

# Desafios educacionais na modernidade líquida: cotidiano, medo e indisciplina<sup>1</sup>

Educational challenges  
in liquid modernity:  
daily life, fear and  
indiscipline

**Eliete Jussara Nogueira**

[eliete.nogueira@prof.uniso.br](mailto:eliete.nogueira@prof.uniso.br)

**Maria Lúcia de Amorim Soares**

[maria.soares@prof.uniso.br](mailto:maria.soares@prof.uniso.br)

Universidade de Sorocaba

---

<sup>1</sup> Reorganização do trabalho apresentado no III Congresso Internacional Cotidiano – diálogos sobre diálogos (Rio de Janeiro, 2010)

## **Resumo**

Num cenário moderno, rigidamente estruturado, a teoria educativa com seu discurso intelectual desenvolveu-se como reflexão sobre as ambições modernas e suas encarnações institucionais. Hoje, um novo cenário tem como pressuposto condições moderno-líquidas, destacando desafios que decorrem do fato de o processo educacional não mais visar um conhecimento imutável. Ao mesmo tempo é fundamental desenvolver um tipo de aprendizado para romper com a regularidade. Uma pesquisa exploratória permitiu elaborar três afirmativas: 1 - que os organismos institucionais veem seu direito de decidir as regras de competência profissional perder legitimidade a toda velocidade num tempo de internet, tempo em que as últimas ideias de ciência estão ao alcance de todos e daí ser difícil afirmar que a escola e seus professores mantêm a posse legítima do saber; 2 - que foi a transformação do conhecimento em informação que revelou que a autoridade dos docentes se baseava num domínio exclusivo sobre as fontes do conhecimento e a vigilância sem apelação dos caminhos que levaram a essas fontes; 3 - que, se o conceito de ordem foi eleito como chave para a compreensão da modernidade, a "nova" situação traz temores e anseios, incerteza dos laços humanos, tempo mutante e fluidez como estratégia. Numa sociedade dominada pela presença do medo no cotidiano, com uma escola que enfrenta grave crise de indisciplina, a formação de professores precisa fortalecer a tese do professor como interprete e autor, não mais como dono da verdade, pretensão ainda existente no campo educacional.

**Palavras-chave:** Educação. Modernidade líquida. Medo. Indisciplina.

## **Abstract**

In a modern setting rigidly structured, educational theory - its intellectual discourse, developed as a reflection on the ambitions and their modern incarnations institutional. Today, a new scenario is modern-net assumption conditions, highlighting the challenges that stem from the fact that the educational process no longer seeks an unchanging knowledge. At the same time is essential to develop a type of learning that can break with regularity. An exploratory study allowed for three assertions: 1 - that institutional bodies see their right to decide the rules of professional competence losing legitimacy at full speed in internet time, time that the latest ideas of science are available to all and hence it difficult to claim that the school and its teachers have the legitimate possession of knowledge; 2 - which was the transformation of knowledge into information that revealed that the authority of teachers was based on a unique domain on the sources of knowledge and surveillance without appeal of the ways in which to these sources, and 3 - that if the concept of order has been elected as the key to the understanding of modernity, "new" situation brings fears and anxieties, uncertainty of human bonds, time shifting and fluidity as a strategy. In a society dominated by the presence of fear in everyday life through a school facing serious crisis of indiscipline, teacher training needs to strengthen the thesis of the teacher as interpreter and author, no longer owns the truth, a claim still existing in the field education.

**Keywords:** Education. Liquid modernity. Fear. Indiscipline.

# I

## ntrodução

*Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confortados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2003, p.13)*

A realidade contemporânea tem várias designações, por exemplo: era do consumo, sociedade pós-industrial, sociedade da mídia, sociedade pós-moderna, sociedade líquida, cibersociedade, hipermodernidade, sobre modernidade, entre outras que tentam denominar este período complexo que é o tempo contemporâneo. Estamos vivendo uma fase que superou o período moderno, ou o moderno se revestiu de características outras na fase contemporânea do capitalismo, é a pergunta que podemos fazer, diante da realidade que se apresenta. Nossos conceitos de espaço e tempo trouxeram outras formas de vivenciar a identidade de pertencimento já que nosso ponto de encontro não é mais a praça e sim o ciberespaço; além de dialogarmos com outros sujeitos, dialogamos também com máquinas; outras formas de interações e sensibilidades foram e ainda continuam a serem criadas, nossos modos de relacionar-se, circular pelas cidades, pelo mundo e ou pelos mundos, colocam em evidência a liquidez do tempo.

Uma breve leitura da realidade contemporânea permite elencar algumas características principais, segundo Severiano e Estramina (2006):

- Niilismo e suspeita sobre a razão iluminista: ausência de verdades totalizantes. Formas novas de reencantamento do mundo: misticismos, fundamentalismos, autoritarismo carismático e fascinação ante as imagens de consumo;
- Neo-individualismo: retorno ao eu concebido como refúgio ante a sociedade, considerada agressiva e incapaz de satisfazer as aspirações do indivíduo;
- Imediatismo e hedonismo: culto ao presente, ao corpo, o gosto de si mesmo e a moda canalizam interesses. Fragmentação do tempo numa série de presentes perpétuos;

- Pensamento débil: apoteose do light e predomínio da linguagem imagética sobre o verbal ou textual. Ausência de uma ideologia ou crença capaz de dar conta do mundo;
- Estetização da vida: abolição da fronteira entre arte e vida cotidiana. Promiscuidade estilística, paródia, pastiche, ironia, diversão e celebração da ausência de profundidade da cultura. Em substituição aos valores éticos a busca de valores estéticos, norteados pela mídia e pelo consumo;
- Novas formas de relações sociais: mais gratuitas e descompromissadas. Surgimento de relações virtuais possibilitadas pelo desenvolvimento da informática e da cultura digital;
- Subordinação dos produtos culturais à lógica das mercadorias: o mercado absorve a arte e demais produtos culturais, transformando-os em mercadorias;
- Relativismo: ênfase nas diferenças locais. Conceitos como “realidade” ou “verdade” são substituídos por “jogos de linguagem”;
- Fim da “era da representação”. Esta é a era das simulações, na qual o simulacro funda sua ordem supostamente livre de determinações externas;
- Fim da história: perda do sentido emancipatório da história e da fé no progresso ou qualquer utopia que apregoa a construção de um mundo mais humano.

Logo, a fluidez, o desenraizamento, a vida líquida, a velocidade no lugar de duração, a aparente predominância da imagem, que caracterizam a realidade contemporânea, carregam a possibilidade de transmutação de toda a realidade em objetos de consumo. Este cenário num mundo em crises traz novas exigências para a formação de professores, destacando desafios que decorrem do fato de o processo educacional não mais visar um conhecimento imutável.

Empiricamente, ao vivenciar o cotidiano escolar, podemos elaborar três afirmativas: a primeira, que os organismos institucionais veem seu direito de decidir as regras de competência profissional perder a legitimidade a toda velocidade, num tempo de internet em que as últimas ideias de ciências estão ao alcance de todos e daí ser difícil afirmar que a escola e seus professores mantêm a posse legítima do saber. Segunda afirmação, que foi a transformação do conhecimento em informação que revelou que a autoridade dos docentes se baseava num domínio exclusivo sobre as fontes do conhecimento e a vigilância sem apelação dos caminhos que levam a essas fontes. Por último, que, se o conceito de ordem foi eleito como chave para a compreensão da modernidade, a “nova” situação traz temores e anseios, incertezas dos laços humanos, tempo mutante e fluidez como estratégia.

Nessas condições, podemos afirmar que os desafios educacionais, que se colocam no cotidiano escolar, são oriundos da presença do medo no cotidiano de professores e da crise de indisciplina presente na escola.

### Medo no cotidiano escolar de professores

A vida cotidiana é colocada nos valores e virtudes da instantaneidade e da descartabilidade como assinala Harvey (1989): são jogados fora não só objetos, mas estilos de vida, relacionamentos, tradições que “se desmancham no ar” ao sabor do mercado. O sujeito precisa aprender a responder rapidamente às mudanças e desenvolve, muitas vezes, respostas defensivas, com simplificação na apreensão de si mesmo e na interpretação dos acontecimentos. Transfere a lógica da “coisificação”, adquirindo identidade, a partir do consumo de mercadorias que lhe empresta significado.

[...] Consumimos, através dos objetos e das marcas, dinamismo, elegância, poder, renovação de hábitos, visibilidade, feminilidade, idade, refinamento, segurança, naturalidade, umas tantas imagens que influem em nossas escolhas; seria simplista reduzir isso só aos fenômenos de vinculação social quando precisamente os gostos não cessam de individualizar-se. (LIPOVETSKY, 1991, p.174)

De modo geral, as tecnologias da informação são as atuais responsáveis por uma nova forma de compreensão das relações espaciais e temporais. Em especial, os recursos oriundos da eletrônica e da informática: o sistema de redes e multimídia, o computador, o fax, o celular e outros meios miniaturizados, que engendram um verdadeiro “rearranjo do mapa do mundo” (IANNI, 1997, p.16). Todo esse arsenal cria uma “ilusão de que o mundo é imediato, presente, miniaturizado, sem geografia nem história” (Idem, p.33).

Para Sfez (1994), comunicar é o modo simbólico característico das sociedades fragmentadas, lugar onde nação, liberdade e igualdade não norteiam mais seus membros. As atuais sociedades perderam sua memória e não mais se valem da história como fonte de coesão, mas da comunicação como recurso para a adesão social.

Numa espécie de globalização fragmentada, estratificada e competitiva, encontra-se o medo que produz sensações poderosas, a política do medo quando instalada na sociedade se retroalimenta, e individualiza ainda mais as relações.

Desde os tempos mais remotos, o medo acompanha a trajetória humana, seja como ansiedade específica do indivíduo, seja como característica da sociedade humana, configurado no meio ambiente real, no mundo infantil de fantasmas e bruxas ou no íntimo da pessoa, por meio dos estados psicológicos mais sutis. No ser humano, a imaginação e o conhecimento podem aumentar o medo, provocando sensações negativas largamente subjetivas, sem relação direta com o ambiente factual.

Na pista de nossos medos, Duby (1997) relata os impasses, ansiedades e medos coletivos, do início do segundo milênio e relaciona com os medos e ansiedades da sociedade atual. Em sua análise de documentos referentes ao período feudal, a respeito das condições históricas, aponta um momento de avanço tecnológico na agricultura, em uma sociedade atormentada pela fome, epidemia, guerras. Neste contexto aparecem: o medo da miséria; medo do outro; das epidemias; da violência e do além. A sociedade contemporânea, no contexto de transformações tecnológicas rápidas, com novas formas de trabalho, deparamo-nos também com o medo da miséria, das diferenças étnicas, da violência local e global, o terrorismo, as guerras, a insegurança, problemas espirituais, ou seja, continuamos a nos debater com os mesmos medos.

O historiador francês Lucien Febvre resumiu, de maneira clara e admirável, a vida na Europa do Século XVI, o tempo e o lugar em que a *Era Moderna* estava para nascer, em quatro palavras: “medo sempre e em toda parte”. Em seu estudo sobre o que ele chama “Modernidade Líquida” – basicamente o nosso tempo – o sociólogo Zygmunt Bauman (2008, p. 9), evoca a frase de Febvre, no livro “Medo Líquido”, para aplicá-la ao mundo atual, dizendo que vivemos de novo uma era de temores.

Yi-Fu Tuan (2005) diz que o ambiente da escola representa uma primeira experiência de medo para as crianças que ingressam na instituição – um mundo novo, barulhento, que exige relações com outras crianças e adultos estranhos, com jogos de competitividade, com o escárnio, o riso, o deboche, etc. A natureza do medo aumenta à medida que o aluno amadurece em um mundo onde todos

parecem estrangeiros e tudo se torna estranho, incompreensível, onde a violência é um fenômeno intencional, onde “conhecer é arriscar-se a sentir mais medo” (p.11)

Segundo Hobbes (1588/1679, apud JASMIN, 2007), o medo é o princípio natural das sociedades, hábil e grosseiramente usado pelo poder em busca da obediência civil: em Hobbes o medo aparece como um operador positivo, criador da ordem, propulsor da civilidade. Para Hobbes é o medo da morte violenta, que permite a saída da barbárie e a entrada na civilização. É o medo do risco da guerra de todos contra todos o que constitui o estado civil. Sem o medo não se poderia viver em sociedade, não haveria garantias legais, não haveria proteção, não haveria paz.

Diferentemente de Hobbes, o aristocrata francês Montesquieu (1689/1755) faz dele o fundamento teórico de apenas uma forma específica, de que há uma conexão efetiva entre o medo e o poder absoluto, despótico. Para isso, Montesquieu pensará no absolutismo como a natureza servil do Oriente, condição que justifica o despotismo, fundado no princípio do medo, no amor de si, que se associa à autopreservação. O mesmo pano de fundo que associa despotismo e Oriente informa a obra de Tocqueville (1805/1859) que estava convencido que não era o espírito do medo, mas o *espírito da conformidade* o elemento definidor do estado estacionário do espírito humano, como da fraqueza política e militar das civilizações orientais quando comparadas às europeias. Ainda tem a ousadia de propor um quadro análogo ao de Montesquieu – despotismo, apatia, silêncio e conformação – para se realizar no universo cristão, no Ocidente, lugar da liberdade e da impossibilidade de uma tirania estável, que chama de *despotismo democrático*. Ao mesmo tempo tem um tema central, o do *individualismo democrático*, um fenômeno novo na modernidade, condição que permite aceitar respectivamente a palavra de uma autoridade, mas sabendo que ele não se confunde com a verdade antes de ser submetida à crítica e ao reconhecimento da razão individual. Por isso o indivíduo democrático é tomado por um tipo particular de angústia, somado à instabilidade social, característico de um mundo novo, onde o nascimento não garante a segurança nem mesmo no futuro próximo e onde a velocidade do nosso tempo se revela na transformação incessante das bases de sustentação da riqueza e do *status social*, provocando incertezas e insegurança crônicas. É desse quadro de

instabilidade estrutural que se alimenta o medo nas sociedades democráticas de Toqueville. (JASMIN, 2007)

Jean Delumeau (1989) define, pelo caminho da pesquisa histórica, como o medo foi alimentado pela Igreja e pelo Estado no Ocidente, que o utilizaram como instrumento para estabelecer e manter o domínio sobre a sociedade. A imposição do medo foi um poderoso instrumento pelo qual se disciplinaram populações inteiras sob a ameaça de punição à heresia, fazendo dessa disciplinarização uma espécie de medo que se tornou cultural, chegando ao nível de segurança ontológica. Sua disseminação pelas sociedades fez parte de uma política de redução dos malefícios e de manutenção da ordem moral, tanto pelo Estado como pela Igreja, parte de um controle das populações.

A partir da grande revolução tecnocientífica novas questões estão postas em torno da ideia de medo. É nesse sentido que Hans Jonas escreveu “O princípio da responsabilidade” (2006), polêmico livro que começa e termina com uma evocação ao medo. Para Jonas, o maior problema trazido pela tecnologia é o do grande perigo, não patente para nós, essencialmente imperceptível: não se trata de uma má utilização de potência tecnológica, mas de sua utilização – é isso que torna o perigo cada vez mais ameaçador. Mas, à diferença dos filósofos clássicos, Hans Jonas pensa que uma ameaça real e o próprio medo podem trazer certa positividade e possibilidade de instrução. “Sem nenhuma analogia às nossas experiências reais – e é isso que diferencia o livro de Jonas dos de outros pensadores do medo -, devemos criar uma espécie de “ética” de responsabilidade em relação ao futuro da humanidade”. (NOVAES, 2007, p.16)

Em Jonas, o medo não diz respeito a minha própria vida, mas as das gerações futuras. Ele não é motivado por um perigo presente; mesmo, se a tecnologia atual é potencialmente perigosa, esse perigo possível não pertence sempre à esfera da nossa experiência e de nosso saber. Jonas não fala de uma ameaça imaginada, mas de ameaça antecipada ou representada. Como exemplo, Jonas fala na catástrofe de Chernobyl que aconteceu, e nos abriga a antecipar e extrapolar ameaças semelhantes até mesmo mais terríveis que Chernobyl. É, portanto, a partir da ameaça real e possível que devemos construir um perigo que está por vir. Por analogia com as catástrofes ocorridas repentinamente, devemos nos esforçar para crer que o pior pode acontecer. Enfim, enquanto o medo em

Hobbes é um mal experimentado e que deve ser limitado ou evitado, em Jonas ele constitui um método a ser escrupulosamente aplicado.

Bauman define medo como “o nome que damos a nossa *incerteza*: a nossa *ignorância* da ameaça e do que deve *ser feito* – do que pode e do que não pode – para fazê-la parar ou enfrentá-la, se cessá-la estiver além do nosso alcance” (2008, p.8). Essa definição completa o pensamento a seguir exposto:

O medo é mais assustador quando difuso, diverso, indistinto, desvinculado, desancorado, flutuante, sem endereço nem motivos claros; quando nos assombra sem que haja uma explicação visível, quando a ameaça que devemos temer pode ser vislumbrada em toda a parte, mas em lugar algum se pode vê-la. (BAUMAN, 2008, p.8)

Para Bauman (2008), os perigos dos quais se tem medo podem ser de três tipos. Alguns ameaçam o corpo e as propriedades. Outros são de natureza mais geral, ameaçando a durabilidade da ordem social e a confiabilidade nela, da qual depende a segurança do sustento (renda, emprego) ou mesmo da sobrevivência no caso da invalidez ou velhice. Depois vêm os perigos que ameaçam o lugar da pessoa no mundo – a posição na hierarquia social, a identidade (de classe, de gênero, ética, religiosa) e, de modo mais geral, a imunidade à degradação e à exclusão sociais.

Na busca de respostas para a questão: qual seu maior medo enquanto professor, apresentada para 54 professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, na cidade de Sorocaba, SP, em 2007, os resultados obtidos apontam, para medos relacionados ao cotidiano da sala de aula, como desempenho de aluno, aprendizagem, indisciplina (55,5%), 27,8% para o desemprego e 13% para outros tipos de medo, além de 3,7% com relato de ausência de medo. Os professores entrevistados são na maioria do gênero feminino, na faixa etária 30/40 anos para educação infantil e 40/50 anos para o ensino fundamental; licenciadas com especificidade em Pedagogia. Tempo médio de docência entre 10 e 20 anos. Classes de 20 alunos na Educação Infantil e acima de 30 alunos no Ensino Fundamental. (SOARES; NOGUEIRA, 2007). Seguem fragmentos das respostas dos professores:

- De aluno indisciplinado e de não conseguir ensinar os alunos.

-Não atingir todos os alunos e fazê-los aprender. Da falta de respeito pelo professor e perder a postura profissional.

- *Indisciplina.*
- *De não conseguir alfabetizar.*
- *Iniciar um trabalho com alunos que apresentem dificuldades na aprendizagem e ao término do ano não colher bons resultados.*
- *De não conseguir me impor e controlar a sala, de passar dos limites, de brigar com algum aluno, de não saber que conteúdo dar, de não saber preparar as atividades necessárias, de não conseguir explicar algo, de que algum aluno se machuque seriamente estando comigo.*
- *Não estar sendo suficientemente competente para atingir os objetivos propostos pela Secretaria de Educação do Estado de SP e não dar aos meus alunos tudo o que gostaria de passar para eles.*
- *Medo de ficar sem emprego.*
- *Chegar ao final da carreira do magistério sem condições psicológicas e mentais.*
- *Arriscar o novo e não dar certo.*
- *Do mundo e do futuro das pessoas em relação à falta de preservação do meio ambiente.*
- *Nenhum medo em relação à vida profissional.*

Utilizando a fala dos professores como instrumento e o medo como objeto, ao mesmo tempo introduzindo o cotidiano como referência, torna-se possível uma interpretação preliminar dos discursos desses profissionais: os medos estão vinculados à figura dos alunos, nunca se voltando para as possibilidades de crescimento pela satisfação de suas próprias necessidades (com exceção do final de carreira); revelam existência de profissionais que vivem a realidade cotidiana da escola como redução ao papel de estar na sala de aula, concentrando no fazer pedagógico o objeto de atuação profissional; reafirmam o já estabelecido sob a lógica de relações hierarquizadas e burocratizadas dando à vida dos professores na escola um caráter repetitivo sem voz política; incorporam o discurso das autoridades numa forma de esquecimento de si mesmos, que se justifica como submissão voluntária; afastam a possibilidade de busca das causas comuns para suas dificuldades enquanto trabalhadores inserindo-os num viver o trabalho sob forma de individualidade privatizada; reforçam o sentido da profissão apenas como fonte de sobrevivência pelo medo do desemprego; expressam total temor e impotência frente à indisciplina, à agressividade dos alunos, assinalando a síndrome do medo contemporâneo como globalização negativa.

O medo pode provocar modos de interação distintos dos ideais perseguidos pela educação: solidariedade, ações coletivas que promovam rede de relações mais humanas, entre outros. Dessa forma, estudar o cotidiano da escola se faz necessário, e como agente importante nas interações saber sobre o professor e seus medos pode dar indícios de seus comportamentos frente à condição contemporânea.

### A questão da (in)disciplina escolar

Historicamente, a promessa iluminista do equilíbrio e do progresso fundados no poder da razão e do conhecimento foi negada pelas próprias condições sociais da modernidade. Esse rompimento tem sido identificado como uma “crise da modernidade”, referente também uma “crise paradigmática”, em função do abalo sofrido pelos fundamentos teóricos da própria modernidade, sejam eles positivistas, cientificistas, historicistas, incluindo também elementos das teorias marxistas mais ortodoxas. Este quadro constitui um contexto não só de condições sociais diferenciadas, como também de novos modelos ou propostas interpretativas do social.

Numa fase de transição paradigmática, entre o paradigma da modernidade, cujos sinais de crise me parecem evidentes, e um novo paradigma com um perfil vagamente descortinável, ainda sem nome e cuja ausência de nome se designa por pós-modernidade. (SANTOS, 1996, p.34)

Para Foucault (1994), fica reservado o mérito de ter mostrado as opacidades e os silêncios produzidos pela ciência moderna através de diferentes formas de conhecer marginalizadas por essa ciência. Levando o poder disciplinar do panóptico até as últimas consequências, Foucault mostra que não há qualquer saída emancipatória dentro do “regime da verdade” da ciência moderna, uma vez que o poder disciplinar não tem um centro; é exercido em toda a sociedade; é fragmentário e capilar; parte da base e cria alvos próprios; como também, parte de um discurso científico de normalização e padronização produzido nas ciências humanas e aplicado por corpos profissionais em instituições como escolas, hospitais, quartéis, prisões, famílias e fábricas.

Para Foucault outra forma de poder social é o poder jurídico ou estatal, que tem assento na soberania; que é o poder enquanto direito que se possui ou se troca; que é poder de soma zero; que é exercido do topo para a base; que se aplica a alvos autônomos pré-existentes; que tem fundamentos num discurso de direitos, obediências e normas; que é monolítico.

Assim, quando o poder em certa sociedade surge na fala de seus componentes, essa fala refere-se à arquitetura particular que as correlações de forças constroem, baseadas nos micropoderes que enredam seu tecido naquele momento.

Na constituição da ciência moderna, exercícios de uma poderosa máquina de poder, que tratou de instituir uma verdade científica indubitável, a instituição escola, através do processo educacional desenvolveu a tecnologia política da disciplina: buscar o domínio do corpo social através de seus elementos mais básicos – os indivíduos. A disciplina distribui os indivíduos no espaço, quadricula-os; localiza-os funcionalmente para permitir rapidez, habilidade, vigor e constância; posiciona-os na série, na linha, na coluna, na fila; utiliza a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora – a penalidade, e o exame.

Neste sentido, a disciplina é um mecanismo, um dispositivo funcional, uma técnica que produz indivíduos úteis. A disciplina fixa, imobiliza, regulamenta, produzindo uma forma diferente de exercer o controle, pois através dela é possível observar, controlar os rendimentos, as presenças e as ausências, no modelo panóptico: um olhar capaz de ver todos e tudo com um olhar apenas, sempre atento, perseverante, conseqüente, cotidiano, sistemático, vigilante.

Souza Santos (2000) diz que circulam na sociedade, não uma, mas várias formas de direito ou modos de juridicidade. Essas diferentes formas variam quanto aos campos de ação social ou aos grupos sociais que regulam, quanto ao modo como previnem os conflitos individuais ou sociais e os resolvem sempre que ocorram.

As diferentes ordens jurídicas operam, em escalas diferentes e, com isso, traduzem objetos jurídicos distintos. Acontece, porém, que na prática social as diferentes escalas jurídicas não existem isoladas e, pelo contrário, interagem de diferentes maneiras – daí se poder falar de interdireito e interlegalidade (quando existem duas ou mais normas aplicáveis a mesma situação). A esse nível, é menos

importante analisar os diferentes espaços jurídicos do que identificar as complexas e dinâmicas relações entre eles.

Em suma, vivemos um tempo poroso. A porosidade está presente em todas as instituições sociais. No caso da instituição escolar, o entendimento dessa porosidade tem relevância para definir sua posição escalar e as dinâmicas de desenvolvimento que lhe são específicas – as relações sociais que definem o horizonte da determinação relevante, bem como dos movimentos que se articulam com todas as outras dinâmicas parciais através das principais formas de poder. Assim, buscou-se entender as múltiplas ordens jurídicas que atuam no cotidiano escolar quanto à questão da disciplina, desde a concepção ampla de direito de Souza Santos.

No Brasil, Aquino, situando as relações escolares no início do século XX, lembra que as relações eram determinadas em termos de obediência e subordinação. Ao professor cabia modelar moralmente os alunos e garantir aos mesmos o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade. O caráter elitista e conservador da escola que era dirigida aos membros das classes privilegiadas, e hoje, apesar do acesso supostamente livre a toda população, mantém esta situação, por meio da garantia de sucesso apenas para elite. Neste horizonte, a prática escolar é dirigida a um aluno ideal e descontextualizado para quem é transmitida a cultura dominante como se fosse a única. Neste enfoque teórico, a indisciplina pode ser encarada como sintoma da injunção da escola idealizada e gerida para um determinado sujeito e sendo ocupada por outro (AQUINO, 1996, p.45).

Na interpretação sócio-histórica, a indisciplina poderia ser considerada como força de resistência e confronto em relação às formas institucionais autoritárias, elitistas e conservadoras. A indisciplina, nesta interpretação, é expressão de conflitos que ocorrem em níveis mais amplos – macro-estruturais, abrangendo na sua amplitude as relações que se estabelecem na escola.

Para Souza Santos, que argumenta a compatibilidade do poder disciplinar e do poder jurídico em várias escalas, e dos micropoderes de Foucault, tendo em mente a tríade funcional historicamente atribuída à instituição escolar explicitada por Aquino (1996), a escola estaria a serviço da apropriação por parte do aluno dos conhecimentos acumulados pela humanidade (dimensão epistêmica); preparação do

jovem cidadão para o convívio em grupo e em sociedade (dimensão socializante); e a qualificação para o trabalho (dimensão profissionalizante), buscou-se compreender, nesta pesquisa, o espaço escolar contemporâneo com suas turbulências, confrontos velados, ameaças de diferentes tipos, muros e grades, para compreender esse novo campo de pequenas batalhas civis.

Recuperando a questão específica da crise vivida pela escola, pode-se enunciar que a presença articulada de três dimensões da crise – a crise da falência na construção de sujeitos políticos; a crise pela liquefação do seu monopólio cultural; a crise por dificuldade de reconversão diante da dinâmica da produção científica e tecnológica, apenas aproxima uma explicação parcial da escola brasileira. Essas dimensões estão, na realidade, sobre determinadas pela implantação de modelos de ajuste econômico que incluem o encolhimento e a precarização do sistema estatal de bem-estar, além da transferência de funções (a educativa, entre elas) à sociedade civil, frágil em sua trama organizacional (mercado na linguagem do modelo dominante). Surge, então, uma nova crise: a crise da precariedade e da deterioração da escola (RIGAL, 2000).

Encravada nas articulações das quatro dimensões da crise, que emergem no espaço escolar, está a questão da disciplina. Várias questões se colocam no momento de analisar as insubordinações, os confrontos com os professores e as relações e episódios de violência na escola – rótulo novo para a indisciplina/incivilidades, que deixa entrever uma das principais incertezas das sociedades contemporâneas: a função integradora em nível social que a escola deve cumprir e sua capacidade para socializar os jovens no marco de valores dialógicos e democráticos.

Surgem, então, na tensão modernidade/pós-modernidade as seguintes perguntas: a escola socializa, no marco dos valores que a sociedade deseja transmitir? Como se instala no seu seio o fenômeno da indisciplina que, embora se afigure como externo, impede o docente de exercer sua função pedagógica? Que conflitos se estruturam no espaço escolar para que surjam condutas violentas? A paulatina desestruturação da sociabilidade que se verifica na atualidade, e que é produto da crise do Estado de Bem-estar, está na base deste processo? A sociologia da conflitualidade escolar está vinculada a uma sociologia da exclusão – ou da inclusão na exclusão (RIGAL, 2000) – que ofusca o sentido da escola para

novos contingentes de estudantes que vivem as desigualdades sociais, como para o corpo docente, com grandes dúvidas sobre a sua missão?

Em maior ou menor grau, as temáticas indagadas acima foram enfocadas por psicólogos, psicanalistas, sociólogos, filósofos e pedagogos, ofertando-nos abordagens teóricas e propondo alternativas para sua compreensão e manejo. Mas, a partir dessas investigações surge a questão central: *como é produzida a indisciplina na constitucionalidade escolar?*

Para a obtenção de respostas para a questão proposta o universo de pesquisa foi constituído na DIJU/Sorocaba (Delegacia de Infância e Juventude), através da leitura de 3214 Boletins de Ocorrência (a partir de agora BO), dentre os quais 325 registros para casos ligados às escolas estaduais (SOARES, 2006). Na Tabela I, os tipos de ocorrência são aqueles registrados no momento da feitura dos BO, de acordo com o Código Penal, logo criminalizando os comportamentos dos alunos na escola, no fato ocorrendo a migração da forma de punição disciplinar escolar para a forma de crime, expressa concretamente nos BO lavrados por um policial. Trata-se, portanto, do imbricar de um poder compósito, resultante de escalas diferentes entre as diversas formas de poder em diferentes campos sociais; de modo semelhante, não de única forma de direito, mas sim de escalas diferentes entre diferentes formas de direito no dizer de Santos (2000).

**Tabela I – Número de Ocorrências em BO – tipo e endereçamento (2001-2003)**

Ocorrências (tipo)	Endereçamento						Total
	Alunos X Alunos	Alunos X Prof.	Alunos X Diretor	Alunos X Guarda Munic.	Alunos X Prédio escolar	Alunos X Outros	
Lesão corporal dolosa	68	02	-	-	-	-	70
Ameaça	13	11	04	06	-	05	39
Desacato	02	18	04	08	-	02	34
Lesão corporal culposa	32	-	-	-	-	-	32
Crime ambiental pichação	-	-	-	-	24	-	24
Injúria	02	07	01	10	-	02	22
Vias de fato	21	-	-	-	-	-	21
Agressão sofrida	15	01	-	01	-	-	17
Dano	-	03	-	-	11	-	14
Invasão	02	-	-	-	10	-	12
Roubo	08	01	-	-	-	-	09
Porte de arma branca	08	-	-	-	-	-	08
Porte de entorpecentes	-	-	-	-	-	07	07
Furto	05	01	-	-	-	-	06
Difamação	01	03	-	-	-	-	04
Apreensão de objetos	04	-	-	-	-	-	04
Atent. violento ao pudor	02	-	-	-	-	-	02

Ocorrências (tipo)	Endereçamento						Total
	Alunos X Alunos	Alunos X Prof.	Alunos X Diretor	Alunos X Guarda Munic.	Alunos X Prédio escolar	Alunos X Outros	
Total	183	47	09	25	45	16	325

Fonte: BO/DIJU/SOROCABA

Escrever sobre qualquer aspecto ligado ao amplo e profundo fenômeno da pós-modernidade significa estar atento aos tempos e suas sugestões. A escrita, se possível, deve fazer-se em sintonia com a vibração dos tempos de incerteza e ambivalências sócio-econômico-culturais e institucionais que levam à deslegitimação das instituições da modernidade, dos símbolos, das identidades, das interpretações construídas com base no conceito de razão e conseqüentemente, do seu discurso educacional.

A questão da (in)disciplina escolar emerge turbulentamente nesse período de grandes mudanças. Viver em uma sociedade que é caracterizada por condições pós-modernas significa ajustamento a um alto grau da complexidade e diversidade. Em uma sociedade mais estável – designada Modernidade, a biografia e o conhecimento dos estudantes eram quase predeterminadas, quase da mesma maneira que as de seus pais. Porém em uma sociedade de mudanças rápidas, as mudanças e as exigências que o futuro reservará aos estudantes podem ser difíceis de antecipar. Se o passado não mais proporciona garantias para o futuro, se os pontos de referências tradicionais como a família, a igreja, a escola e a justiça enfraquecem, então a vida se torna cada vez mais projeto. Como o cotidiano escolar está pródigo em eventos alheios ao ideário padrão, a questão da (in)disciplina representa uma parcela onerosa em tais vicissitudes. Talvez, o entendimento da tensão modernidade/pós-modernidade, ampliando os raios de nosso olhar, contenha uma resposta para a situação-limite vivenciada pelos sujeitos na escola.

Sendo a diversidade uma marca deste século, pensar o fenômeno da indisciplina na escola implica a necessidade de considerar dois aspectos importantes, que dizem respeito à relação dessa instituição com a sociedade. Por um lado, o fato de que vivemos sob a égide de uma cultura do narcisismo na qual observamos a prevalência do imaginário sendo que, nesse contexto, o indivíduo só encontra recurso e referência em si mesmo, valendo essencialmente por sua imagem; por outro, o fato de que, nesta sociedade, pode-se observar um discurso

dominante do fracasso da escola, cujos efeitos produzem um “desautorizo” em relação a essa instituição e um conseqüente esvaziamento do poder e da autoridade do mestre. É neste caminho que se pode pensar a indisciplina como índice de um sintoma social, com a suposição da dominância de um discurso onde professor ou aluno são reconhecidos se revestidos por estereótipos imaginários comuns.

Considerando que os 325 BOs registrados na DIJU/SO, no período 2001/2003 (acoplados à existência do Livro de Ocorrências, às Normas Escolares, entrevistas e conversas realizadas), podem ser entendidos como resultado de um conjunto de normas regentes do funcionamento escolar, a (in)disciplina é um fenômeno que não pode ser entendido como algo pré-determinado porque todo ato de indisciplina, sendo da esfera do emergente, surge como resultante de composição de forças e elementos presentes e atuantes, que integram uma situação e um campo vital. Se educar implica em disciplinar e disciplinar é construir e consolidar uma moral articulada à vivência e, conseqüentemente a valores, os BO não falam só da escola, mas das famílias, do que o adolescente vive lá fora, do que o cerca, do que o reduz, do que o socializa, do que o aproxima e o afasta da disciplina. Enquanto registro de episódios particulares, sacralizam-se e ao sacrilizarem-se, engendram a indisciplina como instituição. E esta, uma vez engendrada, institucionaliza-se e perpetua-se no embate de elementos em integração, sejam pessoas, regras institucionais (normas disciplinares) e/ou objetos.

### Considerações finais

Ao pensar a modernidade líquida, Bauman informa que o medo e o mal são irmãos siameses. Assim, como conclusão o que faz a ansiedade dos contemporâneos, segundo o autor é o seguinte:

(...) o que faz nossos medos particularmente dolorosos, insuportáveis, é a falta de clareza sobre as suas causas. Em outras palavras, o que nos faz sofrer mais do que qualquer outra coisa, envenenando nossos prazeres cotidianos e provocando pesadelos, é a própria incerteza, tanto sobre a condição humana como sobre nossa ignorância. É uma verdade antiga, contida no livro de Jô e esquecida: ainda que houvesse razões sensíveis para as catástrofes que se abatem sobre nós, seríamos incapazes de compreendê-las, a despeito de nossa sabedoria e lógica. Goytisolo nota que o nosso conhecimento do mal se dá apenas quando olhamos para trás, retrospectivamente. É uma observação aguda a sua, referendada

pela quase imperceptível erosão de nossos direitos e liberdades individuais nos tempos que correm. O processo todo só pode ser entendido em retrospecto, quando é tarde demais para restaurar aquilo que está perdido. Nos países que se consideram democráticos as pessoas já se renderam sem resistência: admite-se que “suspeitos” sejam seguidos pela polícia ou mantidos presos sem julgamento, ou ainda que sejam deportados sem provas legais – apenas como “medida de segurança”. A maioria das pessoas aceita essas arbitrariedades, seguras de que atingem apenas uma minoria. Mas o fato é que, desrespeitados os direitos humanos, não há como impedir a avalanche que vem por aí. (BAUMAN, apud GONÇALVES FILHO, 2008)

Extravazando os dizeres de Bauman para a instituição escolar podemos afirmar, mais uma vez, que os desafios educacionais, entre eles a indisciplina, são oriundos da presença do medo no cotidiano de professores, constatação que quer dizer que vivemos um tempo de desregulamentação, de descentralização, de individualização, onde eu, você e todo mundo deve encontrar soluções biográficas para problemas históricos, respostas individuais para problemas sociais.

Daí os riscos de hoje serem de outra ordem daqueles da chamada “modernidade sólida” (BAUMAN, 2008), não se pode sentir ou tocar muitos deles, apesar de estarmos todos expostos, em algum grau, as suas consequências. Diferentemente dos perigos antigos, os riscos que envolvem a condição humana no mundo das dependências globais podem não só deixar de ser notadas, mas também deixar de ser minimizadas mesmo quando notadas.

Então, para confrontar sua condição existencial e enfrentar seus desafios, o professor precisa se colocar acima dos dados da experiência a que tem acesso como indivíduo. Ou seja, a percepção individual, para ser ampliada, necessita da assistência de intérpretes, munidos com dados não amplamente disponíveis à experiência individual.

Como exemplo dessa perspectiva, a pesquisa realizada quanto às ocorrências disciplinares registrada em BO só podem acrescentar algo ao estudo da (in)disciplina escolar se forem entendidas como sinais que apontam para uma conjugação de forças de um determinado momento histórico-social, hoje constituído ou constituindo-se pela designada pós-modernidade ou outra denominação julgada mais adequada por outra concepção.

Não cabe aqui exegese completa desse discurso. Todavia, parece, fora de dúvida que a qualidade, a intensidade, e a aceleração do torvelinho de transformações por que vem passando a sociedade contemporânea tem difundido uma sensação perturbadora, de vertigens e gozo. Não há como deixar de constatar: trata-se, efetivamente, de violentas e abruptas transformações políticas, econômicas, ideológicas, culturais, científicas e tecnológicas. Tudo em curto espaço de tempo – os últimos trinta anos, aproximadamente, e sob uma dinâmica cada vez mais acelerada e de intenso intercâmbio entre os diversos campos.

É essa unidade de análise que pode fornecer os elementos necessários para serem pensadas as especificidades dos acontecimentos sociais, a especificidade da educação escolar e, em especial, a especificidade da questão do medo e da (in)disciplina escolar na tensão modernidade/pós-modernidade, tensão assumida como um tempo social que permite visualizar, entre outros, a intransparência das promessas da razão moderna, da visão essencialista de sujeito e sua capacidade de ascender o transcendental. Tensão onde a realidade social multifacetada é capaz de colocar em xeque a metafísica e sua racionalidade, o subjetivismo e o objetivismo filosófico que, em última instância, favorecem a supremacia do determinismo econômico e da ciência moderna vistas como explicação única e possível da realidade de estruturas discursivas e de um sistema capitalista marcado por múltiplas e complexas articulações e antagonismos onde se fala de sociedade mundial, da informação, do conhecimento, da participação democrática, da necessidade de desenvolvimento econômico com equidade, de desenvolvimento humano atrelado aos novos acordos da noção de competência nas atividades diárias em um mundo de informações e imagens.

A escola é um ambiente regulado onde os rituais são construtos da própria normalização. Como a educação sempre se apresentará como uma ação entre sujeitos, interações multidiversificadas, é da interação entre o lado permissivo e livre da iniciativa discente e os mecanismos pedagógicos de controle docente que a própria vida real da escola faz cumprir como realidade social e cultural – sua constitucionalidade. Logo não apenas no trabalho pedagógico e formalmente pensado, é que a (in)disciplina se configura; é no mundo de fronteiras porosas, enunciativas que hoje a escola habita, que se (re)produz a (in)disciplina, culminando com a criminalização dos alunos.

Frente a essa constatação estendemos que não há possibilidade de empreender uma análise das subjetividades contemporâneas sem uma compreensão das mudanças ocorridas nas atuais sociedades ocidentais, como também não podemos interpretar tais mudanças isolando-as da estrutura da personalidade dos indivíduos.

Num campo de múltiplos circuitos, como o tratado neste texto, podemos dizer que os professores ajustam-se como peças na engrenagem educacional, como o ponto mais sensível da cadeia na qual se deslocam constantemente para patamares menores de valorização e reconhecimento, desde a sua formação até a atuação na escola. Individualizando-se numa sala de aula e individualizando seus medos como fenômenos isolados do contexto sócio-histórico, os professores se isentam de suas próprias histórias reduzindo ao nível pessoal a existência de cada um dos problemas e soluções.

Sob a lógica de relações profundamente hierarquizadas e sustentadas pela burocracia a vida do professor na escola tem um caráter repetitivo no qual, assim como é frequente o isolamento, a prática é destituída do sentido da criação. Esta prática forma grupos dependentes e entre os pais é fácil a sujeição, havendo um temor claro entre aqueles que divergem, pela possibilidade da punição.

O cotidiano da escola pode mostrar imagens, pichações, desenhos nas portas de banheiros, grades nas janelas, portas com trancas, câmeras de vigilância para controle da disciplina, porteiros, ronda policial, denúncias, boletins de ocorrência policial, entre outras imagens, atitudes e comportamentos que revelam um medo, que não se enfrenta, não se supera, apenas se submete a ele.

Nessas condições, numa sociedade dominada pela presença do medo cotidiano, com uma escola que frequenta uma crise de indisciplina, a formação de professores precisa fortalecer a tese do professor como intérprete e autor, não mais como dono da verdade, pretensão ainda existente no campo educacional e por consequência nas práticas educativas.

## Referências

AQUINO, Julio Gropa. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. *Medo líquido*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

DELUMEAU, Jean. *Histórias do medo no Ocidente: 1350-1800, uma cidade sitiada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DUBY, Georges. *Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos*. São Paulo: Unesp, 1997.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H; RABINOV, P. *Michel Foucault - uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994. p. 231-249.

GONÇALVES FILHO, Antonio. Medo e mal são irmãos siameses na modernidade. Entrevista com Zygmunt Bauman. *O Estado de São Paulo*, 17/02/2008.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

HANS, Jonas. *O princípio da responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1989.

IANNI, Otavio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

JASMIN, Marcelo. O despotismo democrático, sem medo e sem Oriente. In: NOVAES, A. (Org.). *Ensaio sobre o medo*. São Paulo: SENAC, 2007.

LIPOVETSKY, Gilles. *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

NOVAES, Adauto. Políticas do medo. In: NOVAES, A. (Org.). *Ensaio sobre o medo*. São Paulo: SENAC, 2007.

RIGAL, Luis. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). *A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 171-194.

SEVERIANO, Maria de Fátima Vieira; ESTRAMINA, José Luis Alvaro. *Consumo, narcisismo e identidades contemporâneas: uma análise psicossocial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2006.

SFEZ, Lucien. *Crítica da comunicação*. São Paulo: Loyola, 1994.

SOARES, Maria Lúcia de Amorim; NOGUEIRA, Eliete Jussara. Mundo contemporâneo, subjetividade e medo: um estudo exploratório com professores. In: *Anais do VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, São Carlos/SP. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2007.

SOARES, Maria Lúcia de Amorim. A questão da (in)disciplina escolar na tensão modernidade, pós-modernidade. *Relatório de pesquisa*, Fapesp, 2006.

SOUZA SANTOS, Boaventura. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

TUAN, Yi-Fu. *Paisagens do medo*. São Paulo: Unesp, 2005.

Submetido em 15/05/2012, aprovado em 14/11/2013.