

Tipo de documento: artículo



Crítica à Escolarização em Nietzsche, Illich e Foucault: modos de resistir ao presente

Autoría ditelliana: Narodowski, Mariano (*Universidad Torcuato Di Tella. Escuela de Gobierno*)

Otras autorías: Corrêa Henning, Paula; Amorim Marcello, Fabiana de

Publicado en: Currículo sem fronteiras (*ISSN: 1645-1384*) v. 24, e1138

Año de publicación: 2024

¿Cómo citar este trabajo?

Henning, P., Narodowski, M., & Marcello, F. (2024). *Crítica à Escolarização em Nietzsche, Illich e Foucault: modos de resistir ao presente*. Currículo Sem Fronteiras, 24.

<https://doi.org/10.35786/1645-1384.v24.1138>

El presente documento se encuentra alojado en el **Repositorio Digital de la Universidad Torcuato Di Tella**, bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-No Comercial- Compartir Igual 4.0 Internacional.

Dirección: <https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/13216>

CRÍTICA À ESCOLARIZAÇÃO EM NIETZSCHE, ILLICH E FOUCAULT: modos de resistir ao presente

Paula Corrêa Henning

Universidade Federal do Rio Grande, Brasil

Mariano Narodowski

Universidad Torcuato di Tella, Argentina

Fabiana de Amorim Marcello

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Resumo

O objetivo deste texto é problematizar as tensões trazidas por três autores que guerrearam com uma “causa vencedora” – os processos de escolarização –, abrindo passagem ao exercício de crítica do que fazemos da escola, em nossa atualidade. Mais precisamente, de Friedrich Nietzsche, discutimos o apequenamento da educação e da cultura quando estas foram tomadas pelo Estado, fazendo nascer a escolarização obrigatória; de Ivan Illich, tensionando a relação direta entre escola e aprendizagem; e de Michel Foucault demarcamos sua ácida crítica às instituições de sequestro, valendo-nos especialmente das problematizações a respeito da escola assim como seus estudos posteriores sobre os processos de estatização e sobre biopolítica e governamentalidade. Em todos eles, um traço comum: a invenção de modos como mirar a escola de uma forma inabitual, desconfiando talvez daquilo que era quase impossível de ser estranhado (inclusive até hoje). No limite, os três autores colocaram em xeque a formação “humana” que reside nesse espaço e, ao fazer isso, convocaram nosso pensamento para escrutinar o presente.

Palavras-chave: Escola; escolarização obrigatória; Nietzsche; Ivan Illich; Michel Foucault.

Abstract

The aim of this text is to problematize the tensions brought forth by three authors who fought for a "winning cause" – the processes of schooling – thereby opening the way for a critical examination of school and schooling in our present time. More precisely, from Friedrich Nietzsche, we discuss the diminishment of education and culture when they were taken over by the State, giving rise to compulsory education; from Ivan Illich, we examine the direct tension between school and learning; and from Michel Foucault, we use his sharp critique of institutions of confinement, particularly utilizing his problematizations regarding school as well as his later studies on processes of state ratio and on biopolitics and governmentality. In all of them, a common trait: the production of forms to view school in an unusual manner, perhaps being suspicious of what was almost impossible to question (even until today). Ultimately, the three authors called into question the "human" formation that resides in this space and, in doing so, summoned our thought to scrutinize the present.

Keywords: school; compulsory education; Friedrich Nietzsche; Ivan Illich; Michel Foucault.

Introdução

A escola não é, nem de longe, um objeto discursivo novo no campo educacional – antes disso, pode-se dizer que, já há décadas, um incansável número de pensadores tem debatido a respeito da garantia e da *necessidade* da escolarização. Mais do que isso, predomina em nossa seara um modo específico (e quase imutável) de conceber a instituição que abriga diariamente as crianças e os jovens na América Latina (e isso apenas para mantermo-nos nas localizações geográficas dos autores deste artigo): “a escola emancipa, torna o sujeito autônomo, garante melhores condições de vida”. Ainda que possamos estar de acordo com tais prerrogativas, gostaríamos de, neste texto, suspendê-las, não sem antes produzindo em nós o exercício da crítica, tal como Michel Foucault propunha. Nas palavras do autor:

[...] a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da *inservidão voluntária*, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade (Foucault, 1978, p. 5, grifos nossos).

Para esse exercício, que toma a crítica como *inservidão*, lembramos de Friedrich Nietzsche alertando-nos para a importância de identificar em nossa cultura aqueles saberes, dizeres e ações que fazem de nós “homens de rebanho” (Nietzsche, 2008). Daí porque, para o filósofo, é importante tensionarmos as verdades de nosso tempo e estranhá-las na direção de, talvez assim, rachar a solidez do pensamento que insiste em determinar como as coisas são. Para tanto, é preciso, então, como nos ensinou Nietzsche, guerrear com causas vencedoras (Nietzsche, 2003a). No caso da discussão que assumimos como central neste texto, olhar a educação escolarizada como, basicamente, um direito de todos é retirar do acontecimento moderno a problematização teórica e política que merece nosso debruçar (Henning e Ferraro, 2022). É bem verdade que em nosso tempo a escola é um direito do cidadão e um dever do Estado, no entanto, o artigo propõe-se a alargar uma ideia presente no cenário educativo, aquela que lança uma correlação inseparável entre, de um lado, direito e dever de crianças e jovens e, de outro, a garantia da emancipação e esclarecimento das consciências pela via da escola.

Pretendemos aqui entender essa premissa – de direito e dever da escolarização dos infantis e de seus tutores, respectivamente, e seus efeitos aparentemente incontornáveis – como uma engrenagem da governamentalidade que incide sobre todos e cada um de nós a partir de uma máquina estatal hierárquica e bem organizada que determina, por exemplo, quais conteúdos são legítimos a entrar no jogo discursivo do verdadeiro e do falso e quais propósitos e valores são próprios à formação dos sujeitos. Como bem sinalizou Silvio Gallo (2002, p.153), não sem desconfiança, “[...] a escola pública que temos é a escola que o Estado nos quer financiar”. Questionar a relação escola-Estado, a escola enquanto universalidade ou ainda enquanto um “bem público”, exige questionar

os modos como nos conformamos a ser homens medíocres (Nietzsche, 2003b); ou, ainda, como fomos nos disciplinando pelas malhas do poder (Foucault, 2002); ou, talvez mais, como indivíduos presos a uma escolarização (Illich, 1985). É preciso nossa ousadia para isso¹.

Feitas essas considerações iniciais, o objetivo deste texto é problematizar as tensões trazidas por três célebres autores que guerream com uma “causa vencedora” – os processos de escolarização –, abrindo passagem ao exercício de crítica do que fazemos da escola, em nossa atualidade. De Friedrich Nietzsche tomamos de empréstimo *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* (1872), provocando-nos a pensar no apequenamento da educação e da cultura quando estas foram tomadas pelo Estado, fazendo nascer a escolarização obrigatória. De Ivan Illich nos debruçamos sobre seu já clássico *Sociedade sem escolas* (1970), tensionando a relação direta entre escola e aprendizagem. Por último, de Michel Foucault demarcamos sua ácida crítica às instituições de sequestro, valendo-nos especialmente das problematizações a respeito da escola em *Vigiar e punir* (1975), assim como seus estudos posteriores sobre os processos de estatização (Foucault, 2006) e sobre biopolítica e governamentalidade (Foucault, 2006; 2008).

Os pensadores aqui escolhidos pertencem a tempos e espaços diferentes. Advindos da Alemanha, México e França, foram importantes estudiosos que se dedicaram, pelo menos em algum momento de suas vidas, a pensar sobre como as instituições de ensino determinam modos de educar os sujeitos. Suas escritas demarcam espaços diversos e em um tempo histórico que deixa para trás mais de um século, no caso de Nietzsche, e mais de meio século, no caso de Illich e Foucault. No entanto, selecionamos esses autores pela força de suas escritas, pelos modos nada convencionais de enxergar a escola e pela raridade de seus ditos ainda na atualidade.

Mesmo que seus universos de análise e tempos históricos sejam radicalmente distintos dos nossos, a escolha por cada um deles não se fez ao acaso: em todos eles, um traço comum: a invenção de modos como mirar a escola de uma forma inabitual, desconfiando talvez daquilo que era quase impossível de ser estranhado (inclusive até hoje). No limite, os três autores colocaram em xeque a formação “humana” que reside nesse espaço e, ao fazer isso, convocaram nosso pensamento para escrutinar o presente. Cada um a seu modo, e com pontos de contato, como veremos, produziram uma história da educação que mobilizou e mobiliza diferentes discursos a respeito da *necessária* escolarização que nosso campo de saber pouco se interessa em olhar. Que problematizações pensadas por eles ecoam em nós e nas escolas de hoje? Que modos de enxergar a escola ainda fazem sentido em nosso tempo, em nossa memória e na América Latina?

Para este convite, recorreremos a Foucault, quando nos provoca a pensar sobre a verdade de nossas instituições. Vejamos, nas palavras do autor, a repercussão de seu livro *Vigiar e punir* junto aos carcerários, quando esses trabalhadores afirmaram sentir certo incômodo com a leitura de sua obra, levando-os a uma espécie de paralisação diante de suas atividades laborais frente às críticas feitas pelo autor à instituição prisional:

[...] Minha questão consiste, simplesmente: ‘*Será que são capazes de suportar sua própria história?*’ Dada essa história e dado o que revela essa história quanto ao esquema de racionalidade, ao tipo de evidência, aos postulados etc., cabe agora vocês jogarem’. E o que gostaria é que me dissessem: ‘Venha trabalhar conosco...’, em vez de ouvir as pessoas me dizerem como acontece às vezes: ‘Você nos impede de trabalhar’. Não, eu não as impeço de trabalhar. Eu as coloco um certo número de questões. *Tentemos agora, juntos, elaborar novos modos de crítica, novos modos de questionamentos, tentemos outra coisa.* Eis, então, minha relação com a teoria e a prática (Foucault, 2010, p. 373, grifos nossos).

Com o desejo de acionar em nós essa tentativa de “elaborar novos modos de crítica” à instituição escolar é que nos perguntamos: suportamos uma história educacional que não a da emancipação e do esclarecimento das consciências no espaço escolar? Suportamos uma história que nos dá a ver o apequenamento do sujeito, a condução de suas condutas quando a escola se torna um lugar de sequestro dos corpos? E se suportamos, como é possível, mesmo desde aí, “elaborar novos modos de crítica”? Como é possível pensar a resistência no interior dos muros escolares? É para experimentarmos esse modo de crítica, ativando em nós a acidez do pensamento, que convidamos o leitor. Talvez daí, da experiência em nosso pensamento, resida alguma possibilidade de invenção nos murmúrios dos espaços coletivos.

Ativar um triplo modo de crítica aos processos de escolarização: Nietzsche, Illich e Foucault

Friedrich Nietzsche, Ivan Illich e Michel Foucault foram pensadores que subverteram nossas formas de enxergar o mundo. Preocupados com as estratégias de condução das condutas que insistiam em nos constituir sujeitos tramados pelas forças institucionais, os três autores lutaram contra as formas de assujeitamento em diferentes estratos sociais. Com o cristianismo, a moral, a saúde e a educação, a tríade de pensadores dá a ver o controle que incide sobre cada um de nós nas mais distintas esferas de nossas vidas. Para este texto tomamos uma dessas esferas que faz eco nos três autores: os processos de escolarização.

Começemos com Nietzsche. Valemo-nos aqui das cinco conferências proferidas na Suíça, mais especificamente na Universidade da Basileia, em 1872. Daí resulta a clássica escrita intitulada *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* (Nietzsche, 2003b). Nesse texto, o filósofo se dirige, de modo contumaz, às escolas primárias, técnicas, ginasiais e às universidades. Endereça o texto ao que chama a leitores calmos, experimentadores da lentidão, do pensamento; a bem poucos homens, portanto, pois estes estão em decréscimo na sociedade. Homens de pensamento vagaroso, que exercitam o pensar na calma do dia, que ruminam as leituras pelo simples desejo de exercitar o pensamento abdicando das verdades universais da modernidade (Nietzsche, 2003b).

Enxergar a solidão de Nietzsche em seus escritos de juventude, como se faz no texto em análise, ou ainda em seus escritos de maturidade – como é o caso de *Ecce Homo*, em que explicitamente afirma não serem feitos para leitores de sua época –, nos coloca frente a frente com a dificuldade que temos, enquanto sujeitos de nosso tempo, para perceber nossas verdades e com elas guerrear. Escolhendo como alvo os estabelecimentos de ensino do século XIX, Nietzsche nos ensina a desconfiar das instituições de nosso tempo. Como destacamos no início deste texto, é cada vez mais unânime a defesa pela escolarização acima de tudo. Acompanhados de Nietzsche, trata-se aqui de vermos quais as problematizações por ele trazidas para pensar a escola quando daquela época, na Alemanha, se fazem até hoje inescapáveis. Escrutinar o nosso tempo e com ele guerrear é o que pretendemos ao colocar sob exame tais problematizações e atualizá-las em nosso momento histórico.

No texto nietzscheano, vemos uma crítica contundente ao ensino estatal. Seu incômodo trata, em especial, da massificação do ensino que se fortalece quando da união entre escola e Estado, promovido particularmente no início do século XIX por Johann Fichte por meio da construção do conceito “Escola Pública”, em sua obra seminal *Discursos à nação alemã* ([1908] 2009). Para Nietzsche, a formação de um povo não estaria nas mãos de um ensino elementar obrigatório; questionar as verdades de seu tempo e enxergar a si mesmo jamais seriam algo que se daria “por uma via direta e, em todo caso, por medidas obrigatórias e destruidoras” (Nietzsche, 2003b, p. 90). Nesse ponto, vemos uma destruição da cultura, conforme Nietzsche, já que o propósito de tal ensino se vale de uma cultura oficial, especializada e utilitária. A reflexão filosófica, o exercício do pensamento para resistir ao nosso presente e às verdades que nos unificam em um rebanho são expurgados dessa instituição. Como nos diz Sobrinho (2003) em relação a essa mesma reflexão, a adequação, a integração e o conformismo são os valores ensinados nas escolas unificadas, nas escolas estatais. Em uma palavra: educa-se para “a conformidade e a submissão” (Sobrinho, 2003, p. 8).

A unificação do ensino e sua massificação, resultando em um grande número de escolas dada sua obrigatoriedade, produz homens comuns, aqueles que estarão a serviço do lucro e do fortalecimento estatal. Para Nietzsche (2003b), a intervenção do Estado no cenário educativo somente poderia resultar em uma “barbárie cultivada”. A profissionalização se torna, portanto, a própria alma escolar. Não se trata de levar adiante a formação do homem na e pela cultura, mas, antes, de ensiná-lo a trabalhar e a se conformar com a sociedade estabelecida. Na perspectiva nietzscheana, trata-se, agora, de um ensino voltado aos interesses estatais, tornando a cultura útil e funcional para formação de um rebanho.

Em contrapartida, formar para a potencialidade de nossas habilidades artísticas, filosóficas alavancando a cultura era o que vislumbrava Nietzsche. A formação de si por meio da verdadeira cultura constitui homens inventivos, geniais, o espírito livre que pensa e age por si mesmo. A educação serviria, enfim, para pensar sobre a vida e para potencializar nossa relação com o mundo. No entanto, o que ele via junto à díade escola-Estado era uma instituição apequenada, dedicada, cada vez mais avidamente, à instrução, às malhas estatais, aos interesses que servem à economia e ao mercado.

A crítica que Nietzsche faz às ideias modernas, especialmente às ideias ligadas à educação, se devem diretamente ao fato de que os estabelecimentos de ensino não concorrem, antes depõem contra a elevação da cultura, na medida em que estão a serviço do Estado e do mercado. Trata-se de um processo pedagógico que forma profissionais funcionários e técnicos, mas não forma homens livres e cultivados, ou seja, os homens superiores (Sobrinho, 2003, p. 34).

Para a formação dos homens superiores era necessário, assim, romper com os estabelecimentos de ensino estatais. Era preciso denunciar os feitos que na instituição aconteciam. Entretanto, devido à massificação do ensino, poucos eram aqueles que se colocavam na contramão desses propósitos. E dessa forma a sociedade ia, paulatinamente, se transformando em uma cultura da utilidade, de um pensamento único e apequenado, diariamente oferecido nos estabelecimentos de ensino; nos termos nietzscheanos, uma cultura medíocre, portanto.

Denunciando tal cultura, Nietzsche defendia uma verdadeira cultura para formação do homem, aquela que seria vivida não em sua condição massificante, mas por estes homens rebeldes, resistentes ao estabelecido, questionadores dos anúncios da Modernidade: os “sem-pátria”, aqueles que se alegram “com todos os que, como nós, amam o perigo, a guerra, a aventura, que não se deixam acomodar, capturar, conciliar e castrar, incluímos a nós mesmos entre os conquistadores, refletimos sobre a necessidade de novas disposições” (Nietzsche, 2001, p. 280). Como nos diz o filósofo, sua tese é a de que a cultura, nas mãos do Estado, por meio dos estabelecimentos de ensino, se tornara uma serva, subserviente à utilidade e à funcionalidade da mediocridade social (Nietzsche, 2003b).

[...] eis que estão ausentes justamente os talentos realmente inventivos, eis que faltam os homens práticos, quer dizer, aqueles que tem ideias boas e novas e que sabem que a verdadeira genialidade e a prática correta devem necessariamente encontrar-se no mesmo indivíduo: embora aos práticos prosaicos falem justamente as ideias e, por esta razão, também a prática correta (Nietzsche, 2003b, p. 67).

Não se trata, pois, de uma discussão moralizadora sobre a cultura ou mesmo da cultura, mas aquela que incide sobre uma crítica a seus fins, na direção da formação do homem: trata-se de uma cultura moderna em sua investida unificadora? Ou trata-se, por outro lado, de uma noção de cultura assentada em outras formas de organização e produção mesma da existência, catucada na produção inventiva e singular da vida? É rompendo com o tempo presente e com os ensinamentos que insistem em nos fazer rebanho que Nietzsche travou batalha ao longo de toda sua vida. Assim, é guerreando com a causa vencedora da escolarização que Nietzsche nos ensina a enfrentar nosso presente, superando o enfraquecimento do homem de rebanho e lutando contra as verdades professorais do aparelho escolar estatal.

Um século após o escrito nietzscheano, nasce *Sociedade sem escolas*, obra de Ivan Illich ([1971] 1985) que, segundo Narodowski e Botta (2017), pode ser lida como a maior disrupção na história da pedagogia moderna. Sua crítica se dá a uma única forma de aprender: aquela que passa, inexoravelmente, pelos muros da escola. Em nome do professor, que assume o lugar do saber, da sala de aula como lugar do conhecer e do Estado que define os currículos demarcando o que deve ser ensinado, a escola emerge e se fortalece como instituição inquestionável em nossa cultura. É dessa crítica que nasce uma obra inusitada e raramente aceita ou minimamente levada adiante para ser pensada no interior do campo educacional.

Defendendo o fim da escolarização, Illich (1985) nos convida a tensionar o vínculo direto que construímos entre escola e aprendizagem. É preciso entendermos o modo como a escola funciona e faz funcionar um tipo particular de sujeito, imerso nos processos de produção e consumo da sociedade capitalista para que possamos, munidos da crítica, quebrar o encanto que ronda a instituição como aquela que garante os processos de aprendizagem. Para o autor, é preciso estranhar a máxima tão fortalecida no seio social: “a educação é considerada como resultado de um processo institucional gerido pelo educador” (Illich, 1985, p. 81).

Para o autor, o direito de aprender é interrompido diante da obrigatoriedade de frequentar a escola. Escolariza-se os pais e as crianças, entendendo uma relação direta entre educação e escola. Ao contrário do que vimos recorrentemente no nosso tempo presente, buscando garantir uma obrigatoriedade cada vez mais alargada, ampliando o tempo escolar (Brasil, 2013), Illich propunha a desescolarização da sociedade. Uma luta contra o Estado, que tomou as rédeas da Educação fazendo-nos *necessitar* da escola para aprender, para educarmo-nos. O Estado cria em nós o desejo por mais escola. A luta de Illich foi por fazer-nos ver que o processo de educabilidade não passa, obrigatoriamente, pela escola, mas por outros espaços e contornos sociais em que aqueles que ensinam e aqueles que aprendem se encontram sem mandatos estatais e sem as lógicas hierárquicas dos sistemas educativos modernos (Illich, 1985).

As definições curriculares, produzidas pelos expertos da educação, determinam o quê e quando ensinar para que os estudantes, por sua vez, aprendam aquilo que foi estabelecido. Uma educação escolarizada, passa, indiscutivelmente, pelos traçados daquilo que previamente é tomado como conteúdo necessário para aprender a viver, se relacionar, conhecer o mundo. Instrui-se o outro, dizendo o que é necessário aprender a partir de um conjunto de procedimentos previamente demarcados para direcionar a aprendizagem, garantindo o alcance de objetivos pedagógicos (ou pelo menos almejando uma garantia tão idealizada quanto excludente). A escola ensina a necessidade de o sujeito ser ensinado; e é daí que “[...] o próprio jogo escolariza; ele entra no sangue e torna-se hábito” (Illich, 1985, p. 57).

Inserindo a escola como uma instituição, em seus termos, “manipulativa”, Illich pretende dar a ver outros modos de produzir aprendizagens para além daqueles que se dão por meio de currículos programados, profissionais treinados e muros tão sólidos no arcabouço interno de sua obrigatoriedade. “As instituições à direita são geralmente processos de produção complexos e dispendiosos em que a maioria de esforço e gastos

são feitos para convencer o consumidor de que não pode viver sem o produto ou o tratamento oferecido pela instituição” (Illich, 1985, p. 68).

Diferenciando instituições e serviços sociais, o autor pontua múltiplos locais como sendo mais próximos a uma via da direita (e eminentemente marcados por processos de manipulação para o consumo social), e outros locais, mais próximos à esquerda (apostando em modos de vida conviviais, convocando os indivíduos a se engajarem no processo de pensar a vida e o mundo diante e com a coletividade). Como é de se esperar, o autor aponta a escola como a instituição mais direitista da sociedade.

Coincidindo com as preocupações da pedagogia crítica dos anos sessenta e setenta, desde Louis Althusser até Paulo Freire (Narodowski e Botta, 2024), Illich (1985) provoca os mais ferozes críticos à escola daquela época dizendo que nem mesmo eles conseguem pensar a sociedade sem a escolarização. Para os críticos, há uma necessidade de formação para crianças e jovens preparando-os para uma sociedade que, por sua vez, solicita o disciplinamento e o engajamento a uma sociedade de produtores e consumidores, típica do modelo capitalista.

Assim, o autor denuncia não apenas a escola moderna, mas outras instituições ou campos que participam do objetivo de limitar o pensamento e a visão do indivíduo: a família, o exército, a assistência médica e os meios de comunicação. No entanto, seu alvo de ataque é a escola, pois é ela que se dedica à formação compulsória ao sujeito, imputando à família a obrigatoriedade do envio dos seus filhos cotidianamente à instituição. “A escola nos toca tão de perto que ninguém pode esperar ser dela libertado por meio de outra coisa qualquer” (Illich, 1985, p. 60). De outra forma, a busca pelo crescimento pessoal, por uma vida de ação que nos mobilize para as aprendizagens que estão por vir, ao longo de toda vida, não se confina a muros e espaços escolarizados.

É daí que a obra de Illich (1985) se dedica a pensar vias de educabilidade que não necessitam da escola. As chamadas “teias de aprendizagem”, conceito que ganha destaque em seu trabalho, anunciam elementos distintos da instituição moderna para que outros modos de relação com o mundo se estabeleçam nas articulações sociais. Trata-se de um processo de colaboração que passa pelos encontros, pelos afetos e pelos desejos de compartilhar saberes tendo como propósito a convivialidade dos humanos. Espaços abertos ao público, nas ruas, nas praças, nos lugares comuns que estão aí para serem habitados, compartilhados no desejo de que processos de aprendizagem possam ser estabelecidos por crianças, jovens e adultos.

De seus escritos, vemos uma aposta na consolidação de algo em nome de um projeto educacional. Há um conjunto de enunciações demarcando como é possível uma sociedade sem escolas, mas, ainda assim, com processos de educabilidade que passam pela via dos encontros e da socialidade. Conforme atentam Narodowski e Botta (2017), há nessa concepção uma proclamação pansófica (todo o saber humano é para todos os seres humanos) por vias não escolares: Illich nos recorda que a escola não é um fim em si mesma, apenas um meio para a pansofia. Em sua própria ironia: “A igualdade de oportunidades na educação é meta desejável e realizável, mas confundi-la com obrigatoriedade escolar é confundir salvação com igreja” (Illich, 1985, p. 25).

A nós, autores deste texto, interessa de Illich muito mais as provocações que levanta sobre os processos de escolarização do que os ideais pansóficos que cria para fazer nascer um outro estilo de educabilidade. O que nos interessa, portanto, é a leitura crítica que realiza sobre a escola e a defesa por sua destruição criativa.

Contemporâneo de Illich, é na década de 70 também que Michel Foucault publica o já clássico *Vigiar e punir: história da violência nas prisões* ([1975] 2002). Com essa obra, o propósito do filósofo foi dar a ver os modos como fomos, pouco a pouco, fabricando (e sendo fabricados por) uma sociedade das disciplinas, marcada pelo governo das condutas e pelo desejo de captura dos indivíduos tramado por diferentes espaços confinados. Fixando os indivíduos em lugares estabelecidos – para cada indivíduo o *seu* lugar –, múltiplas instituições vão se consolidando em torno do século XVIII na Europa e paulatinamente se espalhando pelo mundo ocidental. Prisões, fábricas, hospitais e escolas são instituições decisivas que buscam a fabricação do homem moderno e, para isso, todo um conjunto de objetivos, propósitos e ações são cuidadosamente pensados, tramados, produzidos no interior de seus muros.

A crítica de Foucault se insere nas problematizações a respeito da invenção de instituições como essas, a partir de um princípio aparentemente simples: a captura dos corpos por um determinado período para o interior de seu claustro, tendo um propósito bem estabelecido (ainda que a depender de qual instituição estamos tratando: de tratamento, cuidado, educação). De qualquer forma, todas essas instituições conformam para um objetivo: a formação do sujeito moderno, governamentalizado e, por isso mesmo, normalizado, especialmente a partir do século XIX, em um processo de estatização ou “Razão de Estado” (Foucault, 2006).

Chamando tais locais como “instituições de sequestro”, o autor tensiona a enxergar as malhas do poder no chão dos espaços estabelecidos na Modernidade. É preciso controlar as condutas, demarcar as irregularidades, corrigir o corpo para extrair dele sua utilidade. Assim, as disciplinas nada mais são do que os “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (Foucault, 2002, p. 118). Obediência e utilidade caminham lado a lado para que o corpo possa ser submetido aos controles próprios dos propósitos institucionais que o aprisionam.

Se nos autores estudados anteriormente neste artigo, vimos duas produções emblemáticas (de Nietzsche e de Illich) que apresentam uma aproximação direta com o cenário educativo, a obra clássica de Foucault não se faz voltada propriamente para o campo da Educação. Ainda que, nela, a discussão sobre a escola se faça evidente, há uma miríade de locais que convergem para pensarmos no aprisionamento (sequestro) que denuncia o autor. Assim, o texto discorre sobre as diferentes instituições de sequestro, mas nos possibilitando ver, de modo particular, as tramas escolares que se produzem no espaço fechado, delimitado e quadriculado da cerca educacional institucionalizada.

Se em Nietzsche encontramos uma forte crítica à Razão de Estado, em Foucault a problemática se complexifica. As instituições do Estado ou as instituições não estatais convergem para o mesmo propósito nos contornos disciplinares: há uma trama institucional de sequestro, capturando o indivíduo por um determinado tempo, no intuito

de alcançar um determinado objetivo, como referido acima. Trata-se de locais bem elaborados para o controle do sujeito, seja um controle do seu tempo, seja do seu corpo. Assim, “[...] a diferença entre aparelho de Estado e o que não é aparelho de Estado não me parece importante para analisar as funções deste aparelho geral de sequestro, desta rede de sequestro no interior da qual nossa existência se encontra aprisionada” (Foucault, 2009, p. 115).

Desse modo, o foco das discussões está no que tais instituições fazem conosco, sejam elas estatais ou não. De qualquer forma, é importante lembrar que, com a captura das escolas pelas malhas estatais no século XVIII na Europa, tendo seu início na Prússia, a escola se torna objeto do Estado, pensada, elaborada e conduzida pelos princípios estatais de obrigatoriedade e direito à Educação.

Nesses espaços se desdobra um conjunto muito bem elaborado de técnicas capazes de controlar o corpo e submetê-lo à docilidade e utilidade. No detalhe, na minúcia da anatomia política do corpo, é possível a fabricação do homem moderno desejado. Há, portanto, todo um investimento nos saberes especializados do espaço em que a clausura se dá. É preciso saber analisar os indivíduos que ali habitam, conhecê-los cada vez mais para criar estratégias de controle e captura de seus corpos e de suas ações. Daí porque o conjunto de saberes de um grupo especializado é indispensável para que as disciplinas possam extrair de cada sujeito sua melhor utilidade. Com um espaço analítico tramado no interior de seus muros, as disciplinas conhecem, dominam e controlam seus indivíduos para melhor governá-los. Constituem-se saberes para classificar e organizar as multiplicidades confusas, entende-se as dificuldades desse processo e cria-se um conjunto de técnicas capazes de colocar ordem nos indivíduos que habitam as instituições. Trama-se, assim, as técnicas de poder e a constituição de saberes necessários para fabricação do sujeito normalizado. Compõem-se, portanto, um aparelho eficiente para extrair do sujeito suas forças, tornando-o indivíduo dobrado às tramas políticas dos processos institucionais. “[...] A tática, arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões firmadas, aparelho em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar” (Foucault, 2002, p. 141).

Com suas táticas e estratégias de regulação das condutas, as instituições adestram e fabricam corpos tornando-os objetos de domínio e extração de suas verdades, ideias, pensamentos e ações. Assim, as disciplinas apropriam-se do indivíduo tornando-o objeto a conhecer para, produzindo saberes sobre ele, governar mais e melhor. A combinação de três instrumentos fortalece e dá contorno as táticas de controle, são eles: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame (Foucault, 2002).

Observação contínua de um olhar atento e sempre alerta; aparatos de vigilância, registro e treinamento mirando cada estudante para normalizar e enquadrar. Uma máquina de distribuição permanente dos indivíduos, inserindo-os onde e quando for necessário nos diferentes pontos que convergem para formação do sujeito. Estratégias penais, sancionando comportamentos inadequados como atrasos, ausências, desobediências; enredo do escolar numa espécie de punição a tudo que desvia do propósito disciplinar, da normalização do sujeito. Treinamento e correção hierarquizam-os dentro da máquina

disciplinar, lançando mão de castigos e também de recompensas, dependendo do caso. Exame perpétuo dos conhecimentos aprendidos, das atitudes, das ações corporais comparando com os demais e, desse modo, sendo possível medir e “[...] levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos” (Foucault, 2002, p. 155). Em suma, trata-se de vigilância, comparação, medição, penalização, exame e, com isso, normalização de cada um que dessa máquina disciplinar participa.

Com suas técnicas e gerenciamento do controle dos corpos, são as disciplinas que fazem ver o poder da norma, como nos alerta Foucault (2002). Paradoxalmente, tal poder individualiza cada corpo para medir seus desvios e suas condutas; no entanto, também homogeneiza, tendo o estabelecimento de um padrão ótimo a ser conquistado ou pelo menos buscado por todos os integrantes da instituição disciplinar. “[...] Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais” (Foucault, 2002, p.154).

No fortalecimento da norma, junto à objetificação do sujeito, há um emaranhado de saberes que se produzem quando do investimento nas táticas colocadas em operação. É arrancando do sujeito aquilo que ele *é* que garantimos nossos melhores investimentos pedagógicos para que aprenda mais e melhor. Objetifica-se o sujeito, analisando-o, descrevendo-o para extrair dele os elementos necessários para fabricação de um campo de saber, no nosso caso, o saber pedagógico. Criam-se quadros comparativos entre os indivíduos para chegar-se a um modelo ótimo. Processos de objetivação e sujeição participam desse movimento para que seja possível criar objetivos para cada ano escolar, para cada estudante a depender de sua idade e de seus processos de escolarização.

Diante dessas análises, Foucault (2002) nos convida a mirar as escolas como espaços disciplinares entremeados de tecnologias políticas da ordem dos saberes e dos poderes para a constituição de determinado tipo particular de sujeito, o sujeito escolar. A produção de tal indivíduo se dá pelas tramas de poder e saber que, pelas táticas disciplinares, investem e preenchem as instituições modernas. Daí porque é possível entender a escola como um espaço de disciplinamento, de colocação do sujeito como objeto a ser conhecido para consolidação de saberes pedagógicos.

Porém, a história da relação entre a escola e o Estado não é linear, mas imbricada por meio de discontinuidades que se explicam com o conceito de “governamentalidade”: um campo estratégico de relações de poder, transformáveis, reversíveis, plasmado em um conjunto de instituições, procedimentos, táticas e cálculos aplicados à população (Fernández, 2020). O conceito de governamentalidade contribui para desnaturalizar a ação estatal e, com isso, permite desuniversalizar o escolar, dessubstancializá-lo, eliminar componentes metafísicos e morais que a pedagogia lhe cauciona, compreendendo seus alcances e limitações para cada caso e entendendo assim o potencial escolar não mitificado por nosso discurso educacional. O que Foucault mostra (2002), ao fazer, naquele momento, a história do presente, é que a educação escolar (disciplinar) não é um universal a-histórico, mas se configura de acordo com o desenvolvimento do capitalismo em geral e com as características sociais dos territórios onde opera em particular.

Com os três autores aqui apresentados temos um conjunto de ideias que provoca nossos modos de pensar a respeito dos processos de escolarização. Não se trata de tomarmos partido pelo fim do Estado, das escolas ou do disciplinamento escolar; trata-se, isto sim, de dinamizar nossos modos de ver a instituição tão bem consolidada em nosso presente; modos de ver de tal forma consolidados a ponto de não mais a estranharmos. Um sossego ronda o campo educacional, fazendo-nos crer na necessidade da escola acima de tudo. Parece não haver espaço para fazermos uma pergunta que merece nosso tempo e pensamento: “Por que forçamos as crianças a irem à escola?” (Narodowski e Campetella, 2021). Como bem nos disse Nietzsche (2003a), as causas vencedoras necessitam de espíritos livres que com elas possam guerrear. O propósito aqui foi guerrear com os processos de escolarização para, decerto, mirarmos de um outro lugar suas verdades e seus propósitos.

Considerações finais

Munidos de três importantes pensadores, acreditamos ter contribuído para alcançar nosso objetivo de guerrear com os processos de escolarização exercendo a crítica a essa importante instituição da modernidade. Os ecos de seus ditos se tornaram potentes ensinamentos para pensarmos na denúncia feita pelo trio aqui evocado: uma educação que conforma e submete o indivíduo a valores que interessam às tramas do poder.

A crítica à medida obrigatória da escolarização, os interesses da escola que servem ao Estado (já que sua compulsoriedade é assumida como um dever estatal) e o disciplinamento que aprisiona e condiciona o sujeito merecem minimamente ser levados adiante para que pensemos nosso presente.

Encerramos este texto provocando sobre a possibilidade de estranhar os processos de escolarização. Não somos pessimistas, mas acreditamos na necessidade de construir um outro olhar: entendendo os processos de escolarização em suas dimensões históricas: com a ajuda desses três pensadores aqui examinados, podemos ir mais fortes ao combate (Nietzsche, 2003) para, com nossa agudez de pensamento, enxergar onde é possível romper, fissurar as tramas escolares.

Longe de qualquer pessimismo, aqui estamos nós, “os lutadores, quer dizer, os que estão cheios de esperança” (Nietzsche, 2003b, p.44). Talvez sejamos demasiado esperançosos, como o discípulo do filósofo de Nietzsche em sua segunda conferência na Basileia que contestou seu mestre ao dizer se encontrar entristecido porque não conseguia enxergar ninguém que pudesse perceber as condições limitadas dos ginásios alemães, o discípulo provocou: “– Ninguém?, pergunta o discípulo ao filósofo com uma certa emoção na voz: e ambos se calaram” (Nietzsche, 2003b, p.84). Calemos agora para ruminar o pensamento e, quiçá, encontrar frestas de ar nos sólidos muros estatais que cercam a escola.

Notas

¹ Em tempos biopolíticos, e em países como o Brasil e a Argentina, a escola pública é um direito de todos, de modo que nossa resistência aos cada vez mais frequentes ataques políticos que vimos enfrentamos (sobretudo aqueles voltados à escola pública), sem dúvida, merecem não apenas persistir como serem fortalecidos. Assim, a discussão que pretendemos trazer aqui não se coloca no lugar de dizer “não” à escolarização, justo por entendermos que nesses espaços os encontros entre os sujeitos abrem passagem para uma multiplicidade de criações e invenções cotidianas. Em países como os nossos, com diferenças econômicas e culturais abissais, os espaços escolares públicos ainda são locais imprescindíveis de convivialidade, sociabilidade e acesso à arte e às aprendizagens que nos parecem importantes no cotidiano da vida.

Referências

- BRASIL. **Lei 12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 29 out. 2024.
- FERNÁNDEZ, Luis Diego. **Foucault y el Liberalismo**. Buenos Aires: Galerna, 2020.
- FICHTE, Johann Gottlieb. **Discursos à Nação Alemã**. Lisboa, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **O que é a Crítica**. Conferência proferida a Sociedade Francesa de Filosofia em 27 de maio de 1978. Disponível em <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/critica.pdf>. Acesso em 9 maio 2024.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões** [1975]. 25ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Seguridad, territorio, población**. Curso e el Collège de France (1977-1978). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Nacimiento de la biopolítica**. Curso e el Collège de France (1978-1979). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. 3ª ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2009.
- FOUCAULT, Michel. O intelectual e os poderes. In.: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos VI. Repensar a Política**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2010. P. 371-376.
- GALLO, Silvio. A escola pública numa perspectiva anarquista. **Verve**, n.1, 2002. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/4596>. Acesso em 29 out. 2024.
- HENNING, Paula Corrêa; FERRARO, José Luís. A relação escola-Estado: provocações de Nietzsche e Foucault para pensarmos nossa atualidade. **Educação em Revista**, v. 38, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/22033>. Acesso em: 29 out. 2024.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem Escolas** [1970]. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1985.
- NARODOWSKI, Mariano e BOTTA, Mayra. La mayor disrupción posible e la historia de la pedagogía moderna: Ivan Illich. **Pedagogía y Saberes**, n. 46, p. 45-54, 2017. Disponível em: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/5227>. Acesso em: 29 out. 2024.
- NARODOWSKI, Mariano e BOTTA, Mayra. “Pido perdón a los maestros” La pedagogía crítica, la desescolarización y lo que ya llegó. **Revista Argentina de Investigación Educativa**, v.4, n. 7, p.55-69, jul. 2024. Disponível em: <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/316/179>. Acesso em: 8 nov. 2024.
- NARODOWSKI, Mariano e CAMPETELLA, Delfina. Por que forçamos as crianças a irem à escola? Uma resposta foucaultiana. In.: HENNING, Paula Corrêa e SILVA, Gisele Ruiz (org). **Educação e Filosofia: fissuras no pensamento com Nietzsche, Foucault, Deleuze e outros malditos**. Rio Grande:

editora da FURG, 2021. Disponível em <http://repositorio.furg.br/handle/1/9654>. Acesso em 29 out. 2024.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo**: de como a gente se torna o que a gente é. Porto Alegre, L&PM, 2003a.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino [1872]. In: NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003b.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre Verdade e Mentira no sentido extramoral**. São Paulo: Hedra, 2008.

SOBRINHO, Noéli Correia de Melo. A pedagogia de Nietzsche. In: NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

Correspondência

Paula Corrêa Henning: Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS (2008). Professora Titular do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora permanente do PPG Educação e do PPG Educação em Ciências da mesma Universidade. Bolsista Produtividade 1D do CNPq. Líder do Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF. Seus estudos atuais se dedicam a Educação, Estudos Foucaultianos, Filosofia, Escola e Culturas.

E-mail: paula.c.henning@gmail.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3697-9030>

Mariano Narodowski: professor e investigador de história, política e do futuro da escolarização. Tem sido Professor Visitante em várias universidades (Harvard University, Universidad Autónoma de Madrid, entre outras). Recebeu distinções de pesquisa como John Simon Guggenheim Fellow e Outstanding Scholar Award (LASIG-CIES). Publicou vinte e um livros e mais de uma centena de estudos em publicações acadêmicas. Foi Ministro da Educação da cidade de Buenos Aires. Integra o Conselho Assessor da Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura e o Conselho Nacional da Qualidade da Educação da Argentina. Desde 2004 é Professor Titular e Diretor da Área de Educação da Universidade Torcuato Di Tella, onde também foi distinguido com a Cátedra Brasil.

E-mail: mnarodowski@utdt.edu

Orcid - <http://orcid.org/0000-0002-3122-052X>

Fabiana de Amorim Marcello: Doutora em Educação pela UFRGS (com período de estudos na Universidade Paris III - doutorado-sanduiche), mestre em Educação e Pedagoga pela mesma Universidade. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Faculdade de Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realizou estágio de pós-doutorado no Institut d'Études Politiques de Paris (Sciences Po). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

E-mail: famarcello@gmail.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9720-2650>

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores
