

A DISCIPLINA NA ESCOLA COMO FORMA DE RESISTÊNCIA¹

DISCIPLINE AT SCHOOL AS A FORM OF RESISTANCE

Ronaldo Manzi²

Núbia Souza³

Resumo: O presente artigo discute a concepção de disciplina escolar em face das transformações contemporâneas associadas ao uso das tecnologias digitais e à lógica do entretenimento. Partindo de uma investigação crítico-interpretativa de caráter bibliográfico, analisa-se inicialmente como a ideia de disciplina foi concebida em diferentes perspectivas educacionais, com destaque para Kant, Durkheim, Althusser e Foucault. Em seguida, examinam-se pesquisas recentes sobre os impactos das tecnologias digitais no desenvolvimento infantil e no desempenho escolar, especialmente as contribuições de Michel Desmurget e Max Fisher. Por fim, discutem-se as propostas de Jorge Larrosa, Jan Masschelein e Maarten Simons, que defendem a disciplina não como forma de docilização dos corpos, mas como condição para a atenção, o interesse e a vida estudiosa. Conclui-se que a escola não deve se adequar integralmente à lógica do entretenimento, mas constituir-se como espaço de resistência, preservando práticas capazes de favorecer a concentração, o estudo e a formação intelectual.

Palavras-chave: Disciplina. Escola. Tecnologia digital. Atenção. Estudo.

Abstract: This article discusses the concept of school discipline in light of contemporary transformations associated with digital technologies and the logic of entertainment. Based on a bibliographic and critical-interpretative investigation, it first analyzes how the idea of discipline has been conceived in different educational perspectives, with particular emphasis on Kant, Durkheim, Althusser, and Foucault. It then examines recent studies on the impacts of digital technologies on child development and school performance, especially the contributions of Michel Desmurget and Max Fisher. Finally, it discusses the proposals of Jorge Larrosa, Jan Masschelein, and Maarten Simons, who conceive discipline not as a form of bodily docilization but as a condition for attention, interest, and a life devoted to study. The article concludes that schools should not fully adapt to the logic of entertainment; rather, they should constitute spaces of resistance capable of preserving practices that foster concentration, study, and intellectual formation.

Keywords: Discipline. School. Digital Technologies. Attention. Study.

¹ Este artigo constitui uma adaptação parcial da dissertação de mestrado de Núbia Souza, defendida em 2024 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas (UniMais) com o título *Livros ou redes? A disciplina na escola como forma de resistência* e disponível em repositório institucional.

² Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo e pela Radboud University Nijmegen (cotutela). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação no Centro Universitário Mais. Email: manzifilho@hotmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9039680215578737>.

³ Mestra do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas (FacMais). Professora de Português e Inglês das redes Estadual e Municipal de Goiânia. E-mail para contato: nubiasouza_231@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3678521780603909>.

Introdução

Em 2005 foi lançado o programa *One laptop per child* [Um laptop para cada criança]. A ideia era dar acesso à educação a crianças desfavorecidas ao redor do mundo. O programa foi celebrado pela imprensa. Entretanto, após várias avaliações posteriores, pesquisadores chegaram a um resultado que não se esperava: a inanidade desse projeto caro. Em diversos casos o saldo foi, aliás, negativo, pois a maioria das crianças acabaram utilizando o computador apenas para entretenimento. Em vários lugares do mundo foi registrado uma diminuição do desempenho escolar. Diante desses dados, o pesquisador em neurociência cognitiva e diretor do Instituto Nacional de Saúde e Pesquisa Médica da França em 2011, Michel Desmurget (2021), reflete: essa constatação de inanidade teve pouco impacto na imprensa; afirmavam que a criança poderia se instruir sozinhas; aprenderiam sem professores etc. enquanto outros projetos baratos, como a distribuição de livros às mães de crianças pequenas tem efeitos positivos no desenvolvimento da linguagem, da atenção e das capacidades de interação social (Desmurget, 2021, p. 94).

Essa reflexão de Desmurget (2021) foi publicada em um livro recente denominado *A fábrica de cretinos digitais – Os perigos das telas para nossas crianças*. O livro é contraintuitivo porque vai na contramão do discurso educacional com viés de inovação, que incentiva a adequação da escola aos tempos das redes sociais, da internet, dos gadgets. Desmurget parte de dados de pesquisas em relação ao consumo de tecnologias pelas crianças e pelos jovens e os efeitos que esse consumo têm no desenvolvimento. Crianças entre 2 a 8 anos, estatisticamente, passam 2h45min diante de telas; de 8 a 12, 4h45min; de 13 a 18, 7h15min. Ou seja, passam boa parte do tempo diário de vigília diante dessas tecnologias (respectivamente: 20%, 32%, 45%). Trata-se, portanto, de um fato que as crianças e os adolescentes estão mergulhados no mundo digital. Mas daí afirmar que as escolas, por isso, deveriam se adequar a essa “nova era” seria, a seu ver, um passo arriscado.

Desmurget (2021) destaca como há diversos especialistas que celebram essa nova era, como se o cérebro humano fosse capaz de se adequar a essa nova forma de vida de uma geração a outra. Celebram afirmando que as pessoas se tornaram mais rápidas, reativas, conseguem realizar múltiplas tarefas, sintetizam melhor o fluxo de informações etc. Ou seja, capacidades que poderiam ser benquistas em uma escola mais dinâmica – como se a escola estivesse diante de uma oportunidade de se inovar e se adequar a esses valores. Entretanto, Desmurget lembra

também que tal entusiasmo não é unânime entre os especialistas, pois essas tecnologias influenciariam de forma negativa no desenvolvimento humano, desde a parte somática como a emocional e a cognitiva; ou seja, influenciariam de modo negativo no desempenho escolar.

Entretanto, a subjetividade inscrita na lógica do entretenimento tem moldado o comportamento e a forma de ser dos indivíduos (o modo como nos relacionarmos conosco, com o outro e com o mundo) como descreve, por exemplo, David Harvey (2021) ao pensar as origens da mudança cultural no que denomina pós-moderno, inclusive dentro do espaço escolar. Esse estudo busca discutir se a escola deveria se adequar a essa nova forma de ser ou se ela deveria resistir. E, se for o caso, qual seria a sua forma de resistência?

Paula Sibilia (2012, p. 102), por exemplo, destaca que a precariedade do ensino contemporâneo, a falta de foco e de disciplina, têm afetado o funcionamento da escola e o desempenho escolar. A desatenção, a falta de interesse dos estudantes, a dispersão, a impaciência etc. influenciam diretamente o processo de aprendizagem. É nesse sentido que defendemos que a escola não deve se adequar a essa lógica do entretenimento. Pensamos que a escola deve ser um lugar de resistência. E essa resistência se daria pela *disciplina*.

A ideia de disciplina na escola não pode ser desassociada da forma de vida das pessoas em uma dada sociedade, em uma dada época. Quer dizer, os ideais sociais, o que se espera dos jovens em uma dada sociedade, os valores que são almejados pela sociedade, estão presentes na sala de aula. É por isso que a concepção de disciplina na sala de aula se modifica no ocidente de forma drástica desde o iluminismo a nossos dias. Emmanuel Kant (2011b) almejava, no começo do século XIX, que a educação levasse o jovem a passar de uma minoridade a uma maioria, se tornando um cidadão cosmopolita. Já na viragem do século XIX para o XX, Émile Durkheim (2008) pensa a disciplina como elemento fundamental na educação para que o jovem crie adesão a grupos. Michel Foucault já nos descreve uma sociedade no meio do século XX que reproduz uma lógica própria da economia industrial, sendo a disciplina uma forma de docilização dos corpos para que os jovens se encaixem na engrenagem do sistema de forma “dócil”, acrítica, sem contestar. Contemporaneamente, a disciplina foi desvalorizada exatamente numa tentativa de se desvincular os corpos à sua docilização e propondo salas de aula mais interativas, em que a ideia de disciplina se perde. Mas não poderíamos resgatar a ideia de disciplina pensando-a com outra finalidade?

Esse artigo busca apresentar de forma reflexiva, em um primeiro momento, como a concepção de disciplina foi se modificando devido a uma mudança nas finalidades da educação. Na contemporaneidade, em uma sociedade voltada a valores partilhados pelas redes sociais, encontramos um descompasso entre o que a escola espera dos jovens e o que eles valoram, levando alguns pensadores sobre a educação a se perguntarem se não seria o caso de a escola se adequar a essa nova concepção de vida inserida no mundo tecnológico. Porém, a aposta desta reflexão é outra, pois defendemos que a disciplina pode ser pensada a partir de uma finalidade distinta: não para formar cidadãos cosmopolitas, aderir a grupos ou reproduzir uma lógica industrial, mas para favorecer o estudo, a atenção e o interesse. Nos voltaremos, para tanto, a uma reflexão dos prejuízos gerados pelo consumo dessas tecnologias no desempenho escolar tendo como referência as pesquisas de Desmurget para posteriormente nos determos às reflexões de autores como Jorge Larrosa (2016), Jan Masschelein e Maarten Simons (2013) entre outros que defendem a disciplina como um modo de resgatar a autoridade do estudo na sala de aula.

Nossa investigação é crítico-interpretativa e visa contribuir no debate em torno da questão da disciplina nas escolas. A escolha bibliográfica se iniciou, primeiramente, com a investigação de Sibilia (2012) no livro *Redes e Paredes – A escola em tempos de dispersão*. Sibilia faz uma longa reflexão sobre a relação da escola com os corpos e as subjetividades pelos quais essa instituição foi criada. Sibilia avança sua discussão pensando como os corpos e as subjetividades se modificaram em nossa época; sua questão passa a ser se a escola deveria ou não se adequar a essa nova forma de ser e estar no mundo. Ou seja, partimos de uma discussão já iniciada por Sibilia e acrescentamos ao nosso debate as pesquisas recentes de Desmurget (2021) e Max Fischer (2023) sobre o impacto das tecnologias na subjetividade. Esses autores, além de serem renomados em suas áreas de conhecimento, trazem dezenas de dados científicos para a discussão. Veremos como esses dados corroboram com a reflexão de Sibilia. Finalmente, encontramos em Larrosa (2016), Masschelein e Simons (2013), apesar de não se referirem à bibliografia acima, uma reflexão que pode nos indicar um caminho sobre se a escola deve ou não se adequar a essa nova forma de ser das crianças e jovens. A questão da disciplina no estudo versus a lógica do entretenimento são os fios condutores desse estudo.

1.A correlação da disciplina com a finalidade da educação

A concepção iluminista da educação ainda repercute nos debates sobre a educação. Por exemplo, na lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional brasileira, no Título II, *Dos princípios e fins da educação nacional*, lê-se que a educação prepara o aluno para exercer a cidadania (Brasil, 1996). Essa é uma ideia iluminista por excelência.

Por exemplo, nas reflexões de Kant, o homem não é mal por natureza. O homem seria um animal com condições de possibilidade de se tornar um cidadão cosmopolita pelo uso da razão (Kant, 2011a, p. 5). Para isso, ele precisa ser instruído. A educação teria como finalidade dar aquelas condições de possibilidade para que o homem se torne um cidadão visando o bem da humanidade como um todo. Ou seja, mesmo que isso vá de encontro com o desejo individual, o homem deve agir de acordo com o bem comum (Kant, 2018, p. 80). A seu ver, o único bem é a humanidade, por isso as disposições educativas devem se voltar a valores cosmopolitas.

Em *Sobre a pedagogia*, o desafio de Kant é propor uma pedagogia como ciência que vise realizar um Estado cosmopolita. Seu pressuposto é que o homem deve ser disciplinado, cultivado (pelo ensino e instrução), prudente e que vele pela moralização. Só assim o homem seria capaz de sair de um estado selvagem e se tornar um cidadão (Kant, 2018, p. 9). A ideia de formação (pela disciplina e instrução) aparece então nesse viés: “O homem é a única criatura que tem de ser educada. Por educação compreendemos os cuidados (alimentação, subsistência), disciplina e instrução juntamente com a formação. Por conseguinte, o homem é bebê – educando – formando” (Kant, 2018, p. 9) – nada mais claro: o homem deve ser in-formado (deve-se moldar em uma dada disciplina e seguir o ensino e as instruções dos homens cultos).

Entretanto, a ideia de Kant não é a de uma alienação – basta para isso lermos *Resposta à pergunta: O que é esclarecimento?* “Esclarecimento”, afirma Kant, “é a saída do ser humano de sua menoridade, menoridade essa na qual ele se inseriu por sua própria culpa” (Kant, 2011b, p. 23). Quer dizer, uma pessoa está no estado de minoridade por ser incapaz de se servir do seu próprio entendimento. Assim, ela precisa da condução de outrem para poder agir, julgar, valorar etc. O fato de o homem permanecer nesse estado é, a seu ver, por sua própria culpa: por ser covarde em não assumir e se servir de seu próprio entendimento. Por outro lado, trata-se de um ato de coragem a assunção de sua autonomia. O que Kant visa em seu estudo sobre a pedagogia é que “O gênero humano deve desenvolver todas as disposições naturais da humanidade, gradualmente a partir de si, através do seu próprio esforço” (Kant, 2018, p. 10).

Durkheim (2008), por sua vez, pensa que é necessária uma coerção externa para que a sociedade se estruture de forma harmônica – uma coerção que não é apagada por uma suposta passagem para uma maioria. A escola, nesse caso, seria o espaço próprio para que as regras sociais possam ser compreendidas pela criança. A finalidade da educação é que a criança possa se vincular a esse ordenamento social. Para isso, é preciso que se construa o que Durkheim chama de espírito de disciplina que está na raiz da vida moral.

Por espírito de disciplina, devemos entender o conjunto de elementos presentes de maneira incipiente na criança que, quando desenvolvidos, permitem sua vinculação ao conjunto da vida social.. Trata-se de condições de possibilidades incipientes na criança que precisam ser desenvolvidas. A educação escolar seria o agente primário no desenvolvimento e no fortalecimento desses elementos de disciplina que se compõe pelo gosto pela regularidade e pela moderação dos desejos e maestria de si (Durkheim, 2008, p. 134-136).

Durkheim (2008) propõe, portanto, uma educação prescritiva: como ela deve ser para que a criança conduza moralmente segundo normas. Essas normas seriam preestabelecidas pelo costume e pelo direito e seriam regulares e coercitivas, pois ultrapassariam os indivíduos e se imporiam a todos. Daí porque o dever é regular a seu ver: igual, uniforme. Ou seja, não se trata de nada extravagante, mas normas que servem de guia nos deveres do dia a dia. É preciso, então, uma regularidade e, fundamentalmente, uma coerção externa que limite, constranja os desejos irrefreados das pessoas. Por outro lado, aqueles que defendem que a disciplina é um mal, são os que se impacientam frente a qualquer limitação; têm apetite ao infinito; são aqueles que defendem que o homem livre seria sem limites.

Segundo Durkheim (2008), esses homens defendem uma liberdade sem limites, irrefreada, dando sinal de morbidez, pois levaria ao sofrimento. Um homem sem limites, com desejos insaciáveis, não busca nenhum fim determinável – vive uma espécie de patologia de indeterminação. A felicidade, por sua vez, poderia ser possível desde que se crie fins alcançáveis, determinados, limitados e só uma autoridade pode limitar nossos desejos imoderados (Durkheim, 2008, p. 57). Sem disciplina, o homem se deixa guiar por prazeres imediatos; vive em uma lógica de mudança de objetos de satisfação sem fim; nada o satisfaz. É isso que Durkheim denomina *estado de indeterminação*: quando não há um fim determinado, um objetivo alcançável, pois sem freio o desejo é insaciável (Durkheim, 2000, p. 313).

Já no meio do século XX vemos uma mudança radical. Podemos ver isso, por exemplo, nas reflexões de Louis Althusser (1980). Apesar de o livro *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, escrito em 1971, ser uma obra claramente marxista, ela nos dá uma noção de como a escola era pensada no século XX. Dentro de uma visão marxista, a reprodução das forças produtivas e as relações de produção existente seriam a condição de possibilidade da própria produção. É pensando as forças produtivas que Althusser afirma que a reprodução da qualificação da força de trabalho deve ser garantida através de um sistema escolar capitalista além, claro, de outras instâncias e instituições que garantam a manutenção do sistema (Althusser, 1980, p. 20). Ou seja, a escola prepara as crianças e os jovens para reproduzirem o sistema de produção. Ela seria responsável por ensinar os saberes práticos necessários para tal assim como as regras dos bons costumes. Visa-se, portanto, um disciplinamento que se volta à qualificação dessa força assalariada como a submissão às regras da ordem estabelecida. Dentro de uma relação de dominação de uma classe dominante, a escola cumpriria um papel de criar uma mão de obra disciplinada servil (essa seria a finalidade velada da educação), por isso ensina regras de moral, consciência cívica e profissional, para que se respeite a divisão do trabalho, assim como falar e escrever bem etc. (Althusser, 1980, p. 21).

Não é estranho, portanto, que a escola apareça nessa reflexão enquanto um Aparelho Ideológico de Estado, enquanto uma instituição distinta e especializada que cumpre reproduzir a ideologia do Estado (assim como a religião, a família o político, o jurídico, o sindical, o informacional e o cultural). Ou seja, o Estado funciona como uma estrutura de reprodução em forma ideológica; mas também, quando necessário, de forma repressiva (Aparelho repressivo de Estado, como o exército, a polícia, as prisões etc.).

Que se perceba como a ideia de disciplina é fundamental para que haja essa reprodução. Estamos, portanto, muito distantes da ideia kantiana e também da concepção de Durkheim. *Apesar de a disciplina ser um elemento comum nessas situações, a finalidade é completamente diferente*: em Kant, visava-se um cidadão cosmopolita; em Durkheim, a adesão a grupos; em Althusser, a escola aparece enquanto uma reprodução do Estado, da classe dominante. O problema não está, portanto, em se pensar a disciplina na escola, mas na finalidade de tal ato.

A ideia de disciplina no contexto do século XX é mais bem explicitada por Foucault (2012) na obra *Vigiar e punir* de 1975. As instituições, como o hospital, a escola e o exército teriam uma homologia estrutural: funcionariam segundo uma mesma lógica, por uma

tecnologia do poder: a disciplina. Nesse caso, a disciplina cumpre a função de docilizar os corpos para que se encaixem nas engrenagens de um sistema, pois “É dócil um corpo que pode ser submisso, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 2012, p. 160). Estamos diante de um momento histórico em que a disciplina visa a fabricação de um corpo obediente e útil. Em outros termos, trata-se de uma política de coerção sobre o corpo, de manipulação calculada de seus elementos, gestos e comportamentos.

Esse poder disciplinar é denominado por Foucault de microfísica do poder: um poder que atua nos detalhes, em cada minuciosidade do corpo: “A disciplina é uma anatomia política do detalhe” (Foucault, 2012, p. 163). Daí porque se vê uma imposição de interditos e de obrigações no corpo, assim como um controle em cada detalhe do comportamento. Tal teria como finalidade criar um corpo ativo regulado por movimentos, gestos, atitude com rapidez e eficácia. Ou seja, para que a engrenagem funcione, todos os corpos devem agir de forma ordenada.

Nessa lógica, o confinamento nas instituições (como na escola) se torna uma norma: é preciso encerrar os corpos em um espaço determinado, programar uma rotina, regular o tempo, criar rotinas, currículos que torne o indivíduo útil na engrenagem do sistema etc. Uma organização que é a condição para que haja um controle e uso de cada elemento/indivíduo. O objeto é o corpo; o objetivo, sua normalização. O sucesso do poder disciplinar se daria, portanto, por três instrumentos: 1) olhar hierárquico vigilante; 2) sanção normalizadora, criando um padrão esperado de corpo obediente (punindo tudo que foge do esperado); 3) exame constante como forma de vigiar e punir. Pensando na escola, o caso do exame é modelar, pois “O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e aquelas da sanção que normaliza” (Foucault, 2012, p. 217). Há aí um olhar normalizador, que está o tempo todo qualificando, classificando e punindo quando necessário.

Foucault pensa em um modelo para visualizarmos esse poder disciplinar, em que cada corpo é perfeitamente individualizado e constantemente visível, examinado, exercitado (em outros termos, docilizado). Trata-se do *Panóptico* de Bentham: “O esquema panóptico, sem se apagar nem perder alguma de suas propriedades, é destinado a se difundir no corpo social; ele tem por vocação se tornar uma função generalizada” (Foucault, 2012, p. 242). Trata-se de um modelo arquitetônico em que um vigilante, em uma torre, pode ver os indivíduos em células individuais sem que esses possam vê-lo. Tem-se uma dissociação, portanto, entre ver e ser visto.

Podemos estar sendo vistos sem saber ao certo se o vigilante está ou não nos observando. Esse modelo torna possível a experimentação; a observação; torna-se um “laboratório” do poder. Pensando esse modelo de forma ampla, temos a descrição de uma nova anatomia política que visa as relações de disciplina na sociedade: um modelo geral de funcionamento da relação do poder com a vida.

Importante frisar que esse modelo disciplinar de vigilância constante é visto como algo inquietante para aquela sociedade como destaca Foucault: “Quanto mais numerosos esses observadores anônimos e passageiros, mais aumenta para o detento o risco de ser surpreendido e a consciência inquieta de ser observado” (Foucault, 2012, p. 236). Esse modelo evidenciaria uma inquietude na sociedade em que todos podemos estar sendo observados a qualquer momento, uma vez que se interiorizou a disciplina (e isso, mesmo que a pessoa esteja sozinha).

Com essa lógica, o poder se infiltra em todas as nossas esferas da vida, docilizando os corpos e diminuindo nosso poder político. Contudo, nossa sociedade vai além dessa prescrição foucaultiana. Com o advento das mídias sociais, a lógica do panóptico se naturaliza *a tal ponto que ela se torna desejável e não mais inquietante*. Com as redes sociais, cria-se um desejo de ser visto, modificando profundamente o modo que lidamos com o privado e o público.

Desde a década de 1970, Richard Sennett (1988) destaca em *O declínio do homem público – As tiranias da intimidade* como a vida privada invadiu o espaço público. Se tomarmos o indivíduo burguês do começo do século XX, vemos uma distinção muito nítida do que é do espaço público e o que é do espaço privado. A ideia de uma casa que transparece o caráter do morador, com o silêncio e a solidão do quarto privado, é propícia para um indivíduo interiorizado, vivenciando sentimento de culpa, repressão, guardando seus segredos a “sete chaves”. Ou seja, uma forma de subjetividade que deseja a solidão, o segredo do quarto, a atmosfera privada, o desejo de uma leitura silenciosa e atenciosa etc. No espaço público, o indivíduo burguês exerce um papel impessoal, em que sua intimidade não transparece e que não é adequada partilhar.

Com o advento das redes sociais, com a internet, temos uma modificação profunda nessa relação: a vida privada se torna pública – passamos a compartilhar nossos segredos íntimos e desejamos que outros interajam, dê opinião, conheçam a vida pessoal de cada um. Passamos a expor a vida no espaço público, em um mundo em que todos podem se tornar visíveis: as redes sociais passam a ser uma vitrine em que as pessoas se exibem, criam uma performance de si,

sendo corriqueiro que as pessoas partilhem suas intimidades, seus pensamentos, seus desejos, suas conquistas etc. Poderíamos mesmo afirmar que a ideia de reality-shows colonizou nossas vidas: vivemos como se estivéssemos sendo filmados, expostos, como se cada ato nosso estivesse sendo visto por outros. Isto é, as pessoas não vivenciam a concepção de poderem estar sendo expostas, vigiadas por qualquer um, como se fosse algo inquietante; ao contrário, postam sua vida nas redes com o objetivo de terem aprovação, serem reconhecidas socialmente etc. – como se vivêssemos em um mundo “transparente”, sem nada para esconder. Paula Sibilia, por exemplo, cunha o termo *extimidade* para caracterizar essa exposição da intimidade na vida pública, em que há “Um deslocamento daquele psiquismo interiorizado para a pele e para os atos visíveis, do quarto próprio para as telas de vidro, da intimidade protegida pelas duras paredes do lar para uma extimidade bem editada” (Sibilia, 2016, p. 127).

Diferentemente do panóptico descrito por Foucault, o efeito de ser visto não é mais de um poder disciplinar, em que as pessoas agiriam com medo de ser punidos. Na escola descrita por Foucault (2012), víamos a ideia de vigiar e punir, organizada em torno do silêncio, das pessoas ocuparem lugares determinados, dedicadas a práticas de exercícios, repetições etc. No mundo das redes, a dispersão e a exposição de si se sobressaem. Numa lógica do entretenimento, o que caracteriza o nosso comportamento é o efeito *zapping* (uma passagem incessante de uma imagem a outra, assim como mudamos os canais de uma TV), nos voltando a informações imediatas, sem correlações entre si, fora de contexto etc. Uma vida voltada, aliás, para o imediato, para o aqui e agora – uma vida que não exige memória; melhor: que fosse melhor que esquecêssemos e somente vivêssemos o presente. Diferentemente de um indivíduo que é disciplinado, nos tornamos usuários das mídias de comunicação (dispersos).

Não por menos os projetos pedagógicos tendem atualmente a inserir na escola algo mais atrativo e divertido para os alunos. A ideia é que as crianças e jovens que são nativos digitais, seguindo os termos de Marc Prensky (2001), não se interessam mais pela forma que as escolas são. O próprio Prensky, no mesmo artigo em que cunha esse termo, destaca como esses jovens não se interessam mais por palestras, aulas, seminários, em ficar prestando atenção em algo por muito tempo etc.

O problema da falta de interesse dos alunos na escola nos parece ser esse: a escola guarda os resquícios de uma formação voltada ao estudo, ao pensamento crítico, ao interesse, à leitura, à atenção, à repetição, à memória; as crianças e jovens na atualidade, por sua vez, foram

constituídos em um mundo que privilegia a dispersão, a diversão, o entretenimento, a velocidade, o apagamento de distâncias, a simplicidade, a opinião – é como se as duas coisas fossem incongruentes. Como exigir de um aluno atenção se ele se constituiu em um mundo de dispersão?

Podemos pensar nossa sociedade como uma sociedade do controle como sugeriu Gilles Deleuze (1992): não haveria como escondermos nada, estamos o tempo todo sendo controlados por todos os lados. Um exemplo é a instalação de câmeras que vem sendo apoiada pela maioria da população brasileira, por exemplo (CNI, 2022) – inclusive nas escolas. Ou seja, vivemos sob um controle contínuo e em uma comunicação instantânea. Assim, se as instituições estão em crise, é porque elas não se adequaram completamente a essa forma de controle.

Nessa sociedade do controle, em um horizonte em que as escolas não terão mais muros, os alunos hoje seriam incompatíveis com a aparelhagem da escola disciplinar. Daí porque a escola parece estar diante de um dilema: seria preciso abandonar a exigência de práticas disciplinares, como a prática de exercício, o silêncio, a atenção, em prol de algo que chame a atenção? – algo mais próximo do entretenimento? Mas, se ela se adequa a essa lógica do entretenimento, ela renuncia a valores centrais em torno do que entendemos sobre estudar: ter atenção, foco, disciplina, persistência. Ficamos, portanto, diante daquele dilema: a escola deve ou não se adequar a essa nova forma de nos relacionarmos, nessa lógica em que vivemos com excesso de estímulos, informações, imagens etc.? Sibilía (2012, p. 208) afirma que estamos diante de incertezas profundas e complexas e que não podemos deixar de enfrentar esse problema: uma coisa é certa, é nesse contexto que vivemos e é a partir dele que devemos pensar.

2.O uso recreativo de dispositivos digitais e o desempenho escolar

Pensando a partir de pesquisas sobre o impacto do consumo de tecnologias digitais, Desmurget (2021) nos mostra como as tecnologias digitais afetam de forma negativa os pilares fundamentais da construção da identidade: seja no âmbito cognitivo, emocional, social e sanitário. Assim, a inserção dessas tecnologias nas salas de aula, segundo as pesquisas apresentadas por Desmurget, tem um resultado estéril em termos acadêmicos e é nocivo em vários aspectos, inclusive no campo disciplinar (ao aumentar a distração dos alunos). Estudos estatísticos demonstram como as telas afetam negativamente e de forma direta o desempenho escolar (Desmurget, 2021, p. 83).

O discurso dominante é que houve uma evolução que tornou obsoleta as escolas tradicionais. Os alunos teriam mudado sua forma de ser; os estudantes dominariam o mundo virtual ao contrário dos professores que estariam presos a um mundo ultrapassado, com pouco domínio no uso das tecnologias. Assim, nos depararíamos com uma lógica consequencial: os seres humanos teriam se transformado com as tecnologias; essa geração se tornou especialista no uso e manejo das ferramentas digitais; consequentemente, a escola deveria se adaptar a essa revolução.

Entretanto, Desmurget coloca em questão essa lógica, pois não haveria provas de que houve uma mudança no ser humano. Aliás, essa suposta competência digital dessa geração é questionável e mesmo precária. Esses jovens não têm a suposta aptidão técnica das tecnologias que usam segundo Desmurget: sofrem para poderem aprender a criar parâmetros de segurança nos terminais; a usar programas básicos, como processador de textos; em manipular documentos, como vídeos; não sabem criar programas, configurar um software etc. Tem também dificuldade em saber processar, selecionar, ordenar, avaliar e sintetizar dados recolhidos na Web (Desmurget, 2021, p. 24). Na verdade, o que sabem fazer normalmente é usar comandos simples nas mídias sociais, como enviar mensagens, subir selfs, assistir vídeos, jogar videogames etc. Quer dizer, sabem usar os dispositivos que, aliás, são feitos de forma tão simples e intuitiva que até uma criança consegue usar.

O problema para Desmurget é que as crianças e adolescentes perdem com o uso assíduo das tecnologias. Ou seja, o que é comprometido com esse uso se revela difícil de ser recuperado posteriormente. Ou seja, o próprio desenvolvimento do cérebro, desde a capacidade linguística, a concentração, a memória, o QI, como a sociabilidade etc. (Desmurget, 2021, p. 137). Por outro lado, a aptidão digital pode ser facilmente adquirida em qualquer idade como se vê no cotidiano – basta que a pessoa se dedique um pouco para conseguir dominar o uso dessas tecnologias.

Seria preciso, portanto, desmitificar o que tem sido celebrado nas redes sociais em geral: que essas tecnologias, por exemplo, aumentam o desenvolvimento do cérebro. Os videogames é um caso exemplar: são muitas vezes elogiados, pois trariam um aumento em algumas regiões do cérebro. Contudo, qualquer ato persistente ou repetitivo modifica a arquitetura do cérebro – algo próprio da sua plasticidade. Isso não significa que a pessoa se tornou mais inteligente porque tem um aumento em certa área do cérebro. Na verdade, esse aumento devido a atos

repetitivos indica sinais de problemas futuros (Desmurget, 2021, p. 36). Além do que, o que se aprende no jogo não serve para algo fora do jogo: “Expresso de outra maneira, jogar *Super Mario* nos ensina principalmente a jogar *Super Mario*. As competências adquiridas não se generalizam” (Desmurget, 2021, p. 36).

De um modo geral, Desmurget (2021) desmitifica a ideia de que existe um “nativo digital”: não teria essa “mutação” genética tão difundida; a aptidão em usar os aparelhos eletrônicos não as tornam mais inteligentes; os sites de busca/pesquisa não teriam deixado esses jovens mais curiosos ou mais inteligentes; os videogames não aumentam a capacidade cerebral etc. Ou seja, “[...] esta criança [nativo digital] não passa de uma lenda. Ela inexistente na literatura científica (Desmurget, 2021, p. 37-38).

As pesquisas sobre o impacto das tecnologias no desenvolvimento infantil levam a uma conclusão, segundo Desmurget (2021), de que até o uso de programas supostamente educativos para crianças com menos de 6 anos seria prejudicial. Tal uso afeta as relações na família, o desempenho escolar, a capacidade de concentração, leva à obesidade, altera o sono, modifica o desenvolvimento cerebral, o sistema cardiovascular etc. (Desmurget, 2021, 63-69). Não se nega, com isso, que a criança possa aprender algo nas telas, mas que essa aprendizagem tem um alto “preço” e que ela aprenderia muito mais na interação com outras crianças ou por um livro.

Assim, as telas domésticas em geral e os resultados escolares têm uma correlação inversa: quanto mais tempo se está envolvido nas redes, mais o desempenho escolar cai; quanto mais se dá prioridade ao entretenimento, menor será a capacidade de esforço do aluno. As premissas de um bom desempenho escolar pensadas a partir da maturação do cérebro exigem disciplina, autocontrole, autorregulação. Ou seja, a compreensão e a memorização de conteúdos não são competências naturais, devem ser desenvolvidas de forma lenta e gradual na escola. As tecnologias, por sua vez, levam à dispersão, à satisfação imediata, a uma compulsão de uso, como se a pessoa estivesse “perdendo” algo se não estiver o tempo todo conectado etc. Isso leva Desmurget à seguinte tese: “O que se contesta é a ideia insana segundo a qual ‘a pedagogia deve se adaptar à ferramenta [digital]’, e não o inverso” (Desmurget, 2021, p. 115).

Esses são dados que aparecem inclusive em um documento oficial recente requisitado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) no contexto do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) como observa Desmurget (2021).

O documento expõe que, apesar dos altos investimentos em tecnologia com fins educativos, há pouca evidência que o seu uso melhorou as notas dos alunos; em países em que é mais comum o uso da internet para se fazer os deveres escolares, a performance dos alunos na leitura, por exemplo, abaixou; em matemática, idem (Desmurget, 2021, p. 117). Na verdade, os países que mais investiram nessas tecnologias foram aqueles que viram uma queda maior no desempenho escolar (Desmurget, 2021, p. 119). A conclusão desse relatório é que o corpo docente é a característica fundamental para que haja melhora no desempenho escolar: os professores são mais importantes que o recurso nas escolas (Desmurget, 2021, p. 119).

Os mitos em torno das tecnologias digitais são difíceis de serem combatidas, uma vez que se trata de afirmações que entraram na mídia sem qualquer fundamentação científica. Na verdade, como desenvolve Desmurget, as pesquisas mostram o contrário: as pesquisas desmitificam que o videogame aumenta a criatividade, otimiza a atenção visual, melhora no trabalho em grupo, faz com que a criança fique mais atenta e mais rápida etc. Por exemplo, pode-se afirmar que o videogame aumenta um tipo de atenção específica, em que a criança se torna atenta aos estímulos de forma imediata. Mas diminui outro tipo de atenção – essa ligada diretamente ao desempenho escolar: na focalização em algo (o que necessita ignorar o máximo possível qualquer perturbação externa ao que se está focando). Ou seja, o primeiro tipo de atenção (distribuída) leva à dispersão (pois todos os estímulos disponíveis precisam ser processados e uma resposta imediata é preciso ser dada); o segundo tipo (focada) leva à concentração em algo (Desmurget, 2021, p. 179). O problema é que a atenção distribuída prejudica a atenção focada (a necessária para bom desempenho escolar). O problema se agrava com o uso excessivo das telas: o consumo maior do que 2 horas diário, leva a uma probabilidade de aumentar 6 vezes os riscos de apresentar distúrbios de atenção (focada) do que aqueles que não ultrapassam 30 minutos. Essa constatação leva a uma conclusão desoladora para os entusiastas das tecnologias como o próprio serviço de marketing da Microsoft Canadá publicou: as capacidades de atenção não cessaram de se degradar nos últimos quinze anos e teriam alcançado o mais baixo nível histórico hoje (Desmurget, 2021, p. 181).

O excesso de imagens, sons, solicitações de todo tipo que essas tecnologias ativam em nossa percepção, criam consequentemente, segundo Desmurget, “[...] condições favoráveis ao surgimento de déficits de concentração, transtornos de aprendizagem, sintomas de hiperatividade e vícios” (Desmurget, 2021, p. 192). Por isso, não é sem razão que podemos

associar o uso excessivo dessas tecnologias com o crescimento do número de diagnósticos de Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) (Desmurget, 2021, p. 192). Esse é um ponto também destacado por Sibilia ao afirmar que a lógica do entretenimento leva a uma forma de desatenção, de esquecimento do que se vivenciou, devido à submissão à diversidade de estímulos. Essas práticas entram em confronto com as exigências de atenção e interesse no estudo “[...] e nesse curto-circuito emergem novas ‘patologias’, como o déficit de atenção com hiperatividade, conhecidas pelas siglas TDA ou TDAH” (Sibilia, 2012, p. 77).

Poderíamos ainda lembrar que os aparelhos digitais foram criados para serem viciantes – para que a pessoa passe o maior tempo possível nas redes. Fischer, por exemplo, destaca recentemente como as redes sociais foram criadas (e de forma confessa pelos próprios criadores de aplicativos, sistemas operacionais etc.) com um único propósito: como consumir o máximo do seu tempo possível e da sua atenção? (Fischer, 2023, p. 38). A ideia é provocar pequenas doses de satisfação na pessoa fazendo com que ela busque mais satisfação. Por exemplo: ao postar uma imagem, alguém a “curte”, o que dá satisfação e alimenta a vontade de postar novamente e ter mais curtidas. Trata-se de um ciclo de retroalimentação de validação social (Fischer, 2023, p. 38).

Os aparelhos, como o celular, são pensados como o caça-níquel: é projetado para reagir a cada ação da pessoa, com retorno visual, auditivo e tátil, criando uma associação positiva com o comportamento de colocar uma moeda e o desencadeamento de estímulos que se recebe. Esse comportamento se torna repetitivo, porque sempre desperta satisfações, impelindo a pessoa a repeti-lo. Não por acaso os aparelhos de celular fazem barulhos, vibram, estimulam o cérebro. As redes sociais, por sua vez, criam uma compulsão, uma necessidade de se conectar, por reforçar a vontade de uso ao dar gratificações de forma variável, fazendo com que esperemos uma recompensa a todo momento (Fischer, 2023, p. 41).

Com a difusão dos aparelhos de celular, é como se carregássemos um cassino no bolso e que pudéssemos ter a sensação de satisfação a todo momento ao alcance das mãos. O problema é que esse ato não deixa as pessoas felizes como demonstra várias pesquisas – e isso leva ao problema de por quê sermos tão resistentes em largarmos o uso de um produto que nos deixa infelizes. Em pesquisas em que um grupo de pessoas aceitam ficar 1 mês sem usar as redes sociais em troca de alguma recompensa financeira, essas pessoas dizem estar mais felizes passado esse 1 mês – sentem menos ansiedade e maior satisfação na vida (Fischer, 2023, p. 42).

Como nos vícios ordinários, o uso constante dos aparelhos produz um consumo insatisfatório que exige repetição contínua, levando os indivíduos a agir contra seus próprios interesses (Fischer, 2023, p. 42).

Contudo, como defende Desmurget (2021), o uso crescente das atividades digitais recreativas não é inevitável. Esse é o ponto que queremos destacar: é possível aplicar disciplina, utilizar regras claras de horários, minimizar o uso dos dispositivos (não os tendo disponíveis no quarto, por exemplo). Disciplinar uma criança e/ou um jovem a usar essas tecnologias não traria prejuízo no desenvolvimento cognitivo, social, emocional, sanitário e nem no desempenho escolar. Ao contrário, tem se mostrado com bons resultados. Mas tal disciplina, regras e disposições não poderiam ser aplicadas de modo abrupto: “Elas devem ser explicadas e justificadas, desde a mais tenra idade. É preciso insistir com palavras simples que as telas minam a inteligência, perturbam o desenvolvimento do cérebro, danificam a saúde, favorecem a obesidade, interferem no sono etc.” (Desmurget, 2021, p. 73). Seria, portanto, possível uma mudança em nossa forma de vida e não o contrário: uma adaptação da escola ao mundo digital.

3.A disciplina como resistência

Recentemente, vemos um movimento de pensamento na educação que defende a concepção de disciplina na escola. Diferentemente da concepção kantiana de disciplina voltada à formação do cidadão cosmopolita, da concepção durkheimiana associada à adesão aos grupos sociais e da leitura foucaultiana da disciplina como docilização dos corpos, esses autores a compreendem como potência, isto é, como condição para uma forma de vida estudiosa.

Larrosa, por exemplo, defende que, na escola, a disciplina significa disciplina de estudo, ou seja, uma disciplina que se volta à atenção e ao interesse (Larrosa; Rechia, 2019, p. 132) e não uma disciplina de docilização. Trata-se de uma disciplina voltada à formação da atenção, entendida como a capacidade de estar presente no que se faz, no que se lê e no que se diz, suspendendo estímulos exteriores para dedicar-se integralmente a uma tarefa (Larrosa; Rechia, 2019, pp. 67-68).

Indo na contramão da lógica do entretenimento, seria preciso produzir corpos e mentes atentos, estudiosos, que são capazes de se submeterem às exigências da matéria de estudo. Ora, afirma Larrosa (Larrosa; Rechia, 2019), se o professor exige, é porque a matéria de estudos exige, “Por isso o professor não exige em seu próprio nome, mas ‘em nome’ de outra coisa, em

nome do estudo. A disciplina escolar tem a ver com criar estudiosos e estudantes” (Larrosa; Rechia, 2019, p. 132). Assim, a finalidade da escola passa a ser de transformar uma pessoa em um aluno interessado, atento e aplicado, por isso se insiste em práticas que instauram memória, atenção e consciência.

Essa proposta está na contramão das propostas inovadoras que buscam adequar a escola à lógica do entretenimento, como se fosse necessário que as aulas fossem divertidas para serem “boas”; vê-se uma profusão de professores performáticos ou aulas interativas, cheia de imagens, sons, estímulos. O problema, segundo essa proposta de resgatar a disciplina na escola, é que na lógica do entretenimento, não se valoriza a atenção. Na verdade, essa conclusão já havia sido tratada por Neil Postman (1985) na década de 1980 quando apontava que o programa *Vila Sésamo*, de 1969, seria um marco que associa a aprendizagem com algo que deve ser divertido. Mas é Postman mesmo que insiste que se trata de uma mistificação essa associação – a tão disseminada ideia de que os produtos midiáticos podem ser capazes de educar. O problema é que esses produtos estão dentro da lógica do entretenimento, da diversão. A atenção, ao contrário do entretenimento, exige concentração; que a pessoa dedique tempo a uma questão; que aprenda a ler no silêncio; que repita a leitura etc. – algo que é hoje associado ao tédio, por exemplo. Eis porque uma aula deveria ser preparada sem excesso de estímulos, focando mais na atenção e menos em estímulos (da lógica do entretenimento) (Larrosa, 2016, p. 202).

Larrosa pensa a sala de aula como um lugar separado dos demais domínios da vida. Não se poderia estar na sala de aula de forma confortável como se sente em casa por exemplo. Um incômodo, um estranhamento, faz com que a sala seja sentida como lugar distinto, com suas próprias normas, seus próprios rituais. Se sentindo nesse lugar distinto, os alunos buscam ser mais cuidadosos, mais atentos (Larrosa; Rechia, 2019, p. 73). Essa mesma ideia é defendida por Masschelein: “A escola se faz com arranjos temporais e espaciais, com tecnologias que ajudam a gerar atenção e presença, que incitam a estudar e exercitar, a se disciplinar” (Masschelein, 2021, p. 40). Em outros termos, o que o estudo exige vai contra a perspectiva atual do entretenimento.

Caberia, portanto, ao professor produzir uma orientação para que os alunos mudem sua forma de se relacionar com o estudo, tornando-as mais atentas, mais sensíveis ao que se lê; e isso, segundo exercícios e estudos programados. Quer dizer, é preciso criar essa possibilidade de atenção e interesse que leva a uma disciplina. Aliás, como afirmam Masschelein e Simons

(2013, p. 59), “O ensino, o estudo e a prática são um *trabalho*. Encontrar a forma e formar alguém requer esforço e paciência” – essa seria uma das tarefas do professor em seu ofício: dar condições de possibilidade para que os alunos possam desenvolver uma disciplina. A disciplina seria então a chave que permitiria que algo aconteça nesse espaço próprio, escolar; nesse tempo próprio, escolar: fazer com que tanto o professor quanto o aluno se tornem presentes. Por isso, Masschelein e Simons recorrerem constantemente à obra de Daniel Pennac para exemplificar sua ideia: “Seria necessário inventar um tempo particular para a aprendizagem. O *presente de encarnação*, por exemplo” (Pennac, 2008, p. 56). Esse presente de encarnação, seria uma exigência: se o professor não encarna essa presença, ele não “está lá”; se ele não estiver lá, os alunos também não estarão: “[...] a presença dos meus alunos depende estritamente da minha: da minha presença junto à turma inteira e junto a cada indivíduo em particular, da minha presença física, intelectual e mental, durante os cinquenta e cinco minutos que vai durar a minha aula” (Pennac, 2008, p. 103).

Como se vê, não se trata de pensar a disciplina no sentido negativo de docilizar os corpos tal como encontramos nas análises de Foucault (2012). Trata-se de práticas disciplinadoras com outra finalidade: “Esta disciplina não tem a ver com a normalização de corpos e práticas, mas com a capacitação da atenção e a obtenção de uma forma que permita cuidar. Poder-se-ia pensar na disciplina do atleta para manter o seu corpo (e mente) em boa forma” (Masschelein; Simons, 2018, p. 21). Normalmente se associa a disciplina à opressão, como algo negativo. Não é esse o caso: não se está menosprezando as críticas de a escola ter funcionado na mesma lógica que as instituições opressivas como a prisão e o manicômio. Aposta-se, apesar disso, que, ao se modificar a finalidade da educação (não em docilizar o corpo, mas em formar estudiosos), a escola pode ainda ser revolucionária *como uma prática e um arranjo pedagógicos* (Masschelein; Simons, 2018, p. 23).

As tecnologias pedagógicas para despertar a atenção e o interesse comum já nos seriam conhecidas: a repetição, por exemplo. Ler uma, duas, três vezes; escrever e reescrever; pensar mais uma vez etc. Trata-se de uma pedagogia do “re”: reler, rescrever, repensar etc. (Larrosa; Rechia, 2019, p. 383). É verdade, afirma Larrosa, que na sociedade contemporânea essas repetições são vistas como uma punição, uma vez que os alunos estão acostumados a lidarem sempre com algo novo. Mas essas são práticas próprias para se criar uma condição de possibilidade para o estudo. Aliás, isso não nos é estranho se nos lembrarmos que se trata de

uma proposta presente desde o começo do século XX para se pensar na formação científica. Gaston Bachelard (1972), por exemplo, insiste que o espírito científico, o cientista racionalista, deve sempre recomeçar; deve adotar a “[...] filosofia do ‘re’, ‘re’, ‘re’, ‘recomeçar’, ‘renovar’, ‘reorganizar’” (Bachelard, 1972, p. 50). Larrosa busca descrever algo próximo: uma capacidade de se repensar, refazer, retomar – e estar disposto a transformar o que se pensou, a se renovar por outro caminho quando apresentado a ele. O que vale a pena ser estudado, também vale a pena ser revisitado, repensado, retomado – um modo de existência que desperta um culto, respeito, insistência, tenacidade, perseverança. Aliás, uma forma de ser que se mostra na contramão dos valores dos tempos em que vivemos a tal ponto que o estudioso parece um “estranho” ao ser uma pessoa paciente, atenciosa, capaz de repetir, repensar (Bárcena, 2023, p. 36).

A ideia é fazer com que as coisas que são apresentadas, o assunto, o tema, o conceito, a teoria etc. se torne presente (“acessível às mãos”) e comum a todos. Estando presente de forma comum, o que é apresentado como um legado pode vir a ser renovado, repensado, retomado. Mas é somente enquanto apresentado que os alunos veem essas coisas como coisas a serem cuidadas, que as acompanham, que lhes são suas. Elas passam a nos implicar no mundo, fazendo com que mude nossa relação com ele: nos ligamos a ele, nos preocupamos com ele; nos ocupamos dele; nos sentimos obrigados em relação a ele. Assim, afirma Masschelein (2021, p. 33), não se trata apenas de transmitir os saberes do mundo na escola, mas de tornar possível uma relação com ele; uma relação de cuidado, uma vez que ele nos forma.

Como se vê, o que ganha importância é o mundo e não o sujeito, o indivíduo ou o estudante; tão quanto não é o professor a autoridade, mas o mundo apresentado, o assunto, o tema em discussão. É o legado que tem interesse ao se focar a educação na vida estudiosa.

Considerações finais

Esse estudo buscou mostrar, primeiramente, como a concepção de disciplina na escola se modifica de acordo com a finalidade escolar proposta em uma dada época. Ou seja, a ideia de disciplina, em si mesma, não pode ser considerada negativa ou positiva para o desempenho escolar se não for associada com qual objetivo a valorizamos ou não. A reflexão foucaultiana sobre a disciplina enquanto docilização dos corpos tem sido o argumento mais forte atualmente para desvalorizá-la enquanto um valor almejado na sala de aula. Nossa forma de vida

contemporânea, em que se valoriza o imediato, o rápido, o entretenimento, o *zapping*, as redes sociais etc., igualmente toma a ideia de disciplina como uma posição retrógrada – de uma época em que não viveríamos mais. Diante de novos valores, meio à vida digital, muitos pesquisadores acabam defendendo que a escola atual deve se adequar aos avanços tecnológicos partilhados pelas crianças e pelos jovens, tendo como referência os chamados nativos digitais.

Entretanto, podemos questionar se os valores da vida digital seriam os melhores para incorporarmos nas escolas. É verdade que há um descompasso entre o que as escolas almejam dos jovens na atualidade e o tipo de subjetividade ligada ao digital que esses jovens vivem. Entretanto, pesquisas mostram como a vida digital leva a um tipo de atenção difusa, distribuída; a uma passagem de uma imagem a outra, sem que se foque em nada em específico; a uma vida informada e não reflexiva etc. Ao se adequar a escola à lógica do entretenimento, pensamos que o preço a se pagar é muito alto ao tirar o foco em valores centrais do estudo, como a atenção (focada) e o interesse. Se se quer como finalidade educativa uma educação voltada à vida estudiosa, essa adequação desviaria dessa finalidade. As pesquisas realizadas por Desmurget nos mostra como há um mito em torno da vida digital e como o consumo dessas tecnologias tem um efeito negativo no desenvolvimento do cérebro e, conseqüentemente, no desempenho escolar. Por outro lado, Desmurget propõe que os adultos devem disciplinar as crianças e os jovens no uso dessas tecnologias.

Contemporaneamente, vemos um movimento de pensamento que busca resgatar a concepção de disciplina na sala de aula tendo em vista uma vida estudiosa. A proposta não é estranha se considerarmos que um atleta necessita de disciplina para desenvolver sua prática; de modo semelhante, tornar-se estudioso exige uma disciplina específica voltada ao estudo. Não se trata, portanto, de defender uma docilização dos corpos nos moldes descritos por Foucault, mas de compreender a disciplina como forma de resistência que tem como foco a matéria de estudo como autoridade. Daí porque pensarmos como Fernando Bárcena: “Recolher-se para estudar é um verdadeiro gesto de resistência numa época em que a escrita e o pensamento estão sendo submetidos a um processo de standardização que torna essas atividades algo completamente supérfluo” (Bárcena, 2023, p. 62). Uma resistência que certamente encontrará também resistência pelos entusiastas do mundo digital.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Trad. J. Ramos. Lisboa: Presença, 1980.
- BACHELARD, Gaston. **L'Engagement Rationaliste**. Paris: PUF, 1972.
- BÁRCENA, Fernando. *Meditação sobre a vida estudiosa*. In: BÁRCENA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano Valerio; LARROSA, Jorge (orgs.). **Elogio do estudo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 01 jul. 2023.
- CNI (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA). *Retratos da Sociedade Brasileira - Segurança Pública*. In: **Indicadores CNI**, Ano 6, n. 38, 2022, pp. 1-21, Disponível em: <[retratosdasociedadebrasileira.pdf \(poder360.com.br\)](retratosdasociedadebrasileira.pdf (poder360.com.br))> Acesso em: 21 abril 2022.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972-1990)**. Trad. P. P. Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais**: Os perigos das telas para nossas crianças. Trad. M. Pinheiro. São Paulo: Vestígio, 2021.
- DURKHEIM, Émile. **O suicídio**: estudo de sociologia. Trad. C. H. Cardim. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Trad. R. Weiss. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FISHER, Max. **A máquina do caos**: Como as redes sociais reprogramaram nossa mente e nosso mundo. Trad. E. Assis. São Paulo: Todavia, 2023.
- FOUCAULT, Michel. **Surveiller et punir**: Naissance de la prison. Paris: Gallimard, 2012.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna** – Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. A. Sobral, M. Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2021.
- KANT, Immanuel. **Ideia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita**. Trad. R. Naves, R. Terra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011a.
- KANT, Immanuel. **O que é Esclarecimento?** Trad. P. Ferreira. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011b.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad. J. Proença. Lisboa: Edições 70, 2018.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana** – Danças, piruetas e mascaradas. Trad. A. Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- LARROSA, Jorge, RECHIA, Karen. **[P] de Professor**. Trad. C. Scherma et al. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- MASSCHELEIN, Jan. *Fazer escola: a voz e a via do professor*. In: LARROSA, J.; RECHIA K., CUBAS, C. (eds.). **Elogio do professor**. Trad. F. Coelho et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, pp. 25-45.
- MASSCHELEIN, Jan, SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola** – Uma questão pública. Trad. C. Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MASSCHELEIN, Jan, SIMONS, Maarten. *A língua da escola: alienante ou emancipadora?* In: LARROSA, J. (ed.), **Elogio da escola**. Trad. F. Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, pp. 19-40.
- PENNAC, Daniel. **Diário de Escola**. Trad. L. Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.
- POSTMAN, Neil. **Amusing Ourselves to Death** – Public Discourse in the age of show business. New York: Penguin Books, 1985.
- PRENSKY, Mark. *Digital Native, Digital Immigrants*. In: **On the Horizon**, vol. 9, n. 5, 2001, pp. 1-6. Disponível em: <[Digital Natives, Digital Immigrants \(marcprensky.com\)](Digital Natives, Digital Immigrants (marcprensky.com))> Acesso em: 01 nov. 2022.

Seara Filosófica

E-ISSN: 2177-8698 | N. 28 | UFPEL [2026]

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público** – As tiranias da intimidade. Trad. L. Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes** – A escola em tempos de dispersão. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIBILIA, Paula. **O show do Eu** – A intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.