, sob o título *Sobre a pedagogia*, ninguém menos que Immanuel Kant deixou claro que seria esse o objetivo prioritário da educação. “A disciplina converte a animalidade em humanidade”, afirmava o filósofo alemão há mais de duzentos anos, asseverando que só com esse instrumento nas mãos seria possível “dominar a barbárie”.<sup>2</sup> Assim se explicitou a função básica da instituição escolar, então em seus primórdios: humanizar o animal da nossa espécie, disciplinando-o para modernizá-lo e, desse modo, iniciar a evolução capaz de convertê-lo num bom cidadão. Uma vez atingida essa primeira meta, em segundo lugar caberia tornar os homens capazes de desenvolver determinadas habilidades, como ler e escrever ou aprender outras destrezas mais específicas. Essa tarefa requereria “a instrução e o ensino”, mas só poderia consumir-se a partir do trabalho civilizador previamente realizado sobre a natureza crua dos alunos. Nesse sentido, para Kant, a disciplina seria um trabalho *negativo*, destinado a anular uma etapa prévia: “a ação pela qual se apaga no homem a animalidade”. Assim se expurgaria a condição primitiva ou a barbárie originária que se verificava em algo gravíssimo para o projeto moderno: o desconhecimento da lei.

Em contrapartida, a instrução já constituiria a parte *positiva* da educação, necessariamente inscrita na supressão vital do estado anterior, uma vez que só “a disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a coação desta”.<sup>3</sup> Portanto, essa fase básica não consistiria apenas em ensinar às crianças quais são as regras concretas que comandam a sociedade, porém em algo muito mais elementar e imprescindível: saber que a lei existe e, como tal, deve ser respeitada. Seguindo a escala de prioridades da pedagogia kantiana, além da disciplina e da instrução, em terceiro lugar seria necessário propagar a “civilidade”, logrando que cada homem adquirisse “boas maneiras, amabilidade e certa prudência” para poder adaptar-se com êxito aos costumes e usos sociais. Por último, o filósofo destacava que “é preciso cuidar da moralização”, a fim de que, havendo aprendido a executar um conjunto de tarefas com finalidades distintas, cada um tivesse também “um critério conforme o qual [escolhesse] somente os bons objetivos”. Em síntese, a pedagogia teria como meta propiciar “o desenvolvimento da humanidade”, de maneira cumulativa e cada vez mais aperfeiçoada, procurando fazer com que ela fosse não apenas “hábil, mas também moral”, pois “não basta o adestramento; o que importa, acima de tudo, é que a criança aprenda a pensar”; e, fundamentalmente, que saiba se comportar como convém.<sup>4</sup> Esse exercício da racionalidade, transmitido pela educação formal assim pautada, era também — e, talvez, principalmente — *normalizador*: ensinava-se a pensar e a agir do modo considerado correto para os parâmetros da época.

O texto de Kant, sem dúvida, merece a atenção que lhe dedicamos aqui, já que sua obra constituiu um dos pilares da modernidade; por isso não convém desdenhar do vínculo que essa pena selou entre a educação formal e a disciplina como um projeto basilar do Iluminismo. Esta última deveria ser

aplicada e infundida de imediato em cada recém-nascido, “pois, de outro modo, depois é muito difícil modificar o homem”, explicava o filósofo. Do contrário, aconteceria algo muito perigoso: o homem ficaria à mercê de seus caprichos; por isso a capacidade de se curvar à razão e à disciplina deveria ser muito precocemente inculcada na trajetória vital de todos os cidadãos. “Se, em sua juventude, ele é deixado entregue à sua vontade, conservará alguma barbárie durante toda a vida”, advertia o autor, acrescentando que “de nada lhe serve, tampouco, ser mimado na infância pela excessiva ternura materna, pois, mais tarde, não fará senão chocar-se com obstáculos por toda parte e sofrer contínuos fracassos, tão logo interfira nos assuntos do mundo”.<sup>5</sup> Por tais motivos, complementando a severidade paterna e o controle familiar, foi necessário instituir a escola moderna para reforçar essa missão, cuja utilidade seria tanto individual quanto coletiva.

Não foi por razões banais, então, que se adotou o novo hábito: desde muito pequenos, os meninos da era burguesa tiveram que ser enviados todos os dias às escolas, “não ainda com a intenção de aprenderem algo”, como repisou o próprio Kant, “mas com a de habituá-los a permanecerem tranquilos e a cumprirem pontualmente o que lhes [fosse] ordenado”.<sup>6</sup> Por isso, para o cidadão moderno, não ter sido instruído a fim de dominar certas habilidades implicaria um problema, sem dúvida; porém, muito pior que qualquer imperícia — mais grave até que certa ignorância ou necidade — seria o fato de não ter disciplina. Isso o levaria a se equiparar a um selvagem ou um bárbaro e, uma vez consumada essa falha na criança, ela já não poderia ser remediada, mais tarde, com ensinamentos pontuais: convertido num adulto indisciplinado, esse homem estaria arruinado, sem possibilidade de emenda para os fins buscados pela civilização. De fato, além de denunciar com firmeza essas falhas de caráter nos pequenos mal-educados, que fatal-

mente se converteriam em adultos sem disciplina — por isso “estragados” —, esse autor identificava algo semelhante “entre os selvagens, que, ainda que prestem serviços durante muito tempo aos europeus, nunca se acostumam com o modo de viver destes”. Ao explicar os motivos de tal resistência ao rigor disciplinar nos seres provenientes de outras culturas, o filósofo alemão desmentiria categoricamente que houvesse neles “uma nobre inclinação para a liberdade, como creem Rousseau e outros tantos”. Em vez disso, Kant denunciou uma espécie de brutalidade que seria inerente a essas criaturas: “O animal ainda não desenvolveu em si a humanidade.”<sup>7</sup>

Ainda que essas palavras provoquem certo desconforto nos leitores do século XXI, convém esclarecer que foram redigidas sem hesitação, há dois longos séculos, por um dos pensadores de maior relevância em nossa tradição; e, certamente, suas reflexões contribuíram para consolidar a instituição escolar tal como a conhecemos. É que a educação formal constituiu um importante braço armado do Iluminismo: além de desenvolver seus ímpetus modernizantes e secularizadores, libertando o soberano das trevas da ignorância, também acabou sendo um forte movimento de uniformização cultural, capaz de desqualificar e asfixiar sob sua hegemonia racionalista todas as (muitas) manifestações consideradas inferiores. Um exemplo típico foi o dos idiomas que se impuseram como línguas nacionais, com a força da coação estatal, esmagando os milhares de dialetos falados nos tempos pré-modernos, tanto nos territórios europeus quanto em suas colônias ultramarinas. O ensino irradiado nos colégios foi fundamental para consolidar essa homogeneização em torno da norma e sob a firme tutela de cada Estado, contribuindo para cimentar os valores compartilhados no território delimitado pela simbologia nacional.

A democracia representativa exige que os cidadãos deleguem seu poder àqueles que manejarão diretamente os recur-

sos do Estado e tomarão decisões políticas capazes de afetar toda a população do país. Por isso se fez necessário “educar o soberano” forjando sua “consciência nacional”, algo que só se poderia conseguir por meio de relatos referentes a um passado comum a todos os cidadãos de uma mesma nação, capazes de constituir certa identidade ligada à ideia de povo. Com efeito, no século XIX, o “sujeito da consciência”, filosoficamente instituído duzentos anos antes, tornou-se “sujeito da consciência nacional”, como uma exigência da sofisticação do aparato jurídico moderno.<sup>8</sup> Assim, sobre essa “ficção ideológica” de um passado comum que seria causador do presente compartilhado — um relato gerado pelo discurso histórico — recaiu a função de dar consistência coletiva a cada povo. Sua solene materialidade compôs-se do clássico repertório escolar: hinos cantados orgulhosamente de pé; comemorações pátrias engalanadas com feriados e atos presididos por porta-bandeiras sob declamações circunspectas; manuais ou livros de leitura carregados de relatos edificantes sobre próceres, heroísmos e gestas nacionais; e até museus e monumentos a serem visitados nas esporádicas excursões extramuros.

Para que tudo isso pudesse frutificar, com os sentidos contundentes que tal mitologia soube conquistar naquele período histórico, era preciso plantar uma semente muito especial na terra fértil constituída por cada criança escolarizada. Mediante o ensino da história e a ritualização das comemorações escolares, dever-se-ia conseguir que brotasse em cada futuro cidadão a consciência da identidade nacional. Cabe lembrar que na palavra *discípulo* ressoa sua entranha disciplinar, cuja origem etimológica remeteria a *discere* e *pueris*, dizer às crianças: explicar-lhes o que é certo e o que é errado, inculcando-lhes o que se supunha que deveriam saber e fazer.<sup>9</sup> Nessa mesma linha, o curioso vocábulo *aluno* também esconde laços significantes que o ligam à estirpe do esclarecimento:

alguns o associam à falta de luz e à conseguinte necessidade de ser iluminado (*a-lumno*),<sup>10</sup> enquanto outros estudiosos da língua sublinham a ideia de nutrição, segundo a qual o aluno seria aquele que deve ser alimentado para poder crescer. Mas, além de ressaltar essa linhagem filológica que revela a plasticidade do alunato e sua capacidade de ser cultivado, cabe destacar o papel crucial desempenhado pelo Estado nesses processos. Afinal, essa entidade alcançou a envergadura de uma megainstituição, constituindo-se como um solo firme, capaz de dar sentido e garantir o bom funcionamento de todas as demais instituições em torno das quais se organizou a sociedade moderna, tais como a família, a escola, a fábrica, o Exército e a prisão.

Nesse contexto histórico, cujas bases hoje parecem se dissolver em contato fluido com as lógicas do consumo e dos meios de comunicação, o Estado encarnava a solidez do instituído, que ao mesmo tempo era fortemente instituidor. De sua sóbria investidura surgia a lei universal, sob cujo amparo se gerou um tipo de subjetividade que alguns autores denominam, precisamente, “estatal” ou “pedagógica”. Segundo o historiador e filósofo argentino Ignacio Lewkowicz, por exemplo, “o Estado-nação delegava a seus dispositivos institucionais a produção e a reprodução de seu suporte subjetivo: o cidadão”.<sup>11</sup> Esse tipo de sujeito era tanto a fonte quanto o efeito do princípio democrático que postulava a igualdade perante a lei, ou seja, um indivíduo constituído em torno desse código, o qual, por sua vez, apoiava-se em duas instituições fundamentais: a família e a escola, ambas encarregadas de gerar os cidadãos do amanhã. Trata-se, portanto, de um modo peculiar de ser e estar no mundo, que se ia formando minuciosamente desde o nascimento de cada indivíduo; assim, em seu desenvolvimento progressivo rumo à idade adulta, ele seria capaz de transitar entre todas essas instituições irmanadas por um fim



idêntico, que usavam a mesma linguagem e se alinhavam sob uma causa comum. Por isso, ao atravessarem pela primeira vez o circunspecto pórtico escolar, vestindo uniformes imaculados e esgrimindo suas maletinhas cheias de materiais de estudo, as crianças já chegavam preparadas graças a uma modelagem prévia que ocorria entre as paredes do lar. Algo semelhante acontecia na transição do colégio para a universidade ou a fábrica: todos esses recintos eram compatíveis entre si e com seu respectivo material humano, já que funcionavam segundo a mesma lógica.

Em virtude desse encadeamento, “cada uma das instituições operava sobre as marcas previamente forjadas”, explica Lewkowicz, assegurando e reforçando assim a eficácia do funcionamento disciplinar: “A escola trabalhava sobre as marcas familiares; a fábrica, sobre as modulações escolares; a prisão, sobre as molduras hospitalares.”<sup>12</sup> Nesse sentido, cada uma dessas instituições poderia pensar-se como um *dispositivo* que exigia dos sujeitos a manutenção de certos traços e a execução de determinadas operações para nelas permanecer. Além de produzir as subjetividades de seus habitantes, na prática cotidiana desse conjunto de atos e gestos, o próprio dispositivo se consolidava em sua ação: ambos eram fabricados em uníssono. Desse modo, já convenientemente disciplinados, instruídos, civilizados e moralizados — para retomar os quatro pilares pedagógicos destacados por Kant —, os sujeitos podiam ingressar em cada uma dessas instituições munidos das premissas que as guiavam. Compreendiam então seus códigos e eram capazes de colocá-los em prática, para além das peculiaridades ou novidades encontradas em cada caso e, é claro, apesar das singularidades individuais e da capacidade de resistência que também se revelaria essencial para mobilizar tal aparelhagem. Ao se dirigirem a cada nova instância, esses traços deviam ser reforçados no cidadão, depurando desse

modo a configuração de subjetividades cada vez mais compatíveis com esses estilos de vida.

A perda de eficácia no funcionamento bem azeitado das engrenagens disciplinares é, justamente, um dos indícios da crise atual. Um ingrediente primordial dessa deterioração é o enfraquecimento do Estado no papel de megainstituição capaz de avalizar e dotar de sentido todas as demais. Em consonância com esse declínio, perdem peso e gravidade as investidas que revestiam figuras-chave da autoridade moderna, como o pai e o professor, por exemplo, cujas definições, atributos e poderes se transformaram amplamente nos últimos tempos. Assim, a incompatibilidade aqui sugerida — entre a escola como tecnologia de (outra) época e a garotada de hoje — seria um sintoma sumamente eloquente desse desajuste histórico que hoje vivemos.

## O molde escolar e a maquinaria industrial

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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