
DISCIPLINAR OU ENSINAR?

Denise Preussler dos Santos^(*)

RESUMO

O objetivo deste artigo é mostrar certas transformações na formação docente e seu vínculo na condução dos sujeitos como trabalhadores. A partir de conceitos como disciplinarização são apresentados alguns deslocamentos da racionalidade educacional e da produção de trabalhadores. A inclusão do docente como funcionário do Estado, com caráter político público dirigido à população, com o objetivo de moldagem dos indivíduos, que, através das práticas educacionais, transformam-se em trabalhadores. As ferramentas teóricas são incorporadas com autores como Varela e Alvarez-Uria, Heloisa Villela, Bauman e outros. As lentes de análise são as dos estudos culturais.

Palavras-chave: docência, disciplinarização, trabalho.

Uma vez que se descobriu que o trabalho era a fonte da riqueza, foi tarefa da razão minar, drenar e explorar esta fonte de uma forma muito eficiente.

Bauman, 2009, p. 30

Ao pensar na profissão do(a) professor(a) na contemporaneidade, não há como distanciá-la do discurso que legitima o(a) docente como preparador(a) do futuro profissional. Ou, ainda, que o professor está incluso no processo que tornou a educação pertinente para o desenvolvimento do país: “Uma autêntica invenção da burguesia para civilizar os filhos dos trabalhadores” (Varella & Alvarez-Uria, 1992, p. 15), que tem o intuito de representar a antessala obrigatória do trabalho manual. Com essa ideia, civilizar para o trabalho pode ser entendido como um processo de disciplinarização através da escola, pois

lentamente a maquinaria escolar irá produzindo seus efeitos, transformando essa força incipiente, essa tábua rasa, num bom trabalhador. Os conselhos, as histórias exemplares, a recitação em voz alta, o regulamento, a caligrafia, o trabalho escolar... são a bigorna sobre a qual o professor depositará estas naturezas de ferro para forjar com paciência e obstinação o futuro exército do trabalho (Varela & Alvarez-Úria, 1992, p. 12).

Civilizar para o trabalho é tema frequente em notícias sobre ensino profissionalizante, técnico, rural, entre outros. Não é um assunto novo. A atividade do trabalho é estudada na escola

^(*)Jornalista graduada na Unisinos/RS. Mestranda do programa de pós-graduação em educação da Universidade Luterana do Brasil – Ulbra/Canoas/RS. E-mail: pcjornal@terra.com.br . lattes.cnpq.br/1332340431972891.

fundamental em livros de história. Nas séries seguintes, a atividade laboral está incorporada aos assuntos do mercantilismo, ou à nova ordem com a era industrial, ou no êxodo rural, por exemplo. Mas o que pretendo discutir vai além dessas delimitações históricas e da definição de trabalho. Busco outra perspectiva. Quero problematizar relações que estão além das notícias, textos escolares e suas definições. Quero problematizar o caráter inventado do formato da escolarização pelas políticas públicas, em que o professor e as transformações da evolução da profissão docente se entrelaçam em práticas dirigidas de disciplinarização para a fabricação de determinadas subjetividades desejáveis. Subjetividades na medida em que se dirigem para a formação de indivíduos de um modo particular: que se transformem em “capital humano” para a sociedade industrial. A noção de “capital humano”, segundo Costa (2009), se refere aos atributos humanos que detém um conjunto de conhecimentos, habilidades e capacidades comunicativas e de cálculo específicas que são requeridas para participar do processo produtivo. Sob essa ótica,

as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo (Costa, 2009, p. 177).

Ao atentar para tais pensamentos temos condições de pensar na função do professor e suas práticas, agenciando e produzindo o *homo economicus* (Foucault *apud* Costa, 2009) ou o capital humano, na medida em que o “trabalho comporta um capital, isto é, uma aptidão, uma competência” (*op. cit.*, p. 176) e, sob essa ótica, as competências e habilidades de um indivíduo produzidas na escola constituem no seu capital e, portanto, têm valor de troca.

Ao propor uma perspectiva crítica que relaciona o exercício da docência, a disciplinarização e a fabricação de subjetividades para o trabalho é conveniente ressaltar que por muito tempo – mais especificamente os dois últimos séculos que marcaram a época moderna – os meios de transmissão de saberes exercidos foram pouco a pouco sendo regulados. As escolas foram sendo implantadas com professores devidamente preparados para conduzi-las, deixando de lado o mestre-escola – aquele(a) que não possuía escolarização habilitante para lecionar. Nas palavras de Heloisa Villela, “à medida que os estados nacionais, os novos estados docentes foram se consolidando, passaram a absorver essas outras formas dispersas, conformando um sistema homogêneo, regulado e controlado” (2000, p. 98). Assim, a instrução primária passou a ter um sistema de métodos estabelecendo, inclusive, a aprovação ou proibição de livros para serem

utilizados nas escolas; medidas e métodos que “buscavam tornar homogêneo e estatal um sistema que, até então, se caracterizava pela diversidade” (*ib.*). Diversidade que já não era bem-vinda, pois não ratificava as acepções políticas para a administração social que assegurasse a ideia desenvolvimentista moderna. Uma ideia, como nos esclarece Michael Foucault em *Vigiar e punir* (1995), de um processo de organização das populações para torná-las mais produtivas.

A finalidade, então, não era apenas – como não é – difundir conhecimento. Mas, sim, uma forma de governo ou a *governamentalidade* (Foucault *apud* Costa, 2009, p. 172) sobre as pessoas no intuito de promover o desenvolvimento social. Em termos sucintos, a governamentalidade para Foucault é “[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa de poder que tem por alvo principal a população” (*apud* Costa, 2009, p. 173). Assim, a governamentalidade busca programar as atividades, os comportamentos e os pensamentos dos indivíduos através de instituições como a escola, induzindo os indivíduos a perceberem-se como um tipo específico de sujeito. Aqui, neste texto, como um capital humano. Ou seja, a percepção do homem como tendo um conjunto de habilidades e competências que

em função do avanço do capitalismo, deve tornar-se valor de troca. Para isso acontecer, esses atributos humanos precisam, de certa maneira, ser abstraídos das pessoas concretas que os detém, das pessoas concretas nas quais existem, e se articular (alinhar) em função de um fim externo a elas. Argumentaremos, portanto, que o “humano”, um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista (Lopez-Ruiz *apud* Costa, 2009, p. 175).

A noção de governo aqui expressa não se trata, portanto, de falar sobre o governo como instituição do Estado, mas práticas individuais – e coletivas – para gerir as ações que sejam produtivas na sociedade. Na perspectiva da governamentalidade e da produção do capital humano é possível pensar no papel do professor (através de suas práticas disciplinares) para a fabricação de subjetividades desejáveis em função do capitalismo.

Para Woodward (2008), o conceito de subjetividade sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu, sobre as transformações a que somos submetidos pelos outros e as que nos aplicamos sobre nós mesmos, mas, é preciso ficar atento que

nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade. Quaisquer que sejam os conjuntos de significados

construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos. Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-los como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios (Woodward, 2008, p. 55).

Esse conceito de subjetividade nos permite perceber o envolvimento das práticas do professor na formação de posturas profissionais, alinhadas aos discursos que regem a sociedade, já que

além de o mercado funcionar como chave de decifração (princípio de inteligibilidade) do que sucede à sociedade e ao comportamento dos indivíduos, ele mesmo generaliza-se entre ambos, constituindo-se como (se fosse a) substância ontológica do “ser” social, a forma (e a lógica) mesma desde a qual, com a qual e na qual deveriam funcionar, desenvolver-se e transformar-se as relações e os fenômenos sociais, assim como os comportamentos de cada grupo e de cada indivíduo (Costa, 2009, p. 174).

Pois bem, sob essa ótica, ao perceber que vivemos em um contexto onde a sociedade se apresenta regulada por proposições econômicas e que essas se tornam princípios normativos de toda a sociedade, é possível entender a escola como meio que fabrica (ou pretende), através de práticas de disciplinarização, as subjetividades para o trabalho. E o trabalho do professor é, assim, parte do sistema educacional que busca explorar e confirmar a adoção e reconhecimento de posições socialmente aceitáveis ou requeridas historicamente.

A PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR

Aqui no Brasil, é no início do século XIX – reinado de D. João VI – que se “inicia o controle progressivo do Estado sobre a educação formal” (Villela, 2000, p. 99). Esse processo estava engajado com a contratação, normatização e profissionalização docente. Professores tornam-se funcionários e o regulamento uniforme aplicado nas escolas, destaca o

caráter educativo das disciplinas a que devem se submeter os professores. Disciplinas que os farão acatar a autoridade estabelecida, além de aprender, obedecendo, a “manter, enquanto professores, a subordinação e a regularidade de seus discípulos” (Varela & Alvarez-Uria, 1992, p. 9).

Assim, ao iniciar uma nova maneira de conduzir os indivíduos, profissionalizava-se o(a) professor(a). Ele(a) é peça chave entre o povo e o que se espera desse. O(a) professor(a) seria um(a) missionário(a) com vocação capaz de renunciar “à ambição econômica em favor de uma vocação social” (Enguita, 1991, p. 45). No século XIX, então, consolida-se a ideia de que o professor não deveria questionar salários. Por ser uma vocação sublime, o fator econômico não retribui ao

professor por contribuir na formação desses novos sujeitos. É um valor “simbólico, pois, ele será comparado ao sacerdote [...] e será investido de autoridade, dignidade e respeito, falsas imagens às quais deverá se adequar não sem dificuldades” (Enguita, 1991, p. 45).

Isso, porém, só lhe dá a condição de sacerdote sobre a questão salarial. No mais, estará sujeito à constante vigilância. Para a certificação concedida deverá corresponder às ordens e funções, para as quais “haverá inspetores que se encarregarão de recordar-lhe as pautas corretas a que tem de ajustar-se, e de penalizá-lo no caso de que ele as infrinja” (*ib.*).

O magistério figura como um sacerdócio que atingiu a funcionarização. Procedimento fruto da interdependência de subordinação à autoridade do Estado e da tentativa de autonomia de um novo estatuto socioprofissional; um processo forjado, como nos esclarece Villela (2000), da ânsia de professores para construir um corpo administrativo autônomo. Contudo, o processo também garantia ao Estado o controle da instituição escolar. No Brasil, a funcionarização se efetivou “após a Lei Geral do Ensino de 1827, durante o Primeiro Império” (Villela, 2000, p. 100). O docente, então, torna-se o profissional do Estado para formar a sociedade “civilizada”. E o professor primário é preparado para “as pressões que o mundo tido como civilizado fazia para que as sociedades deste continente se ajustassem aos novos tempos de industrialização” (*ib.*, p. 102).

Ora, a presença do mercado mundial já direcionava, a partir de uma visão capitalista, o ensino como uma prática, um meio para a fabricação de subjetividades nos indivíduos, direcionada para a formação do capital humano. Capital humano que precisava ser adequado às ideias de industrialização, colocando o homem como um investimento para o trabalho. Da mesma forma, o Estado “elegendo as nações europeias como modelo mais aperfeiçoado, entendiam que a falta de instrução do nosso povo era a verdadeira causa da distância existente entre o Brasil e as nações civilizadas” (*ib.*).

Mesmo não sendo um discurso franco democrático, pois se fixava nos ditames iluministas, moldava-se na sociedade hierarquizada e projetava “a crença otimista de que a razão encaminharia a humanidade no sentido positivo” (*ib.*, p. 103). Assim, difundia-se uma conduta universal para encaminhar a humanidade – através do professor. Seriam geridas as populações e se poderia promover a solução para problemas como a constituição da ética, da força de trabalho e da criminalidade, pois os dirigentes também “relacionavam a criminalidade à falta de instrução” (*ib.*). Disso resulta o papel conferido à escola como modo de regulação social.

ESCOLAS NORMAIS

Trabalho e educação constituíam-se a partir de uma relação de custo-benefício, e o professor enquadrava-se como timoneiro ao direcionar os indivíduos para um futuro de progresso mercadológico. Esse timoneiro, porém, precisava ser “ensinado”. Ele tinha de cumprir os propósitos políticos. A solução para o cumprimento de tais propósitos são as escolas normais.

No Brasil, a Escola de Niterói – capital da província fluminense – foi, na década de 30 do século XIX, a primeira a iniciar suas atividades de padronização dos docentes. Apesar de importante na formação de professores, ficava distante das altas classes, pois não se situava na corte. Mesmo assim, “exerceu grande influência nas decisões sobre a esfera educacional” (Villela, 2000, p. 105) no processo “civilizatório”. A corte só foi ter a sua escola normal pública 46 anos depois.

O objetivo da implementação das escolas normais estava justamente em formar um “agente capaz de reproduzir o tipo de conhecimento que desejavam difundir – um conhecimento que não se destinasse a subverter as condições materiais dessa sociedade, mas que, ao contrário, a conservasse tal qual como se representava” (*ib.*, p. 106). Ou seja, fortalecer a supremacia detentora do poder, e firmar a hierarquização.

Para tanto, um candidato pretendente à formação docente dependeria de critérios como nacionalidade, idade e boa moral. Essa “boa morigeração” – ter boa moral e condutas – era classificada pela lei – anteriormente citada –, em sexto artigo que exigia, entre outros itens, um atestado de boa conduta expedido pelo juiz de paz.

Com o relato, entende-se que a preocupação dos dirigentes era tanto para manter a submissão dos funcionários quanto educar no sentido de disciplinar o povo. Ou seja, “percebe-se também que a finalidade dos dirigentes era muito mais ordenar, controlar e disciplinar do que propriamente instruir” (*ib.*, p. 107). São características que agradavam aos propósitos dos políticos pela possibilidade de disciplinarização geral. Isso porque as práticas de disciplinarização funcionam como “a matriz do fundo que permite a inteligibilidade, a comunicação e a convivência total da sociedade” (Veiga-Neto, 2007, p. 71), resultando na possibilidade de promover o desenvolvimento social e econômico.

Quanto ao professor, o que se pretendia em meados do século XIX – numa sociedade hierarquizada e excludente – é que “o professor poderia ser até mal formado, mas, certamente, seria bem vigiado. Nesse Estado que se organizava, ele deveria funcionar mais como um agente disseminador de uma mentalidade moralizante que como um difusor de conhecimento” (Villela,

2000, p. 126) e, portanto, ser um agenciador da disciplinarização – prática que interessava ao Estado.

Do final do século XIX para cá, a feminização do magistério se expande com o avanço do campo educacional, fato que foi associado à queda do prestígio da profissão e à baixa remuneração. Porém,

a explicação para que o processo de desvalorização do magistério transcenda a questão meramente sexual, podendo ser explicado também pelo fato de que o magistério passava, cada vez mais, a ser uma profissão que atendia à população de baixa renda, desvalorizada portanto na ótica capitalista e que nega que as mulheres tenham entrado nesse campo sem a resistência dos homens (*ib.*, p. 120).

Na realidade, o discurso para que as mulheres assumissem o magistério de escolas femininas se baseava na ideia de que se deveria construir, na visão feminina, a retenção de “regeneradoras morais da sociedade” (*ib.*). Ora, tais discursos reforçam a naturalidade do lugar feminino vinculado ao âmbito para o doméstico e o maternal. Pode-se, aqui, retomar a questão da formação da classificação e hierarquização de aluno ou aluna, em que eram operadas subjetividades quanto ao trabalho feminino e ao masculino. As meninas precisavam ser disciplinadas e orientadas para a formação familiar, casamento e maternidade. Uma “trabalhadora” com funções para o lar, mantendo, assim, as diretrizes sociais com alicerce na família patriarcal.

ORGANIZAÇÃO PARA O TRABALHO

O excerto de Bauman (2009), no início do texto, nos fala da razão de colocar o homem a serviço. A única razão propulsora do professor é colocar o homem “a serviço”; sempre foi e continua sendo. Atentemos, inicialmente, para as grandes transformações do final do século XIX e início do século XX que propiciavam novas invenções. Essas transformações necessitavam ser administradas, manipuladas, organizadas, na medida em que os indivíduos até então trabalhavam somente na terra, ou eram artesãos sem qualquer especialização e orientação reguladora de tempo e espaço. As fábricas, as ferrovias, as engenhosas máquinas surgiam atreladas à necessidade de organizar e dirigir os homens como força de trabalho.

Ficava evidente a necessidade de incorporar as pessoas para as mudanças do trabalho que, acostumadas à produção familiar e artesanal, agora passavam para um processo de enclausuramento dentro de oficinas e fábricas. O tempo começa a ser programado com rigidez e é relacionado com a demarcação de espaços, como nos locais de trabalho. Os indivíduos precisavam ser adestrados para isso. Nesse momento da história, “capital, administração e trabalho estavam, para o bem e para o

mal, condenados a ficar juntos por muito tempo, talvez para sempre – amarrados pela combinação de fábricas enormes, maquinaria pesada e força de trabalho maciça” (Bauman, 2001, p. 69). Esse tipo de trabalho delineava uma nova ordem bem direcionada, “não mais o sedimento de vagar sem objetivo do destino [...], mas produto de pensamento e ação racionais. Ao descobrir que o trabalho era fonte de riqueza, a razão tinha de buscar utilizar e explorar essa fonte de modo mais eficiente do que nunca” (*ib.*, p. 164).

Assim, se percebe a busca pela ordem disciplinar para agir sobre os indivíduos, em especial sobre os corpos, numa visão que se sobrepunha à experiência de vida. Deleuze ressalta que as sociedades disciplinares

procedem à organização dos grandes meios de confinamento. Nela, o indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado para outro, cada um com suas leis: primeiro a família, depois a escola (você não está mais na sua família), depois a caserna (você não está mais na escola), depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por excelência (Deleuze *apud* Gallo, 2008, p. 86).

Então, na sociedade da disciplina, era preciso que os indivíduos aprendessem a executar, servir comandos e ter a obediência necessária com determinação para servir aos propósitos desenvolvimentistas e sociais; eles precisavam ser preparados para ter uma vida individual, uma identidade de trabalhador disciplinado. Como se produz indivíduos assim? Com efeito, a escola e o professor se apresentavam como meios para forjar as práticas disciplinares educativas às crianças (futuras trabalhadoras) na medida em que reforçavam, formavam, conduziam a instituição da disciplina aos indivíduos e seus corpos.

Em *Vigiar e punir*, Foucault (1995) estuda as práticas institucionais e suas transformações. Ele apontou para o investimento sobre o corpo através das instituições de sequestro como a prisão, a escola, os hospitais, onde a disciplina passa a ser evidenciada para normalizar o desempenho das tarefas. Veiga-Neto (2007), ao falar de Foucault e essas práticas de transformação como condução dos sujeitos, demonstra as atitudes pelas quais “passa-se dos suplícios, como castigos e violências corporais, para o disciplinamento que cria corpos dóceis” (Veiga-Neto, 2007, p. 64).

Ao entendermos as transformações para criar sujeitos de corpos dóceis, podemos visualizar como se forja a extração da força de trabalho, incidindo sobre um corpo, imbricado numa disciplina de conduta que seja produtiva e econômica. Mas, para esse ensinamento disciplinador ser efetivo, necessitava ocorrer de forma branda, sem violência. Nada melhor para isso que a disciplina escolar praticada pelo professor. Isso porque o terror destruía – e ainda destrói – e a disciplina compunha (e

compõe) o processo capaz de produzir em tempo e espaço uma conduta desejável e harmoniosa para a produção de bens e serviços. É, inclusive, Foucault que pergunta: “por que nas escolas não se ensina somente a ler, mas se obriga as pessoas a lavar as mãos?” (1996, p. 119).

Desta forma, as técnicas de docilização que incidem sobre os corpos, conforme nos fala Veiga-Neto,

implicaram resultados duradouros até mesmo no âmbito macropolítico. Tais técnicas tomam o corpo de cada um na sua existência espacial e temporal, de modo a ordená-lo em termos de divisão, distribuição, alinhamento, séries (no espaço) e movimento e sequenciação (no tempo) tudo isso submetido a uma vigilância constante (2007, p. 65).

Vejamos que tais técnicas sobre o corpo se tornaram tão naturais pela escolarização e pelas práticas do professor que não eram percebidas as suas funções: a fabricação de um sujeito eficientemente disciplinado e satisfeito para trabalhar. A utilização do termo “fabricado” permite que se compreenda, objetivamente, as práticas que acontecem na instituição escolar, cujo objetivo é “tanto alcançar os corpos em suas ínfimas materialidades quanto imprimir-lhes o mais permanente possível determinadas disposições sociais” (Veiga-Neto, 2007, p. 70). Pois é nessa “instituição de sequestro” que se passa a maior parte da vida, e os efeitos desse processo de subjetivação são realmente atuantes.

Quando utilizo as palavras fabricação de corpos dóceis, isso significa falar “em corpos maleáveis e moldáveis” (Veiga-Neto, 2007, p. 71). A consequência disso, em se tratando da escola, é exatamente a fabricação de subjetividades em crianças e jovens (através das práticas de disciplina) para futuras posturas profissionais, permitindo sua inclusão, comunicação e convivência produtiva na sociedade. E a disciplinarização aplicada pelo professor nada mais é do que promover a “gestão governamental que têm na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos” (Machado *apud* Veiga-Neto, 2007, p. 72). Em outras palavras, sempre foi através do docente, e das diretrizes escolares que se procurou chegar à produção das subjetividades para a condução dirigida da sociedade.

DO RÍGIDO PARA O FLEXÍVEL

Apesar da disciplinarização vivenciada e efetivada pelo professor ter cumprido seu propósito no campo de trabalho do mundo moderno, as transformações no modo de vida social e cultural atuais colocam em xeque esse processo. A troca do longo prazo, fixidez e linearidade pelo

curto prazo, instabilidade e flexibilidade,¹ exigem uma constante reorganização dos sujeitos. Há o que é designado como a passagem de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle. Para Deleuze são as sociedades de controle que “substituem as antigas disciplinas que operavam na duração do tempo fechado [...] e marcam o início de novas liberdades, mas também marcam mecanismos de controle que rivalizam com os mais duros confinamentos” (*apud* Gallo, 2008, p. 87).

Tal medida de deslocamento coloca progressivamente o eixo econômico dirigindo-se da produção para a circulação, para os serviços. Na mesma medida, a escola e suas práticas disciplinares – outrora tão positivas, imprimindo nos sujeitos certas condutas o mais permanentemente possível – já não bastam ao mundo contemporâneo, à sua desordenação e aos desvios. Ou seja, os deslocamentos ocorridos para o novo, o fugidio, o efêmero que, como esclarece Harvey (2004), iniciaram aparentemente nas décadas de 1970 e 1980, propiciaram reestruturações econômicas, políticas e sociais, fortalecendo ao que Jameson (2007) destaca como um novo período, onde se encontra uma urgência desvairada da economia em produzir novas categorias de produtos que cada vez mais pareçam novidades (de vestuário a aviões), com um ritmo de *turn over* cada vez maior, em que atribui uma “posição e uma função estrutural cada vez mais essencial à inovação, estética e ao experimentalismo” (p. 30).

Por essa razão, emergem constantemente marcas e modificações nos processos do trabalho, nos hábitos de vida, de consumo e da representação da estrutura social. A partir das últimas décadas do século XX, estamos, portanto, passando pelo que Bauman (2001) denomina de modernidade sólida para a líquida. E muitas das representações relativas ao trabalho, às identidades dos trabalhadores se modificaram. Passaram da “modernidade sólida” e sua disciplina alicerçada na produção em massa, para a “modernidade líquida”, que é operada em pequena escala, com diversificação de produtos, com foco na produção enxuta. Essas novas e constantes contingências e rearranjos nas formas de pensar e de organizar o trabalho processam, então, a necessidade de trabalhadores capacitados a executar mais de uma função nos cenários de curto prazo, com respostas ágeis às demandas de consumo.

Tais rearranjos alteraram o papel do trabalhador, que precisou se inserir como organizador individual da própria tarefa. Essa adaptação do modelo estável e linear para o flexível exigiu um

¹ A flexibilidade designa essa capacidade de ceder e recuperar-se de uma árvore, o teste e restauração de sua forma. Em termos ideais, o comportamento humano flexível deve ter a mesma força tênsil: ser adaptável a circunstâncias variáveis, mas não quebrado por elas. A sociedade hoje busca meios de destruir os males da rotina com a criação de instituições mais flexíveis (Sennett, 2009, p. 53).

comportamento humano adaptável às contingências. Nesse cenário surge a ideia do trabalhador empreendedor. Para Maximiano, “a ideia de um espírito empreendedor está de fato associada a pessoas realizadoras, que mobilizam recursos e correm riscos” (2006, p. 2). Segundo Costa, o trabalhador empreendedor é aquele que apresenta a iniciativa e o processo de *aprender a aprender* numa noção de competência, onde sua situação ou posição no grupo é determinada pelo grau e pela qualidade de “capital humano que foram acumulados através da educação” (2009, p. 183). Ou seja, trabalhadores que são o oposto daqueles fabricados pela disciplinarização escolar, pois, hoje, esses indivíduos se veem induzidos a tomar a si mesmos como um “capital de giro”: um profissional que tem como imperativo buscar acumular o próprio capital humano e, para tanto, a educação continuada funciona como um investimento cumulativo e permanente (diferente daquele indivíduo fabricado e produzido na e para a sociedade disciplinar) para aumentar a possibilidade de sucesso na carreira profissional.

Através dessas articulações, pode-se entender que, assim como o princípio da economia transforma-se da produção em massa para a produção enxuta, passamos de indivíduo trabalhador para um “indivíduo-microempresa” (Costa, 2009). Costa destaca que é por isso que a economia já não mais se resume com a preocupação da coerência histórica de processos ligados à produção, mas passa a preocupar-se nos modos pelos quais os indivíduos buscam produzir e acumular capital humano. Neste sentido, podemos perceber a busca por novas e diferentes posturas para o trabalhador contemporâneo e a sua preocupação com fatores que garantam, por exemplo, o acúmulo do capital humano. Com isso, novas posturas para a escolarização são almejadas no intuito de garantir o aumento da produtividade e maiores ganhos tanto para empresas como para trabalhadores.

Assim, podemos avaliar que, enquanto o trabalho estava projetado como um produto do pensamento e da ação racional, a disciplinarização, estabelecida na escolarização pelo professor, foi eficiente. Porém, a falta de clareza, de perspectivas sólidas e a instabilidade vivida na sociedade contemporânea, fazem desacreditar na construção educacional, na eficácia escolar e suas diretrizes para formar sujeitos efetivamente produtivos para a contemporaneidade.

E ao sentido da governamentalidade exigida na sociedade regida pela economia? A governamentalidade nesse novo modelo de sociedade busca, através da educação e das práticas agenciadas pelos professores, programar as atividades do comportamento dos indivíduos e fabricar certas subjetividades para fazer frente às exigências contemporâneas, pois a “chave” do sucesso parece estar no contínuo processo do “aprender a aprender”. Contudo, tal processo ainda busca

ajustes junto à escolarização, pois claramente se percebe um descompasso entre o que é aplicado pelo professor (e a escola) e que o aluno e a sociedade requisitam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evoluções e direções da profissionalização do professor servem como um campo fértil para refletirmos a condução da sociedade, da educação e do mundo do trabalho. Temos, através dos tempos, naturalizado o trabalho do professor como um difusor de conhecimentos. Porém, ao articularmos toda a trajetória de formação da profissão do docente, pode-se perceber como ele foi fabricado, incorporado, vigiado para ser um disciplinador e tornar a sociedade produtiva. Ou seja, fabricar subjetividades individuais nas pessoas, na medida em que reporta para o desenvolvimento de habilidades e competências para executar, servir comandos e ter obediência necessária para serem produtivas no mundo capitalista.

Portanto, nessa linha de pensamento, a única razão propulsora da existência do professor é colocar o homem a serviço. Ele foi e é o responsável prático para ensinar os indivíduos a regularem o tempo programado com rigidez, acoplado aos espaços. A finalidade da criação da profissão docente, então, não era primordialmente – como não é – difundir conhecimento a fim de levar o homem à liberdade. Mas sim, conduzir o ser humano à disciplina, num processo que se resume em transformar, moldar os comportamentos, individualizando e inserindo cada sujeito no contexto capitalista.

Dessa forma, o presente estudo pode servir como um detonador ou gatilho para que os docentes, frente à crise escolar que a atualidade presencia, reflitam e entendam sua atuação no mundo escolar instável e globalizado. Uma crise que é um reflexo do descompasso entre os métodos de condução da aplicação de aulas, conteúdos e disciplina – estruturada para atender a formação de indivíduos num espelho de sociedade produtiva embasada na disciplina da rotina, da linearidade, da solidez e do longo prazo – e a expectativa do alunado que vivencia sentimentos de angústia e desinteresse diante da sensação da falta de perspectivas por viver num mundo tão flexível, e sem ter um amanhã predeterminado. Este estudo busca apresentar ao leitor uma relevância para as práticas educativas como práticas de disciplinarização, atentando, ainda, para as mudanças do mundo do trabalho provocadas pela transnacionalização do capital, da produção e dos mercados, o que implica em novas posturas profissionais e, outras práticas pedagógicas no que se refere à tessitura do conhecimento.

Em suma, um desalinhamento da condução educacional para uma época que requer a fabricação de subjetividades através da educação, que direcionem para a formação de novas posturas para o capital humano. Ou seja, um sujeito que apresente competências no sentido da iniciativa individual voltada ao processo de aprender a aprender. Aquele sujeito que tenha o perfil empreendedor, associado a pessoas realizadoras, que mobilizam recursos e correm riscos, frente ao avanço da tecnologia, da globalização e da instabilidade que a atualidade apresenta para a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade Líquida*. Trad. Plinino Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. *A sociedade individualizada*. Trad. José Gradel. Rio de Janeiro, Zahar, 2009.
- COSTA, Silvio de Souza Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capitalismo humano e empreendedorismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 34 (2), maio/ago., p. 171-186, 2009.
- ENGUITA, Mariano. *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 41-60, 1991.
- FOUCAULT, Michael. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____, Michael. *A verdade e as formas jurídicas*. Trad. Roberto Machado; Eduardo Morais. Rio de Janeiro: Ed. Nau, 1996.
- GALLO, Sílvio. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma conquista sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 2004.
- MAXIMIANO, Amaru César Antônio. *Administração para empreendedores: fundamentos da criação e da gestão de novos negócios*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.
- VARELA, Júlia; e ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e educação*. n. 6, p. 68-95, 1992.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa V. *IA escola tem futuro?* Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 97-118.
- VILLELA, Heloisa de O.S. *O mestre-escola e a professora*. In: Llopes, Eliane Martha; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Autentica: Belo Horizonte, 2007

DISCIPLINE OR TEACH?

ABSTRACT

The aim of this article to show certain changes in teacher education and its link in the conduct of individuals as workers. From concepts are presented as disciplining some shifts of rationality and production of educational workers. The inclusion of the teacher as an employee of the State for its public policy directed to the population, with the goal of molding of individuals who, through educational practices, they become workers. The theoretical tools are incorporated with authors such as Varela and Alvarez-Uria, Heloisa Villela, Bauman and others. The lenses are the analysis of Cultural Studies.

Keywords: teaching; disciplining; work.

Recebido em setembro de 2010

Aprovado em outubro de 2010