

# **Da educação no totalitarismo no Filme Liam: a escola como “instituição disciplinar” em Foucault e o exercício de educar como introdução de novos seres humanos no mundo em Arendt.**

Mariano da Rosa, Luiz Carlos.

Cita:

Mariano da Rosa, Luiz Carlos (2021). *Da educação no totalitarismo no Filme Liam: a escola como “instituição disciplinar” em Foucault e o exercício de educar como introdução de novos seres humanos no mundo em Arendt*. *Revista Opinião Filosófica*, ISSN: 2178-1176, Porto Alegre, Rio Grande do Sul / RS, Brasil, 12 (2), 1-28.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/marianodarosa.luizcarlos/122>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/prnO/gnw>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*



<https://doi.org/10.36592/opiniaofilosofica.v12.1034>

## **Da educação no totalitarismo no filme *Liam*: a escola como “instituição disciplinar” em Foucault e o exercício de educar como introdução de novos seres humanos no mundo em Arendt**

*Education in totalitarianism in the film Liam: school as a “disciplinary institution” in Foucault and the exercise of education as the introduction of new human beings in the world in Arendt*

Luiz Carlos Mariano Da Rosa<sup>1</sup>

### **Resumo**

Baseado no filme *Liam* (2000) e nas implicações ideológicas do processo formativo-educacional no âmbito do totalitarismo, o artigo analisa a escola como “instituição disciplinar” através da perspectiva de Michel Foucault em uma construção que tende à “fabricação” dos indivíduos enquanto “indivíduos-objetos” e “indivíduos-instrumentos”, convergindo para uma relação que encerra tanto a obediência quanto a utilidade e se sobrepõe à escravidão, à domesticidade, à vassalagem e ao ascetismo e implica uma dominação progressiva que atribui ao espaço escolar a condição de uma “máquina de ensinar” que guarda capacidade de vigiar, hierarquizar e recompensar. Dessa forma, recorrendo a Hannah Arendt, o artigo

---

<sup>1</sup> Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais (CEUCLAR - SP). Bacharel em Teologia pela Universidade Estácio de Sá (UNESA - RJ). Pós-Graduado *Lato Sensu* em Filosofia pela Universidade Gama Filho (UGF - RJ). Pós-Graduado *Lato Sensu* em Ciências da Religião pela Universidade Cândido Mendes (UCAM - RJ). Mestre em Filosofia pela Universidade Gama Filho (UGF - RJ). Mestre em Teologia pela Lucent University (LU – TX / USA). Doutorando em Filosofia pela Selinus University of Science and Literature (UNISELINOS – Londres / Inglaterra). Professor-Pesquisador e Filósofo-Educador na ONG Espaço Politikón Zóon (EPZ - São Paulo) e Investigador Correspondente no Observatório Político (OP – Lisboa / Portugal).  
Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7649-2804>. E-mail: [marianodarosalettras@gmail.com](mailto:marianodarosalettras@gmail.com)

assinala que, se a educação consiste na introdução de novos seres humanos no mundo em um processo que atribui ao exercício de educar a possibilidade envolvendo um “por-em-ordem” que encerra a tensão entre o novo e o velho, torna-se fundamental um conceito de autoridade correspondente ao âmbito educacional e que possibilite ao educador assumir o papel de representante do mundo diante da nova geração, em uma relação de ensino-aprendizagem que sobrepõe a autoridade enquanto responsabilidade pelo mundo ao conhecimento do mundo em si e à capacidade do professor no sentido de realizar a instrução dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação; Foucault; Arendt; disciplina; autoridade.

### **Abstract**

Based on the film *Liam* (2000) and on the ideological implications of the educational-formative process in the context of totalitarianism, the article analyzes the school as a “disciplinary institution” through the perspective of Michel Foucault in a construction that tends to “manufacture” individuals as “individuals-objects” and “individuals-instruments”, converging to a relationship which encloses both obedience and utility and overlaps slavery, domesticity, vassalage and asceticism and implies a progressive domination that attributes to the school space the condition of a “teaching machine” that has the capacity to monitor, hierarchize and reward. Thus, using Hannah Arendt, the article points out that, if education consists of introducing new human beings into the world in a process that attributes the exercise of educating the possibility involving a “by-in-order” that implies the tension between the new and the old, a concept of authority corresponding to the educational scope is essential and that enables the educator to assume the role of representative of the world in the face of the new generation in a teaching-learning relationship that overlaps authority as responsibility for the world over knowledge of the world itself and the teacher's ability to carry out the subjects' instruction.

Keywords: Education; Foucault; Arendt; subject; authority.

### **Aspectos Introdutórios**

Guardando correspondência com a realidade britânica da década de 1930, no contexto histórico-cultural e econômico-social da Grande Depressão, o filme *Liam*

(2000), de Stephen Frears, traz como cenário a cidade de Liverpool no âmbito da crise econômica mundial e, detendo-se na perspectiva do protagonista da história, a saber, Liam Sullivan (Anthony Borrows), mostra os acontecimentos envolvendo a aflição do pai e da mãe, assim como dos irmãos, em um contexto sócio-político e cultural que acena com uma crise de valores em face de um ambiente econômico-social, político-jurídico e ético-religioso que envolve desde a emergência do fascismo até a desestabilização econômico-trabalhista, além do fanatismo religioso.

Nesta perspectiva, o filme em questão possibilita a análise da escola sob a ótica foucaultiana, que a identifica, na instauração da “sociedade disciplinar” na Idade Moderna, como uma “instituição disciplinadora”, contribuindo a mensagem do filme *Liam* (2000) para consubstanciar as reflexões das implicações ideológicas do processo formativo-educacional no âmbito do totalitarismo, que emerge por meio de um horizonte que não guarda raízes senão nas fronteiras da desumanização. Tal conceito acena com a solidão, paixão antipolítica por excelência, segundo a leitura de Hannah Arendt, configurando-se como a perda de si mesmo, tanto quanto, simultaneamente, do outro, pois guarda correspondência com a perda da confiança e da capacidade de agir com o outro em um processo que envolve a perda do mundo, à medida que, sobrepondo-se ao medo, o terror emerge como a essência do referido contexto em um processo que tende à imobilização, haja vista que torna dispensável a ação e o desejo humano que a produz em uma experiência que se mantém sob a égide da lei do movimento, que submete à sua lógica os destinos pessoais.

Dessa forma, o artigo recorre ao filme *Liam* (2000) para analisar a escola como “instituição disciplinar” em Foucault e a “fabricação” dos indivíduos enquanto “indivíduos-objetos” e “indivíduos-instrumentos”, convergindo para uma relação que encerra a possibilidade de instaurar tanto a obediência quanto a utilidade através de um mecanismo capaz de estabelecer entre ambas a devida correspondência em um processo que se sobrepõe à escravidão, à domesticidade, à vassalagem e ao ascetismo e implica uma dominação progressiva em um movimento que atribui ao espaço escolar a condição de uma “máquina de ensinar” que guarda capacidade de vigiar, hierarquizar e recompensar.

Finalizando, o artigo assinala a perspectiva de Arendt em relação à educação em um processo que consiste na introdução de novos seres humanos no mundo que, sob a acepção de um todo em desestruturação, atribui ao exercício de educar a

possibilidade envolvendo um “por-em-ordem” em um movimento que encerra a tensão entre o novo, que caracteriza a geração em formação, e o velho, que perfaz o preexistente e preestabelecido, constituindo uma construção que identifica a conexão entre a perda de autoridade na vida pública e política e nas instituições de caráter privado e pré-político representadas pela família e pela escola. Assim, defendendo que o conceito de autoridade no âmbito educacional guarda correspondência com a responsabilidade pelo mundo que cabe ao educador assumir como representante do mundo diante da nova geração, Arendt assinala a distinção entre autoridade e qualificações na educação, na medida em que sobrepõe a autoridade enquanto responsabilidade pelo mundo ao conhecimento do mundo em si e à capacidade do professor no sentido de realizar a instrução dos sujeitos na relação de ensino-aprendizagem.

### **Da educação no âmbito do totalitarismo no filme *Liam* entre a preservação e a renovação do mundo em Arendt e a manutenção e a modificação dos discursos na correlação envolvendo saberes e poderes em Foucault**

Tratando de várias temáticas que guardam correspondência com a realidade britânica da década de 1930, o filme *Liam* (2000) traz como cenário a cidade de Liverpool e os efeitos produzidos pela crise econômica mundial em uma produção que mantém a perspectiva do protagonista da história, a saber, Liam (Anthony Borrows) que, tendo 7 anos e uma enorme dificuldade de falar, acompanha os acontecimentos e ignora as razões que carregam subjacentes, presenciando a aflição do pai, desempregado, e o sofrimento da mãe, que se esforça, penhorando tudo aquilo que permanece em seu poder, tanto quanto dos irmãos, que se sacrificam em troca de uma ninharia em função da sobrevivência.

Dessa forma, submetido a condições histórico-culturais, econômico-sociais e político-jurídicas que encerram uma instabilidade estrutural e um iminente risco de desintegração que convergem para a inevitável problematização do sentido da existência, Liam se torna refém de uma percepção de crise em relação aos fundamentos do mundo enquanto tal que escapa às possibilidades de domínio e controle em um movimento que transborda da sua vida intelecto-cognitiva e intersubjetiva em um contexto sócio-político e cultural que acena com uma

desestabilização e desconstrução de valores, caracterizado por um ambiente que envolve desde a construção da silhueta fascista na esfera política até o desemprego, que assola a vida econômica do país, além do fanatismo religioso, que instaura um ambiente destituído de liberdade.

Onde os homens convivem, mas não constituem um organismo político, o fator que rege suas ações e sua conduta não é a liberdade, mas as necessidades da vida e a preocupação com sua preservação. Além disso, sempre que o mundo artificial não se tornar palco para ação e discurso, a liberdade não possui realidade concreta. Sem um âmbito público politicamente assegurado, falta à liberdade o espaço concreto onde aparecer. Ela pode, certamente, habitar ainda nos corações dos homens como desejo, vontade, esperança ou anelo; mas o coração humano, como todos o sabemos, é um lugar muito sombrio, e qualquer coisa que vá para sua obscuridade não pode ser chamada adequadamente de um fato demonstrável. A liberdade como fato demonstrável e a política coincidem e são relacionadas uma à outra como dois lados da mesma matéria. (ARENDRT, 2002, p. 194-195)

Nesta perspectiva, adotando uma postura fundamentalista, a Igreja Católica impõe os seus dogmas à sociedade em um movimento que implica uma exposição doutrinária que não somente se restringe ao exercício do sacerdócio católico, no âmbito da instituição religiosa, mas alcança o processo formativo-educacional e a instituição escolar enquanto “instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDRT, 2002, p. 238). Dessa forma, na condição de educadores, tanto o padre quanto a catequizadora enquanto oficiais encarregados da instrução da turma a partir de preceitos religiosos desenvolvem uma atividade de ensino cuja experiência educativa encerra como instrumento didático-pedagógico a confissão dos pecados, que consiste no requisito indispensável para a sua participação no sacramento religioso da Igreja Católica denominado como “Primeira Comunhão”<sup>2</sup> e implica uma exigência escolar propriamente dita.

Liam, com sua dificuldade em se expressar, tomada pelo medo que lhe incute a educação religiosa, nos deixa na expectativa: ele vai agir ou não? A cada vez que é convocado a falar ou a agir, Liam parece estar diante de um impasse e o desfecho da situação não é previsível. Na maioria dos casos

---

<sup>2</sup> A "Primeira Comunhão" ou "Primeira Eucaristia" consiste em uma celebração que assinala a participação pela primeira vez dos fiéis no sacramento de Eucaristia, que se caracteriza como uma das principais celebrações da Igreja Cristã, desde o século I d.C. A participação na "Primeira Comunhão" ou "Primeira Eucaristia" requer o conhecimento e a compreensão de determinados princípios dogmático-doutrinários fundamentais, entre os quais os 10 Mandamentos, os 7 Mandamentos da Santa Mãe Igreja, as principais orações, os 7 (sete) sacramentos, entre outros, além da prática da confissão dos pecados.

ele age, responde, mas em alguns imobiliza-se e no momento de sua primeira comunhão ele simplesmente desfalece. (ADVERSE, s/d, p. 62)

À fraqueza de Liam se sobrepõe a incerteza, que envolve cada indivíduo<sup>3</sup>, acenando com a sua capacidade de ação, tendo em vista que se a fragilidade se impõe não é senão porque aquela demanda sempre um processo de atualização, à medida que escapa à condição de um fenômeno que se dispõe antecipadamente, independentemente das circunstâncias ou situações, convergindo para a possibilidade da inoperância, alcançando relevância, nesta perspectiva, a leitura de Arendt acerca da função da educação e do educador, haja vista que

a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação. (ARENDR, 2002, p. 234)

Nesta perspectiva, se “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (ARENDR, 2002, p. 223), a sua tarefa não envolve senão a inserção da criança no âmbito do mundo que, inter-relacionando os aspectos material e “espiritual”, emerge como um horizonte de significações, práticas e valores compartilhados que necessita de conservação, que, por sua vez,

está estreitamente ligada à atualização da capacidade de agir no espaço público, em conjunto com os outros; trata-se, portanto, de um problema não apenas moral, educativo, mas também político. A educação que Liam recebe está longe de prepará-lo para agir e conservar o mundo. O medo disseminado em sua alma ameaça tanto a integridade moral do próprio garoto quanto o mundo de que ele deveria, como todos nós, cuidar. (ADVERSE, s/d, p. 63)

---

<sup>3</sup> Cabe esclarecer que, “tal noção (a de indivíduo, pois), tendo como referencialidade o limite da possibilidade de divisão do núcleo social do qual necessariamente participa, não se trata de um valor absoluto que pressuponha unidade.

Prova disso, segundo [Pierre] Janet, é o fato de o ‘indivíduo’ reunir em si forças opostas, como as que envolvem os objetos do desejo ou os valores morais, além da própria percepção que tem de si, caracterizada pela multiplicidade. A singularização, pois, advém das experientializações desenvolvidas no âmbito do grupo social, cuja relacionalidade, baseada na vivencialização do eu com o outro, traz como vetores a solidariedade e a coação. Incorporando um nome e cumprindo papéis que neste contexto lhe são atribuídos, o homem, segundo tal perspectiva, constrói a sua individualidade, correspondendo às expectativas que nele são depositadas, enquanto preenche uma função social.” (MARIANO DA ROSA, 2008, p. 92)

Anfiteatro da dialética, que, etimologicamente, provém do grego “*dialektikós*”, “*dia*”, que traz a ideia de “dualidade”, “troca”, e “*lektikós*”, “apto à palavra”, “capaz de falar”, carregando a raiz de “*logos*”, “palavra”, “razão”, que remete ao conceito de “diálogo” e implica a noção de processos gerados através de oposições que se detêm nas fronteiras que encerram unidades provisoriamente articuladas em um movimento que abrange as forças de preservação e renovação do mundo e tende ao conservadorismo, sob a acepção de conservação, enquanto “parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo” (ARENDDT, 2002, p. 242).

Dessa forma, à escola, como instituição sociocultural, no processo de construção social do indivíduo, se impõe a ideologia<sup>4</sup> que, segundo Arendt, “são notórias por seu caráter científico: combinam a atitude científica com resultados de importância filosófica, e pretendem ser uma filosofia científica” (ARENDDT, 1989, p. 520), circunscrevendo-se aos aspectos etimológicos, a saber, “é a lógica de uma ideia” (ARENDDT, 1989, p. 521), e de cujos pressupostos, no âmbito do totalitarismo, torna-se inescapavelmente se não cúmplice refém, à medida que institucionaliza os valores de um arcabouço histórico-cultural, econômico-social e político-jurídico. Assim, se, caracterizando a instauração de uma crise que inter-relaciona a miséria e o sentimento de desagregação, o contexto do filme *Liam* tende a atribuir à instituição escolar a condição de um refúgio, a estruturalidade que encerra e que escapa aos pressupostos da razão objetiva, universal, se mantém nas fronteiras da arbitrariedade em um movimento que assinala a imposição de valores, práticas e condutas por meio da capacidade explicativa que carrega e da possibilidade de promover a estabilização da realidade, conferindo-lhe coesão e sentido.

No filme de Frears, três doutrinas são destacadas: o socialismo, o catolicismo e o fascismo. O socialismo ocupa um lugar menor. As que de fato disputam as almas das personagens são as outras duas. Mas o fazem de modos distintos: o catolicismo, milenarmente enraizado, forma as almas no medo. Tanto o padre quanto a catequizadora adotam o medo como método pedagógico, conduzindo as crianças assustadas que ouvem seus sermões e repreensões à beira do estupor. (ADVERSE, s/d, p. 61)

---

<sup>4</sup> “Pensamento teórico que pretende desenvolver-se sobre seus próprios princípios abstratos, mas que, na realidade, é a expressão de fatos, principalmente sociais e econômicos, que não são levados em conta ou não são expressamente reconhecidos como determinantes” (FERREIRA, 1986, p. 913).



Estabelecendo uma implicação recíproca poder e saber se detêm nas fronteiras que assinalam que não há relação de poder sem a instituição correspondente de um campo do saber, nem saber que não venha compor ou fundir, simultaneamente, relações de poder, a perspectiva de Foucault assinala que, embora haja correspondência entre as máquinas do poder e as produções ideológicas, o poder enquanto exercício se sobrepõe às instituições e ao Estado em um processo que mantém as relações de poder sob a égide do saber e que encerra métodos, técnicas, procedimentos e aparelhos que envolvem observação, registro, investigação e verificação como dispositivos, implicando uma construção que indica que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Dessa forma, encerrando uma leitura que mostra que o ser humano se constitui indissociavelmente no campo do saber e no âmbito do poder, Foucault identifica o poder enquanto uma situação estratégica complexa em uma determinada sociedade por meio de um movimento que não se circunscreve ao sentido que o remete a uma instituição ou estrutura, concorrendo para caracterizar a escola como uma das instituições disciplinadoras (como as prisionais, militares e médicas), tendo em vista que

o asilo psiquiátrico, a penitenciária, a casa de correção, o estabelecimento de educação vigiada, e por um lado os hospitais, de um modo geral todas as instâncias de controle individual funcional num duplo modo: o da divisão binária e da marcação (louco-não louco; perigoso-inofensivo; normal-anormal); e o da determinação coercitiva, da repartição diferencial (quem é ele; onde deve estar; como caracterizá-lo, como reconhecê-lo; como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante, etc.) (FOUCAULT, 1999, p. 165)

Nesta perspectiva, que encerra a correlação envolvendo poder e saber, às instituições disciplinadoras se impõe o movimento que acena com o fundamento da “sociedade moderna”, à medida que o desenvolvimento do Estado-nacional reclama a produção de uma identidade que corresponda ao padrão cultural previamente determinado, projeto que Foucault identifica ao processo iniciado na Idade Moderna por meio da constituição da “sociedade disciplinar”, baseada no controle e vigilância na fábrica, na escola, na prisão, no hospício, no exército, configurando

um contexto que dialoga com a imagística do *Panopticon* (que significa “ver tudo”)<sup>5</sup>, idealizado por Jeremy Bentham (1748-1832), teórico fundador da escola utilitarista. Tal construção implica uma estrutura que encerra um conjunto de celas separadas dispostas em um círculo de raios que convergem para uma torre de controle central, prefigurando, segundo Bobbio, “um tipo de instituição social fundada sobre o princípio do máximo de coação e do mínimo de liberdade” (BOBBIO, 1986, p. 97-98).

O *Panóptico* de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções — trancar, privar de luz e esconder — só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha. (FOUCAULT, 1999, p. 165-166, grifo do autor)

À autoridade pedagógica, que envolve a legitimidade da instituição escolar e a sua ação, se impõe a garantia que emerge por meio da capacidade que carrega de deixar subjacente o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura educacional, pois, carregando um corpo sistemático de representações que determina as fronteiras do pensamento, normatizando a conduta e condicionando o comportamento, a ideologia, adaptando aos espaços preestabelecidos pela sociedade os indivíduos, assegura a estruturalidade da relação destes entre si e com suas condições de existência, mantendo o complexo social sob a perspectiva da unidade e harmonia que, em nome da justificação das diferenças, oculta a influência do poder dominante, na medida em que

o processo formativo-educacional guarda, pois, a pretensão envolvendo o controle e o enquadramento dos indivíduos no que concerne ao arcabouço

<sup>5</sup> “O Panóptico não é uma prisão. É um princípio geral de construção, o dispositivo polivalente da vigilância, a máquina óptica universal das concentrações humanas.

É bem assim que Bentham o entende: com apenas algumas adaptações de detalhe, a configuração panóptica servirá tanto para prisões quanto para escolas, para as usinas e os asilos, para os hospitais e as workhouses. Ela não tem uma destinação única: é a casa dos habitantes involuntários, reticentes ou constrangidos.” (MILLER In: BENTHAM; *et al*, 2008, p. 89-90)

paradigmático de valores e práticas, condutas e comportamentos, necessidades e objetivos, que se impõe ao sistema social, carregando a condição de um instrumento capaz de disciplinar tanto o movimento cognitivo como as ações sociais por intermédio de coações explícitas e intervenções sub-reptícias da estrutura ideológica, que não objetivam senão o equilíbrio da organização social (...). (MARIANO DA ROSA, 2015a, p. 85-86)

Nesta perspectiva, a mensagem do filme em questão põe em relevo um processo de instabilidade política, econômica, social e cultural que mantém o mundo nas fronteiras que encerram a possibilidade de uma catástrofe iminente, conforme a expressão fisionômica de Liam na corporificação da sua desestabilização moral através de um movimento que envolve a instauração da experiência sistemática do susto, medo, pavor, terror em todos os aspectos que perfazem a sua realidade, na medida em que, em relação ao totalitarismo, o terror consiste na “essência da sua forma de governo” (ARENDDT, 1989, p. 393), convergindo para a noção de que “o terror, como execução da lei de um movimento cujo fim ulterior não é o bem-estar dos homens nem o interesse de um homem, mas a fabricação da humanidade, elimina os indivíduos pelo bem da espécie, sacrifica as ‘partes’ em benefício do ‘todo’” (ARENDDT, 1989, p. 517). Tal processo implica a relação que encerra a conservação e a transformação do mundo, a saber, a formação educacional<sup>6</sup>, cujo método pedagógico traz o sentimento de grande inquietação em face do perigo incessante real e imaginário como um instrumento cognitivo-emocional que guarda raízes no âmbito religioso.

Liam é assim a criança atônita, afônica, capturada pela cultura da culpa. Frears demonstra com muita habilidade como a instituição religiosa, para forjar a alma que deseja, inventa, produz a culpa. Esta vem antes do pecado cometido, funciona como uma forma, uma estrutura pronta a receber e conferir significado às experiências das crianças (em uma passagem do filme, Liam pergunta ao padre “como saber se um pecado é um pecado?”). (ADVERSE, s/d, p. 61)

Mobilizando paixões como o ódio, a raiva, a vergonha, a humilhação, tanto quanto, correspondentemente, o orgulho, que alcançam o pai de Liam e o impelem a aderir ao partido fascista inglês, o fascismo é caracterizado no filme como um movimento que, como qualquer fenômeno totalitário em sua pretensão de organizar as massas, utiliza o recurso da cooptação para desenvolver o seu plano em um

---

<sup>6</sup> Nesta perspectiva, cabe sublinhar que “o objetivo da educação totalitária nunca foi insuflar convicções, mas destruir a capacidade de adquiri-las.” (ARENDDT, 1989, p. 520)

processo que assinala que, “entre enfrentar a crescente decadência, com a sua anarquia e total arbitrariedade, e curvar-se ante a coerência mais rígida e fantásticamente fictícia de uma ideologia, as massas provavelmente escolherão este último caminho” (ARENDR, 1989, p. 402). É dessa forma que o fascismo enquanto regime totalitário no filme em questão se impõe ao pai de Liam como “homem de massa isolado” (ARENDR, 1989, p. 402), tendo em vista a sua capacidade de afetar aqueles indivíduos que aparentemente acenam com a indiferença, não se mostrando aptos a integrar uma “organização baseada no interesse comum, seja partido político, organização profissional ou sindicato de trabalhadores” (ARENDR, 1989, p. 361). Eis o estereótipo das massas modernas, segundo Arendt:

Não acreditam em nada visível, nem na realidade da sua própria experiência; não confiam em seus olhos e ouvidos, mas apenas em sua imaginação, que pode ser seduzida por qualquer coisa ao mesmo tempo universal e congruente em si. O que convence as massas não são os fatos, mesmo que sejam fatos inventados, mas apenas a coerência com o sistema do qual esses fatos fazem parte.

O que as massas se recusam a compreender é a fortuidade de que a realidade é feita. Predispõem-se a todas as ideologias porque estas explicam os fatos como simples exemplos de leis e ignoram as coincidências, inventando uma onipotência que a tudo atinge e que supostamente está na origem de todo acaso. A propaganda totalitária prospera nesse clima de fuga da realidade para a ficção, da coincidência para a coerência. (ARENDR, 1989, p. 401)

Dessa forma, corporificando o perfil do ser humano da massa, o pai de Liam adere ao movimento fascista, que acena com um complexo de sentimentos que envolvem desde o ódio em relação aos judeus até a aversão aos imigrantes irlandeses, além da vergonha da impossibilidade de manter a sua família em virtude da desestruturação da vida socioeconômica, convergindo para a instauração de um desejo de vingança, que procura materializar por meio da violência praticada contra a casa do judeu para o qual a sua filha prestava serviços e em cujo ambiente estava quando o seu pai lança um coquetel molotov em seu interior, culminando na sua vitimização, à medida que a sua filha sofre as consequências deste ato, permanecendo deformada a partir de então.

No totalitarismo, dizia Arendt, é o mundo que perdemos em favor da criação de um único homem de dimensões gigantescas. Perdemos o espaço necessário entre nós, espaço para a ação, perdemos a pluralidade, perdemos alguma coisa que faz de nós humanos. É com esse sentido de perda, tão visível no olhar do pai de Liam, que ficamos. (ADVERSE, s/d, p. 65)

Caracterizado pela tragicidade de uma ação que implica um horizonte ideológico enquanto legitimação do ressentimento, o pai de Liam instaura uma situação irreparável por meio de uma experiência que impõe a sensação de absoluta desintegração do mundo em um movimento que encerra a sobreposição da violência ao sentido da vida. O referido processo mostra a incapacidade da instituição escolar quanto ao cumprimento do seu papel principal, haja vista que a práxis educativa, em função da sua natureza, escapa à neutralidade, implicando uma função que, em tal contexto, guarda correspondência com o caráter e a condição que a leitura foucaultiana põe em relevo, a saber, o fundamento da “sociedade disciplinar”, cujo funcionamento “pressupõe um estado de crise permanente, pois a disciplina e os exercícios, isto é, os dispositivos disciplinares, só poderão ser aplicados no contexto da falta da disciplina, isto é, na crise” (CÉSAR, s/d, p. 42).

### **Da escola como “instituição disciplinar” em Foucault e a “fabricação” dos indivíduos enquanto “indivíduos-objetos” e “indivíduos-instrumentos”**

O grande livro do Homem-máquina foi escrito simultaneamente em dois registros: no anátomo-metafísico, cujas primeiras páginas haviam sido escritas por Descartes e que os médicos, os filósofos continuaram; o outro, técnico-político, constituído por um conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo. Dois registros bem distintos, pois tratava-se ora de submissão e utilização, ora de funcionamento e de explicação: corpo útil, corpo inteligível. (FOUCAULT, 2010, p. 117)

Guardando correspondência com uma codificação que encerra a capacidade de esquadriñar ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos, a coerção implica um movimento ininterrupto que se impõe aos processos envolvendo a atividade em si em um exercício que sobrepõe esta atividade enquanto tal ao próprio resultado por meio de um exercício que pretende o controle do corpo em suas operações e perfaz uma experiência de sujeição incessante de suas forças que caracteriza uma metodologia cujo objetivo é a instauração de uma relação de docilidade-utilidade nas fronteiras que se mantém sob a égide de “disciplinas”.

Convergindo para uma relação que encerra a possibilidade de instaurar tanto a obediência quanto a utilidade por intermédio de um mecanismo capaz de estabelecer entre ambas a devida correspondência, as disciplinas guardam raízes histórico-culturais nas fronteiras de um movimento que constitui uma arte do corpo

humano que implica a formação de uma política das coerções em um processo que envolve o exercício de uma manipulação do corpo por meio de seus elementos, gestos, comportamentos. O referido processo traz como finalidade o esquadramento, a desarticulação e a recomposição do corpo, tendo em vista a necessidade de definição da possibilidade de domínio do corpo dos outros, constituindo uma experiência que tende a produzir uma operação determinada, na medida em que pressupõe a sua assimilação na estrutura que perfaz uma “maquinaria de poder” e inaugura uma “anatomia política” e uma “mecânica do poder”.

Caracterizando-se como uma multiplicidade de processos, a nova anatomia política emerge como um método geral que inter-relaciona diversas práticas que, guardando origens diferentes, entram em convergência e perfaz uma construção que traz como fundamento as disciplinas enquanto fórmulas gerais de dominação que, nos séculos XVII e XVIII, se impõem sobre o corpo e as suas operações em um movimento que tende a instaurar a experiência que implica a obediência e a utilidade, sobrepondo-se, dessa forma, à escravidão, à domesticidade, à vassalagem e ao ascetismo, na medida em que constitui uma relação de submissão que objetiva a dissociação do poder do corpo, tornando-o apto e capaz para se manter enquanto tal sob a égide de uma dominação progressiva.

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das parcelas mínimas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito. (FOUCAULT, 2010, p. 121)

Nesta perspectiva, encerrando a necessidade de distribuir os indivíduos<sup>7</sup> no espaço, a especificação de um local heterogêneo em relação a todos os outros por meio de uma construção fechada em si mesma se torna fundamental para a disciplina enquanto processo monótono que demanda a aplicação do modelo do convento aos colégios, convergindo para um regime de educação que traz o internato como a sua perfeição em um processo que encerra a organização de um

<sup>7</sup> “Quem é, pois, o indivíduo? É a estrutura minimalizada do corpo social (que concentra em si a sua carga identitária em estado de potencialização) ou a parcela irreduzível do ser (especificidade totalizativa – dele derivante, para ele condicionado)? Ambos os casos, porém, não denotam senão o exílio do homem da sua condição de humano, refém de um desumanizante processo de “reificação”, instaurado sob a influência da perspectiva cartesiana, tanto no âmbito das ciências (“objetificação”), como no nicho da própria filosofia (“abstracionalização”).” (MARIANO DA ROSA, 2008, p. 93)

espaço analítico, na medida em que estabelece a relação entre um indivíduo e um lugar na divisão do espaço disciplinar. Dessa forma, definindo um lugar para cada indivíduo e um indivíduo para cada lugar, tal processo instaura um procedimento capaz de possibilitar o conhecimento, o domínio, tendo em vista os fins da sua utilização em um movimento que guarda correspondência com a necessidade de vigiar, mantendo sob controle as comunicações e criando um espaço útil.

Individualizando os corpos em consonância com o princípio da localização, a disciplina enquanto arte e técnica realiza a sua distribuição e estabelece a sua circulação por intermédio de uma rede de relações que assinala o caráter intercambiável dos elementos e a definição de cada um em função de fatores que guardam correspondência com o lugar ocupado e a distância que separa cada um dos outros, o que torna condição fundamental a posição enquanto lugar de classificação. Assim, o referido processo, baseado na organização de um espaço serial, constitui uma mudança técnica do ensino elementar de caráter imprescindível, tendo em vista a possibilidade de controle de cada indivíduo e o trabalho simultâneo de todos por meio de uma economia do tempo de aprendizagem que atribui ao espaço escolar a condição de uma “máquina de ensinar”, perfazendo uma construção que também guarda capacidade de vigiar, hierarquizar e recompensar.

Se o controle da atividade encerra a necessidade acerca da definição do estabelecimento das suas interrupções, da obrigação das ocupações determinadas e da regulamentação dos ciclos de repetição em um processo que envolve a transformação do tempo em tempo disciplinar e impõe a exatidão e a aplicação em sua regularidade como virtudes fundamentais, a elaboração temporal do ato implica a decomposição em seus elementos constitutivos dos gestos e dos movimentos, sobrepondo-se à experiência que tende à instauração e à manutenção de um ritmo coletivo e obrigatório em função de uma imposição externa, mas tem como objetivo o seu controle absoluto desde a origem até o seu desenvolvimento, constituindo-se, em última instância, um “programa” que emerge como um “esquema anátomo-cronológico do comportamento” (FOUCAULT, 2010, p. 129).

Sobrepondo-se ao ensino e à imposição de uma série de gestos definidos, a correlação envolvendo corpo e gesto possibilita o emprego do corpo em relação ao tempo que tende a excluir a ociosidade e a inutilidade em um movimento capaz de sustentar o ato por intermédio do exercício da disciplina que converge para a

formação do contexto necessário para a realização do gesto eficiente, perfazendo uma construção que assinala um controle que encerra “a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo” enquanto “condição de eficácia e de rapidez” (FOUCAULT, 2010, p. 130).

Concorrendo para a “codificação instrumental do corpo”, a disciplina define a articulação corpo-objeto em um processo que assinala que ao contato entre o corpo e o objeto enquanto relação de manipulação o poder se impõe para estabelecer uma conexão entre ambos que implica a constituição de um complexo que encerra corpo-arma, corpo-instrumento, corpo-máquina e se sobrepõe à sujeição que demanda sinais ou produtos, formas de expressão ou o resultado de um trabalho, engendrando uma operação cujo caráter “tem uma função menos de retirada que de síntese, menos de extorsão do produto que de laço coercitivo com o aparelho de produção” (FOUCAULT, 2010, p. 131).

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1996, p. 44-45)

Ao desenvolvimento tecnológico do mundo atual o que se impõe, segundo a perspectiva do professor e pesquisador Rui Canário, é uma proporcional imaturidade política e social, convergindo para um abismo que não guarda correspondência senão com o modelo escolar que até os anos 50 trazia como base a reflexão e o pensamento e acenava com uma “formação aberta, questionadora, reflexiva” que caracterizava-se como elitista, à medida que funcionava como um mecanismo de exclusão cujo objetivo envolvia o investimento em lideranças, perfazendo um sistema destinado a premiar os melhores, a necessidade de ampliação da mão-de-obra engendrada pela industrialização concorre para a emergência da “escola de massa” (“escola para todos”)<sup>8</sup>, o que implica uma noção que, de acordo com a filósofa Viviane Mosé (2013), atribui à escola a condição de

---

<sup>8</sup> Conforme esclarece o professor e pesquisador Rui Canário, “o período posterior à Segunda Guerra Mundial (os ‘Trinta Gloriosos’, 1945-1975) é marcado pelo crescimento exponencial da oferta educativa escolar, como efeito combinado do aumento da oferta (políticas públicas) e do aumento da procura (‘corrida à escola’). O fenômeno da ‘explosão escolar’ assinala um processo de democratização de acesso à escola que marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a sua entrada num ‘tempo de promessas’.” (CANÁRIO, 2008, p. 74)



fábrica, tendo em vista a função que cumpre no que tange à preparação de pessoas para o mercado, tanto quanto no que concerne à produção do conhecimento.

A construção de uma escola de massas é realizada, neste período, à imagem dos mesmos princípios reguladores presentes na produção económica: a produção em massa, com a tentativa de realizar economias de escala e ganhos de produtividade através do incentivo à inovação tecnológica. (CANÁRIO, 2008, p. 75)

Dessa forma, encerrando uma administração que, remetendo à segmentação e à fragmentação, tem como fundamento o esquema referente à “linha de montagem”, tal processo converge para uma “escola seriada” em um movimento que confere ao conteúdo o sentido de disciplina, sobrepondo a carga negativa para a qual o termo tende à vida em sua concreticidade histórico-cultural e econômico-social, dialogando o seu *modus operandi* com uma simbologia que torna inescapável a analogia entre ambas as instituições (a saber, escola e fábrica) no âmbito da organização social.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior "adestrar"; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. "Adestra" as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais - pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina "fabrica" indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. (FOUCAULT, 2010, p. 143)

Nessa perspectiva, a “escola de massa” converge para as fronteiras que encerram a noção de reformatório ou prisão, o que implica na condição de um “regime militar”, à medida que termos como grade, disciplina, prova, entre outros, não remetem senão ao horizonte de ideias atreladas à situação de um “condenado”, cujo desempenho será avaliado a fim de resultar ou não na sua absolvição. Tal construção emerge da necessidade acerca da produção de valores e práticas, condutas e comportamentos baseados na passividade e na disciplina, na ausência de questionamento e crítica, na repetição e não na criação de conteúdo, conforme sublinha a filósofa Viviane Mosé (2013), que critica a estrutura arquitetônica da escola, desde as salas pequenas, isoladas, até os corredores imensos, além dos pátios

vigiados, que registram os recursos de um sistema que pretende manter sob controle total os indivíduos e as suas relações sociais.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (FOUCAULT, 2010, p. 119)

Guardando a condição de uma esfera que, embora se lhe corresponda ideologicamente, se mantém isolada da organização social e a sua realidade concreta, a escola traz como base uma estrutura hierárquica que impossibilita a construção de uma cidadania que supere a formalidade abstrata que a caracteriza, tendo em vista a ruptura que se impõe entre ambas em um contexto que assinala um sistema educacional fragmentado e passivo, incapaz de estabelecer uma relação vivencial envolvendo o conteúdo da situação de ensino-aprendizagem e a existência humana, convergindo para um horizonte que tende a comprometer o sentido e a lógica de um processo que permanece atrelado à influência do idealismo (platônico), sobrepondo à vida a ideia<sup>9</sup>, consistindo, dessa forma, em não menos do que um “espaço de alienação”.

Somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas, devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a este cosmos, que nos parece secretamente íntimo. Nosso pensamento e nossa consciência fazem-nos conhecer o mundo físico e distanciam-nos dele. *O próprio fato de considerar racional e cientificamente o universo separa-nos dele.* Desenvolvemo-nos além do mundo físico e vivo. É neste “além” que tem lugar a plenitude da humanidade. (MORIN, 2000, p. 51, grifos meus)

Ao saber fragmentado corporificado através do sistema educacional, o que se impõe, diante da percepção que, como o modo de ver e de viver, se lhe corresponde, é um horizonte que encerra “realidades, problemas e questões transversais, planetárias e globais”, tais como aquelas que guardam correspondência com o meio-ambiente (aquecimento global), a comunicação (internet), o terrorismo (violência), dentre outras cujos efeitos tendem a se inter-relacionar e a se sobrepor à capacidade

<sup>9</sup> Cabe sublinhar, dessa forma, que “a mente humana deve desconfiar de seus produtos ‘ideais’, que lhe são ao mesmo tempo vitalmente necessários. Necessitamos estar permanentemente atentos para evitar idealismo e racionalização. Necessitamos de negociação e controle mútuos entre nossa mente e nossas ideias.” (MORIN, 2000, p. 32)

humana. Tal situação denuncia uma impotência que guarda raízes no tipo de relação desenvolvida entre o ser humano e o mundo em virtude do viés instaurado pelo processo de construção do conhecimento, que perfaz uma encruzilhada que demanda a criação de novas possibilidades de vida em sociedade, tendo em vista a necessidade que, conforme defende a filósofa Viviane Mosé (2013), impõe uma “mudança conceitual”, qual seja, “reaprender a ver, a ouvir e a pensar”, superando o pensamento (fragmentado) que afasta o ser humano da própria vida<sup>10</sup>.

Se a educação encerra a responsabilidade que requer a “formação do novo cidadão”<sup>11</sup>, segundo Edgar Morin, ao “aprender a aprender”, que fundamenta a sua perspectiva, o que se impõe, segundo a filósofa Viviane Mosé (2013), é a inversão de uma lógica que, atrelada ao processo de ensino e aprendizagem, no que tange à relação entre professor e aluno, converge para a necessidade da escola “aprender”, perfazendo uma exigência que cabe ao professor cumprir, à medida que a sua função supõe não o ensino mas o estímulo ao aprendizado. Dessa forma, a “nova escola” caracteriza-se pela possibilidade que acena com o princípio de instabilidade e traz como horizonte o exercício do “aprender a aprender” e da retomada da reflexão e do vazio em um contexto que se lhe requer a construção de um ambiente democrático, a fim de que lhe seja atribuída a condição de um “espaço democrático de convívio ético”. Conclusão: “Ou vamos construir novas possibilidades de vida em sociedade ou não existirá sociedade.” (MOSÉ, 2013)

### **Do exercício de educar como introdução de novos seres humanos no mundo e a autoridade enquanto responsabilidade pelo mundo segundo Arendt**

Atribuindo a crise da autoridade na educação à crise da tradição, Arendt

---

<sup>10</sup> “Por exemplo, a noção de homem está fragmentada entre diversas disciplinas das ciências biológicas e entre todas as disciplinas das ciências humanas: a física é estudada por um lado, o cérebro, por outro, e o organismo, por um terceiro, os genes, a cultura etc. Esses múltiplos aspectos de uma realidade humana complexa só podem adquirir sentido se, em vez de ignorarem esta realidade, forem religados a ela. Com certeza não é possível criar uma ciência do homem que anule por si só a complexa multiplicidade do que é humano. O importante é não esquecer que o homem existe e não é uma ‘pura’ ilusão de humanistas pré-científicos.” (MORIN, 2003, p. 113)

<sup>11</sup> Tendo em vista que “o duplo imperativo antropológico impõe-se: salvar a unidade humana e salvar a diversidade humana. Desenvolver nossas identidades a um só tempo concêntricas e plurais: a de nossa etnia, a de nossa pátria, a de nossa comunidade de civilização, enfim, a de *cidadãos terrestres*” (MORIN, 2000, p. 78, grifos meus).

assinala a crise da tradição enquanto experiência da crise relacionada à atitude diante do passado em um movimento que impõe ao educador a função de mediação entre o velho e o novo, convergindo para a necessidade de caracterização da educação como um processo conservador que guarda capacidade de introduzir o novo e o revolucionário em um mundo velho que se mantém sob a égide de um mundo que está destinado à destruição em virtude da sua condição. Dessa forma, torna-se fundamental a questão baseada no exercício de educar como o exercício de um “por-em-ordem” o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes em uma relação que depende do novo de cada geração em formação diante da antiga geração e que assinala a impossibilidade de domínio e controle da geração antiga diante da geração nova sob pena de impedir a própria renovação do mundo.

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição. (ARENDT, 2002, p. 243)

Caracterizando a educação como um processo que envolve um mundo enquanto um todo em desestruturação, Arendt atribui ao exercício de educar a possibilidade de instauração de um “por-em-ordem” que, a despeito da incapacidade de que seja assegurado como tal, tem o dever de se manter sob a égide de um procedimento efetivamente possível em um movimento que implica a conservação enquanto proteção de um extremo diante do outro na relação que encerra criança e mundo, novo e velho. Consistindo, dessa forma, em um princípio educacional, tal perspectiva escapa à aplicação em outras esferas da existência, na medida em que a atitude conservadora, nas fronteiras da política, tende a instaurar a destruição, haja vista a natureza do mundo e o destino imposto pelo tempo em uma construção que demanda a criação do novo para a sua preservação.

Estabelecendo correspondência entre a esfera pública e a esfera privada em relação ao exercício da autoridade, tendo em vista um conceito que se impõe à tradição do pensamento político e encerra um modelo que guarda raízes na noção baseada na autoridade paterna e na autoridade docente (ou magisterial), Arendt identifica a conexão existente entre a perda de autoridade na vida pública e política e nas instituições de caráter privado e pré-político representadas pela família e pela escola. O referido processo assinala que a crise de autoridade escapa à iniciativa da

geração em curso enquanto movimento que guarda relação com as crianças, consistindo, em última instância, na rejeição da autoridade por parte dos adultos enquanto integrantes da geração à qual cabe o papel de introduzir os novos seres humanos no mundo velho, constituindo a própria negação da responsabilidade diante do mundo que está implicada na natalidade<sup>12</sup> e no exercício de educar.

A perda de estabilidade que envolve o conhecimento, tanto quanto os seus potenciais portadores - os educadores -, eis a leitura que Arendt propõe para a crise em questão, convergindo, em suma, para pôr em relevo o esboroamento da “autoridade legítima”, que guarda diferenças em relação às condições impostas pela sua ausência e pela sua ilegitimidade, fenômeno que se insinua no mundo moderno desde o âmbito pré-político, que abrange lar e escola, acenando para a diluição das fronteiras que se impõem entre as esferas pública e privada (...). (ROSA, 2011, p. 216)

Se a eliminação da autoridade da vida pública e política converge para atribuir a todos os seres humanos em sua individualidade uma responsabilidade idêntica em relação ao destino do mundo, as exigências do mundo também se tornam objetos de contestação e repúdio, tanto consciente quanto inconscientemente, o que implica a desintegração da responsabilidade em sua totalidade enquanto exercício de dar ordens e exercício de obediência, perfazendo uma construção que assinala uma decisão baseada na noção de que a responsabilidade em face do mundo não deve consistir na prerrogativa de uma autoridade, a despeito de sua legitimidade, na medida em que não cabe aos seres humanos em sua individualidade confiar tal responsabilidade a uma autoridade, a despeito de sua legitimidade. Assim, compete a cada um cumprir a sua responsabilidade diante de um mundo que emerge então como resultante do desempenho da autoridade legítima e da sua responsabilidade, autoridade esta que, segundo Arendt, na vida pública e política, “não representa mais nada – pois a violência e o terror exercidos pelos países totalitários evidentemente nada têm a ver com autoridade –, ou, no máximo, desempenha um papel altamente contestado” (ARENDR, 2002, p. 239-240).

---

<sup>12</sup> “Recorrendo à imagística do eixo conceitual proposto por Hannah Arendt na investigação do processo educacional, a saber, natalidade, que o caracteriza, pois, como forma de inserção de um ser vivo - contrapondo a vida humana, *bios*, àquela que outros seres, como plantas e animais, desfrutam, *zoe* (DUARTE, s/d, p. 85) - em um ambiente preexistente, se à família cabe, em um primeiro momento, o papel em questão, que objetiva, enfim, torná-lo um de seus membros, à escola se impõe o sentido que reclama a conformação ao *modus vivendi* de um arcabouço social que, inter-relacionado idealmente à perspectiva que acena para o horizonte da autotransformação, tende a sobrepujá-lo, afinal.” (ROSA, 2011, p. 214)

Se, sob a acepção de necessidade natural, implica a condição de desamparo dos novos seres humanos em processo de formação na esfera familiar e, no sentido de necessidade política, guarda correspondência com a possibilidade de assegurar a continuidade do mundo preestabelecido, a autoridade se mantém sob a égide de uma crise que se detém nas fronteiras que encerram a desestabilização da autoridade tanto na esfera privada quanto no âmbito político, perfazendo uma situação que, em virtude da sua natureza e do modelo do seu exercício, emerge da vida pública e política e coloca em questão o significado de autoridade.

Nesta perspectiva, Arendt investiga o conceito de autoridade que, implicando obediência, se contrapõe à coerção pela força e à persuasão através de argumentos, na medida em que se o emprego da força consiste em um sinal da inexistência de autoridade, o recurso à argumentação guarda correspondência com um processo de comunicação que pressupõe igualdade, tendo em vista que a relação em questão escapa às fronteiras do poder e ao exercício da razão comum, constituindo uma construção de origem platônica que, em sua elaboração, se sobrepõe ao *modus operandi* grego envolvendo a prática de autoridade tanto nos assuntos domésticos, cujo exercício dependia da persuasão (*péithein*)<sup>13</sup>, quanto nos negócios estrangeiros, cujo exercício estava atrelado ao uso da força e da violência (*bía*).

Hannah Arendt diferenciou nitidamente poder tanto da força, quanto da violência. Força ela vê como a energia que se desprende de movimento físicos e sociais. Violência ela caracteriza pelo seu caráter instrumental, multiplicador da potência individual, graças à manipulação dos implementos da violência. Já o poder, para Hannah Arendt, é uma relação que leva à formação de uma vontade comum, que resulta de uma comunicação voltada para a obtenção do acordo. Por isso, para ela o poder nunca é atributo de um indivíduo no singular mas sim o resultado da capacidade do agir plural, em conjunto. (LAFER, 1979, p. 35)

Guardando correspondência com o termo do processo de desestabilização da religião e da tradição, a perda da autoridade converge para as fronteiras do domínio político, segundo Arendt, que se detém na análise de sua construção e exercício como um processo que traz como fundamento um alicerce do passado enquanto condição que possibilita a permanência e a durabilidade do mundo diante da

---

<sup>13</sup> “A persuasão regulava as relações entre os cidadãos da *polis* porque excluía a violência física; sabiam os filósofos, porém, que ela se distinguia também de outra forma não violenta de coerção, a coerção pela verdade. A persuasão aparece em Aristóteles como o contrário de *dialégesthai*, o modo filosófico de falar, precisamente porque tal tipo de diálogo concernia ao conhecimento e à descoberta da verdade, exigindo portanto um processo de prova.” (ARENDR, 2002, p. 277)

mortalidade, instabilidade e futilidade dos seres humanos, constituindo um movimento que encerra a mudança e a transformação de todas as coisas e tende a acarretar consequências imprevisíveis.

Se a natureza do processo formativo educacional encerra em sua constituição como tal a correlação entre autoridade e tradição, segundo Arendt, perfazendo o paradoxo de um movimento que se impõe a um mundo a cuja estruturação escapa os fundamentos tanto da autoridade quanto da tradição, torna-se fundamental a construção de um conceito de autoridade e tradição correspondentes à singularidade da educação. Assim, o que se impõe é uma concepção capaz de se sobrepor à noção instaurada nos demais campos da existência histórico-cultural e econômico-social e, principalmente, nas fronteiras da vida pública e política, haja vista a necessidade de elaboração de um arcabouço identitário que possa instituir uma definição que, longe de se caracterizar pela exposição do sentido geral da ideia, guarde em seu conteúdo a especificidade do processo de ensino-aprendizagem enquanto relação que requer elementos conceituais compatíveis com o seu *ethos* determinante.

Dessa forma, sobrepondo-se ao fim de uma instrução acerca da arte de viver, à instituição escolar mediante o processo formativo-educacional cabe a função de ensinar a condição do mundo enquanto tal e seja capaz de esclarecer a sua realidade, tendo em vista a necessidade de uma aprendizagem cujo objeto de estudo seja o passado em um movimento que não pode estabelecer uma distinção entre a infância e a vida adulta que atribua à infância um caráter autônomo enquanto um *modus vivendi* que encerra as suas próprias leis e guarda independência em relação ao mundo da vida adulta<sup>14</sup>.

Estabelecendo a distinção entre autoridade e qualificações na educação em relação ao papel do educador e à função do professor, Arendt afirma a impossibilidade da construção da autoridade através da qualificação, a despeito de considerá-la indispensável para o exercício da autoridade, tendo em vista a

---

<sup>14</sup> Tendo em vista que, guardando correspondência com o pensamento de Durkheim, “o processo formativo-educacional é um fenômeno socializador que interseccionaliza duas gerações, a saber, a jovem e a adulta – a primeira, co-partícipe, em nome da integração (normativizante), de uma atualização futurizante, a segunda, gestora de uma atualização presentificante –, cuja dinamicidade não se concebe senão imbrincada nos fundamentos das causalidades históricas, com as quais importa guardar uma relacionalidade construcionalizante, pois a fuga de tais pressupostos redundaria no exílio da atividade pedagógica que, circunscrita, então, ao exercício da vontade e do desenvolvimento individual, jamais possibilita a apreensão da contextualidade, das condicionalidades aos condicionantes de uma existencialidade que não é menos do que sociocultural.” (MARIANO DA ROSA, 2009, p. 49)

concepção que funda a autoridade na responsabilidade pelo mundo que o educador assume no processo formativo e que se sobrepõe ao conhecimento do mundo em si e à capacidade do professor no sentido de realizar a instrução dos sujeitos na relação de ensino-aprendizagem, na medida em que os novos seres humanos da geração em formação não guardam familiaridade com o mundo e dependem do educador “como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é” (ARENDDT, 2002, p. 239).

### **Aspectos Conclusivos**

Baseado em um contexto sócio-político e cultural que encerra uma crise de valores através de um ambiente econômico-social, político-jurídico e ético-religioso que encerra a emergência do fascismo, a desestabilização econômico-trabalhista e o fanatismo religioso, o filme *Liam* (2000), de Stephen Frears, que traz como cenário a cidade de Liverpool e a realidade britânica da década de 1930 no âmbito da crise econômica mundial da Grande Depressão, possibilita a análise da escola sob a ótica de Foucault, cuja perspectiva a identifica, na instauração da “sociedade disciplinar” na Idade Moderna, como uma “instituição disciplinadora”, contribuindo para consubstanciar as reflexões das implicações ideológicas do processo formativo-educacional nas fronteiras do totalitarismo.

Se a percepção de crise em relação aos fundamentos do mundo enquanto tal escapa às possibilidades de domínio e controle de Liam, o protagonista da história, tendo em vista as condições histórico-culturais, econômico-sociais e político-jurídicas que encerram uma instabilidade estrutural e um iminente risco de desintegração, o filme *Liam* (2000) se detém na inevitável problematização do sentido da existência em um movimento que transborda da sua vida intelecto-cognitiva e intersubjetiva e guarda correspondência com um contexto sócio-político e cultural que acena com uma desestabilização e desconstrução de valores que envolve a esfera político-jurídica e o movimento fascista, a esfera econômico-social e o desemprego, e a esfera ético-religiosa e o fanatismo, perfazendo uma situação caracterizada pela total destituição da liberdade.

Dessa forma, o artigo recorre ao filme *Liam* (2000) para analisar a escola como “instituição disciplinar” em Foucault e a “fabricação” dos indivíduos enquanto



“indivíduos-objetos” e “indivíduos-instrumentos”, que constitui uma relação que traz como possibilidade a instauração tanto da obediência quanto da utilidade, detendo-se na perspectiva de Arendt em relação à educação em um processo que consiste na introdução de novos seres humanos no mundo que, sob a acepção de um todo em desestruturação, atribui ao exercício de educar a possibilidade envolvendo um “por-em-ordem” em um movimento que encerra a tensão entre o novo, que caracteriza a geração em formação, e o velho, que perfaz o preexistente e preestabelecido, consistindo em uma trabalho que identifica a conexão entre a perda de autoridade na vida pública e política e nas instituições de caráter privado e pré-político representadas pela família e pela escola.

Detendo-se na análise de um poder cujo objetivo implica o “adestramento” dos sujeitos sobre os quais é exercido, Foucault assinala a capacidade do poder disciplinar no sentido de estabelecer a fusão das forças para a sua multiplicação em um processo que encerra como finalidade a sua utilização na esfera da totalidade, sobrepondo-se à conjugação das forças para a sua redução às fronteiras da uniformidade, na medida em que instaura a sua decomposição em um movimento de separação, análise e diferenciação que alcança as singularidades necessárias e suficientes e engendra uma construção que transforma as multidões numa multiplicidade de elementos individuais.

Convergindo para uma relação que encerra a possibilidade de instaurar tanto a obediência quanto a utilidade por intermédio de um mecanismo capaz de estabelecer entre ambas a devida correspondência, as disciplinas guardam raízes em um processo que se detém no exercício de uma manipulação do corpo por meio de seus elementos, gestos, comportamentos que traz como finalidade o seu esquadrinhamento, desarticulação e recomposição, tendo em vista a necessidade de definição da possibilidade de domínio do corpo dos outros em uma experiência que tende a produzir uma operação determinada, na medida em que pressupõe a sua assimilação na estrutura que perfaz uma “maquinaria de poder” e inaugura uma “anatomia política” e uma “mecânica do poder”.

Sobrepondo-se à escravidão, à domesticidade, à vassalagem e ao ascetismo, a disciplina tende a instaurar a experiência que demanda a obediência e a utilidade em um movimento baseado em uma relação de submissão que objetiva a dissociação do poder do corpo, tornando-o apto e capaz para se manter enquanto tal sob a égide de uma dominação progressiva em um processo que objetiva o

controle das parcelas mínimas da vida e do corpo, concorrendo para as fronteiras que encerram a transformação do tempo em tempo disciplinar e a individualização dos corpos em consonância com o princípio da localização e que, dessa forma, realiza a sua distribuição e torna condição fundamental a posição enquanto lugar de classificação.

Uma “máquina de ensinar”, eis a condição do espaço escolar enquanto instituição que possibilita o controle de cada indivíduo e o trabalho simultâneo de todos em um processo que implica uma economia do tempo de aprendizagem e que também guarda capacidade de vigiar, hierarquizar e recompensar, convergindo para a elaboração temporal do ato enquanto decomposição em seus elementos constitutivos dos gestos e dos movimentos que tem como objetivo o seu controle absoluto desde a origem até o seu desenvolvimento, constituindo-se, em última instância, um “programa” que emerge como um “esquema anátomo-cronológico do comportamento” (FOUCAULT, 2010, p. 129).

Caracterizando a educação que se sobrepõe ao ensino como um movimento que, prescindindo da aprendizagem, se detém nas fronteiras que encerram retórica moral e emocional, Arendt sublinha que a possibilidade de aprender não implica necessariamente a educação numa relação que atribui ao ensino preeminência em face do exercício educativo por meio de uma construção que assinala que a educação demanda a determinação de um final previsível, contrapondo-se à aprendizagem em si, consistindo o seu objetivo, segundo o parâmetro civilizacional, a introdução do sujeito em um segmento do mundo enquanto capacitação para a atividade profissional e não a introdução do sujeito no mundo como um todo, propriamente.

Consistindo na instituição que se interpõe entre o lar e o mundo, o domínio privado e a esfera pública, a escola possibilita a transição da família para o mundo em um processo que impõe à escola a condição de representante do mundo e atribui ao educador uma função que não se circunscreve ao conhecimento do mundo e à capacidade de instrução que porventura exerça por intermédio de sua formação profissional senão que também cumpra a responsabilidade pelos novos seres humanos da geração em formação e a responsabilidade pelo mundo em um movimento que no âmbito educacional incorpora a forma de autoridade.

Atribuindo à educação a condição de uma fronteira que encerra a possibilidade de decisão acerca do destino do mundo, Arendt impõe aos seres humanos a responsabilidade em relação a sua renovação ou destruição em um

processo que assinala a natalidade como acontecimento que instaura a experiência que identifica o amor em face do mundo e da nova geração<sup>15</sup> como movimento que possibilita entre ambos uma correspondência no sentido de que se a nova geração depende do mundo para a sua autopreservação o mundo depende da nova geração para a sua conservação, perfazendo uma construção que, trazendo a educação como condição determinante, torna contraproducente a atitude de negligência da atual geração concernente à nova geração.

Nesta perspectiva, alcança relevância a cena do filme que mostra a desestabilização da instituição familiar no clímax do antagonismo envolvendo os agentes (pai e mãe) aos quais competem a responsabilidade e a autoridade a respeito da instauração da experiência de Liam como um novo ser humano no mundo em seu processo de conservação e renovação<sup>16</sup>, assinalando a sua necessidade como tal de criar um *locus* para si em um movimento que escapa ao âmbito da instituição escolar e da sua prática, haja vista a perda da sua capacidade de engendrar as condições adequadas para a sua construção identitária, tornando-se o cinema o reduto da reintegração de Liam em um processo que implica a possibilidade que emerge em função da relação com a arte enquanto experiência que sobrepõe à realidade e ao terror a fantasia e a esperança de um novo começo. E Liam é um começo. “Porque é um começo, o homem pode começar; ser humano e ser livre são uma única e mesma coisa. Deus criou o homem para introduzir no mundo a faculdade de começar: a liberdade” (ARENDDT, 2002, p. 216, grifo do autor).

## Referências

ADVERSE, Helton. Liam e a emergência do totalitarismo. In: Hannah Arendt. Em Ato. Hannah Arendt Pensa a Educação 4. **Revista Educação Especial**: Biblioteca

---

<sup>15</sup> “Nessa perspectiva, pois, cada novo indivíduo que com toda a concretude que, correlacionando valores e práticas, condutas e comportamentos, caracteriza a sua vida, não se impõe senão como uma possibilidade, no âmbito da relação de ensino aprendizagem, no que concerne à manifestação da ‘essência’ do processo formativo educacional, se o seu exercício corresponde ou não à pureza dos princípios que professa e defende, tendo em vista que a ‘substância’ humana da qual é feita a instituição escolar guarda raízes nas fronteiras que encerram a prática didático pedagógica, como também a maneira de amar e compreender, sofrer e viver, em suma, que traz em sua instauração e que denuncia se está ou não no caminho das suas intenções humanistas.” (MARIANO DA ROSA, 2015b, p. 33)

<sup>16</sup> Conforme explica Adverse, “é de grande força expressiva a cena em que Liam é levado por sua irmã Teresa ao cinema em um momento de desentendimento dos pais quando sua casa havia se transformado em um lugar insuportável” (ADVERSE, s/d, p. 65).

do Professor. São Paulo: Segmento, s/d, p. 56-65.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BENTHAM, Jeremy *et al.* **O Panóptico** (Org. de Tomaz Tadeu). Tradução de Guacira Lopes Louro, M. D. Magno, Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 73-81, mai./ago. 2008.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. A educação num mundo à deriva. In: Hannah Arendt. Conhecimento e Saber. Hannah Arendt Pensa a Educação 4. **Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor**. São Paulo: Segmento, s/d, p. 36-45.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio**. 2. ed. Revista e Ampliada. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1986.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

LAFER, Celso. **Hannah Arendt**. Pensamento, persuasão e poder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

**LIAM**. Direção: Stephen Frears. Produção: Colin McKeown e Martin Tempia. Intérpretes: Ian Hart; Claire Hackett; Anthony Borrows; David Hart; Megan Burns; Anne Reid; Russell Dixon; Julia Deakin; Andrew Schofield; Bernadette Shortt; David Carey; David Knopov; Jane Gurnett; Gema Loveday; e outros. Roteiro: Jimmy McGovern. Adaptação: The Back Crack Boys (Joseph Mckeown). Música: John Murphy. Gênero: Drama. Idioma: Inglês. Reino Unido: BBC Films, 2000. 1 DVD (91 min.).

MILLER, Jacques-Alain. A máquina panóptica de Jeremy Bentham. Tradução de M. D. Magno. In: BENTHAM, Jeremy; *et al.* **O Panóptico** (Org. de Tomaz Tadeu). Traduções de Guacira Lopes Louro, M. D. Magno, Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MARIANO DA ROSA, Luiz Carlos. Autoformação (“do homem completo”). **Revista FACED (Entreideias: educação, cultura e sociedade)**, UFBA – Universidade Federal da Bahia, Salvador / BA, n. 4, p. 87-103, jul./dez. 2008.

MARIANO DA ROSA, Luiz Carlos. Da educação: do jogo sociocultural e a inter-relação envolvendo *modus vivendi* e *modus essendi*. **Acta Scientiarum/ Education**, UEM – Universidade Estadual de Maringá, Maringá / PR, v. 33, n. 2, p. 211-218, jul./dez. 2011.

MARIANO DA ROSA, Luiz Carlos. Da essencialização da realidade. **Revista Filosofia Capital – RFC**, Brasília / DF, vol. 4, n. 8, p. 46-57, jan./abr. 2009.

MARIANO DA ROSA, Luiz Carlos. Determinismo e liberdade no processo de construção do conhecimento: da condição humana entre os muros da escola. **Revista da Faculdade de Educação**, UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres / MT, vol. 23, ano 13, n. 1, p. 75-97, jan./jun. 2015a.

MARIANO DA ROSA, Luiz Carlos. Do sistema educacional e o desafio da fundação de um novo homem entre a organização científico-técnica e a formação econômico-social. **Cadernos Zygmunt Bauman**, UFMA – Universidade Federal do Maranhão, São Luís / MA, v. 5, n. 10, p. 19-41, jul./dez. 2015b.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2000.

MOSÉ, Viviane. A educação. **Instituto CPFL**. Café Filosófico. CPFL Cultura. Vimeo, 2013. Disponível em: <<https://vimeo.com/72198253>>.

*Recebido em: 25/08/2021.*

*Aprovado em: 07/10/2021.*

*Publicado em: 13/10/2021.*