

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

ORGANIZADORA

Giovanna Ofretorio de
Oliveira Martin Franchi

ISBN 978-85-7221-576-3
2026

Maria Clara Ramos Nery

A FABRICAÇÃO DA MEDIOCRIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR:

**DIÁLOGOS ENTRE HANNAH ARENDT
E MICHEL FOUCAULT SOBRE O PODER
E A CRISE DO PENSAMENTO
NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

RESUMO:

O texto mobiliza a crítica de Hannah Arendt sobre a Crise do Pensamento e a perda da *vita activa* (vida ativa). É analisado como o ambiente escolar brasileiro muitas vezes sufoca a capacidade de julgar e a capacidade crítica dos estudantes, reduzindo a educação à mera aquisição de conhecimento técnico ou à reprodução de informações. A mediocridade é, sob o prisma arendtiano, concebida como a manifestação da "banalidade" no contexto educacional — a recusa ou a impossibilidade de parar, refletir e exercer o juízo moral e político autônomo. A partir de Michel Foucault, o artigo examina a escola como uma instituição que opera sob mecanismos de poder disciplinar. Analisa como as estruturas, currículos, avaliações e a organização do tempo e do espaço escolar servem como dispositivos de normalização. O objetivo é demonstrar como esses dispositivos buscam produzir corpos dóceis e sujeitos conformados, priorizando a obediência e a padronização em detrimento da singularidade e da diferença. Essa lógica disciplinar é identificada como a infraestrutura para a "fabricação" de uma mediocridade funcional. O objetivo essencial deste trabalho é articular as concepções de Hannah Arendt — notadamente sua análise sobre a condição humana e o ato de pensar — com a demonstração de Michel Foucault acerca das relações de poder e dos dispositivos aplicados para sua consolidação sobre indivíduos e grupos. Pretendemos demonstrar como a intersecção dessas perspectivas teóricas elucida a gênese de repertórios de ações, individuais e coletivas, que reproduzem a desigualdade social que interpela o campo educacional brasileiro. Metodologicamente, a pesquisa envolveu pesquisa documental com relação as obras de Hannah Arendt e Michel Foucault.

Palavras-chave: Crise do Pensamento; Poder Disciplinar; Subjetivação; Autoridade/Responsabilidade; Educação Brasileira.

ABSTRACT:

The text mobilizes Hannah Arendt's critique of the Crisis of Thought and the loss of the *vita activa* (active life). It analyzes how the Brazilian school environment often stifles students' capacity for judgment and critical capacity, reducing education to the mere acquisition of technical knowledge or the reproduction of information. Mediocrity is, from the Arendtian perspective, conceived as the manifestation of "banality" in the educational context—the refusal or impossibility of stopping, reflecting, and exercising autonomous moral and political judgment. From Michel Foucault's standpoint, the article examines the school as an institution operating under mechanisms of disciplinary power. It analyzes how the structures, curricula, assessments, and the organization of school time and space serve as devices of normalization. The aim is to demonstrate how these devices seek to produce docile bodies and conformed subjects, prioritizing obedience and standardization to the detriment of singularity and difference. This disciplinary logic is identified as the infrastructure for the "manufacturing" of a functional mediocrity. The essential objective of this work is to articulate Hannah Arendt's conceptions—notably her analysis of the human condition and the act of thinking—with Michel Foucault's demonstration regarding the relations of power and the devices applied for their consolidation over individuals and groups. We intend to demonstrate how the intersection of these theoretical perspectives elucidates the genesis of repertoires of actions, both individual and collective, that reproduce the social inequality that challenges the Brazilian educational field methodologically, the research involved documentary research concerning the works of Hannah Arendt and Michel Foucault.

Keywords: Crisis of Thought; Disciplinary Power; Subjectivation; Authority/Responsibility; Brazilian Education.

INTRODUÇÃO

A condição contemporânea e os desafios estruturais à educação brasileira, nos exige reflexões profundas para buscarmos compreender a essência da realidade contextual que vivenciamos no campo educacional nacional. A sociedade contemporânea é definida por um conjunto de especificidades que impõem desafios e transformações aos docentes e discentes.

O cenário atual é marcado pela complexidade das redes políticas globais e locais, que se entrelaçam com a hegemonia de classe, se constituindo um sistema econômico desigual que interpela e atravessa o campo educacional potencializando as contradições e impasses presentes na educação brasileira.

A velocidade vertiginosa das narrativas culturais e digitais atua como um fator acelerador, impulsionado pela convergência midiática e pela cultura do espetáculo, tal como analisado na crítica da sociedade do espetáculo (Debord, 1997). Essa dinâmica gera um ambiente social de intensa fluidez (Bauman, 2001), onde a informação tende à efemeridade e é frequentemente confundida com conhecimento, resultando na fragmentação das “verdades”.

A fragmentação das verdades estabelecidas resulta na constituição de um sujeito fragmentado e na emergência de uma identidade híbrida (Hall, 1998). Essa identidade híbrida, por sua vez, manifesta sua singularidade na concepção de mundo e na noção de conhecimento, confundindo-o com a informação, diferenciando-se substancialmente daquelas existentes no contexto da modernidade sólida (Bauman, 2001).

Se refletimos sobre o impacto tecnológico e a reconfiguração do processo educativo, vamos constatar que este, decorre da incorporação das Novas Tecnologias Digitais (NTDs) e, mais recentemente, da Inteligência Artificial (IA). Tais inovações provocam

transformações na própria natureza do conhecimento, ao tornarem o acesso à informação instantâneo, massivo e descentralizado.

Nesse novo cenário, o foco do processo educativo desloca-se da mera memorização de conteúdo para o desenvolvimento de competências cognitivas mais complexas, tais como a curadoria, a análise crítica e a tomada de decisões fundamentadas. Tal mudança impõe desafios significativos, sobretudo no contexto educacional brasileiro, onde amplos segmentos da população — notadamente os grupos historicamente subalternizados — enfrentam barreiras estruturais no acesso equitativo à educação de qualidade e às tecnologias emergentes. Desse modo, a mediação pedagógica necessita ser repensada, de modo a promover não apenas a inclusão digital, mas também a formação crítica e ética diante do fluxo informacional contemporâneo.

De certa forma, não podemos negar que no contexto da contemporaneidade estamos a vivenciar a crise do pensamento (Arendt, 2020), como o principal risco ou dano colateral (Bauman, 2022) e, no contexto nacional a presença potente no legalismo e na padronização presente no âmbito da educação brasileira são obstáculos que reduzem a capacidade humana de pensar, e, sendo assim os dispositivos de “adestramento” (Foucault, 2022), via educação se tornam férteis, pois a consciência reflexivo crítica, não tem espaço para se manifestar, reproduzindo a desigualdade e as estruturas de dominação vigentes em nossa sociedade historicamente.

Em se considerando a sociabilidade digital, pensamento e julgamento, em paralelo, a contemporaneidade vivencia o surgimento de novas formas de interação, ou seja, de sociabilidade, visto que as redes sociais e as plataformas digitais criaram inéditos espaços de interação e construção identitária. A escola, necessita, portanto, lidar com a identidade digital do sujeito e a influência dessas narrativas culturais/digitais na formação de sua visão de mundo e de sua análise reflexivo-crítica, elementos essenciais para o assumir sua condição humana expressa pelo ato de pensar (Arendt, 2020).

A velocidade da informação e a operacionalização algorítmica (presente na IA) tendem a reduzir o tempo disponível para a reflexão aprofundada. Isso cria um terreno propício para a mediocridade arendtiana, pois o sujeito é constantemente levado a consumir clichês e certezas prontas, evitando o “diálogo interno” (o pensar) necessário para o julgamento autônomo. Tal contexto se manifesta em um campo educacional nacional historicamente atravessado e interpelado pela desigualdade social estrutural e estruturante, bem como por fortes processos de normalização (Foucault, 2022).

Considerando a ameaça da normalização e a função democrática da educação, constata-se que a educação nacional se encontra em uma encruzilhada. Há o risco de que as tecnologias e a IA, sejam incorporadas de maneira puramente instrumental e normalizadora (Foucault, 1986), focando apenas na eficiência e na padronização, sem promover a reflexão. Transformando as novas tecnologias em novos dispositivos de poder, reforçando a sujeição (Foucault, 1986).

Portanto, a necessidade do julgamento torna-se fundamental para que a educação cumpra sua função democrática e cidadã. O foco deve ir além da instrumentalização e se concentrar na formação de sujeitos capazes de julgar a validade e a ética da informação e da tecnologia. É essa capacidade de pensar que permite ao estudante resistir à obediência cega e à reprodução de narrativas, que nos tornam seres humanos “rasos”, produtores da banalidade do mal (Arendt, 2020).

Ao cunhar a categoria conceitual da Banalidade do Mal, Hannah Arendt (1999) busca demonstrar que a recusa do ato de pensar — inerente à nossa condição humana — se traduz em uma conduta destinada à mediocridade. O sujeito que se recusa a pensar não consegue discernir os determinantes profundos da realidade nem elaborar uma concepção ética robusta, ficando incapacitado de refletir criticamente sobre a experiência da vida vivida. O mal, nesse

sentido, emerge não da monstruosidade, mas da ausência de reflexão e do mero seguimento de normas.

Assim, este trabalho propõe uma análise reflexivo-crítica acerca da fabricação da mediocridade força originária da banalidade do mal (Arendt, 1999) no campo educacional brasileiro, não deixando de considerar que o vertiginoso desenvolvimento tecnológico e o avanço da Inteligência Artificial, tem por consequência novas formas de sociabilidade digital que impõem reconfigurações nas relações sociais, na comunicação, nas narrativas culturais.

Diante deste cenário, exige-se que a educação, por parte dos docentes na mediação com os discentes, promova uma compreensão aprofundada da relação de interdependência entre estrutura e ação. Adicionalmente, faz-se imperativo distinguir claramente informação de conhecimento, de modo a fomentar a capacidade de pensar reflexiva e criticamente (ou reflexivo-crítica) nos estudantes.

O objetivo principal deste trabalho é articular as concepções de Hannah Arendt — notadamente sua análise sobre a condição humana e o ato de pensar — com a demonstração de Michel Foucault acerca das relações de poder e dos dispositivos aplicados para sua consolidação sobre indivíduos e grupos. Pretendemos demonstrar como a intersecção dessas perspectivas teóricas elucida a gênese de repertórios de ações, individuais e coletivas, que reproduzem a desigualdade social que interpela o campo educacional brasileiro.

Assumindo-se esses dois como Hannah Arendt e Michel Foucault, em um diálogo produtivo, busca-se demonstrar que, no contexto da superficialidade da ordem (Bauman, 1998), observa-se o cultivo da banalidade do mal (Arendt, 1999) e a fundamentação de processos de subjetivação (Foucault, 2018) de docentes e discentes na educação brasileira em todos os níveis de ensino.

Tal dinâmica ocorre na medida em que o conhecimento, em sua essência, cede lugar a uma forma de conceber a realidade que

se encontra deslocada dos determinantes dos contextos sociais situacionais e da realidade das diferenças. Este deslocamento impede a dialogicidade necessária para o surgimento do novo, ou seja, para a produção do efetivo conhecimento decorrente da aplicação da capacidade humana de pensar reflexiva e criticamente sobre o mundo.

As inovações as quais estamos a vivenciar, têm provocado transformações profundas na própria natureza do conhecimento, ao tornarem o acesso à informação instantâneo, massivo e descentralizado. Nesse novo cenário, o foco do processo educativo desloca-se da mera memorização de conteúdo para o desenvolvimento de competências cognitivas mais complexas, como a curadoria, a análise crítica e a tomada de decisões fundamentadas.

Tal mudança impõe desafios significativos, sobretudo no contexto brasileiro, onde amplos segmentos da população — especialmente os grupos historicamente subalternizados — enfrentam barreiras estruturais no acesso equitativo à educação de qualidade e às tecnologias emergentes. Assim, a mediação pedagógica precisa ser repensada, de modo a promover não apenas a inclusão digital, mas também a formação crítica e ética diante do fluxo informacional contemporâneo e a compreensão de que informação não é conhecimento.

A velocidade da informação e a lógica algorítmica (inerente à IA) tendem a reduzir o tempo disponível para a reflexão aprofundada. Este fenômeno cria um terreno fértil para a mediocridade arendtiana, pois o sujeito é constantemente induzido a consumir clichês e certezas pré-fabricadas, evitando o “diálogo interno” (o pensar) do *eu singular* — que se expande para a pluralidade e para o espaço público (Arendt, 2020). Essa evasão da reflexão prejudica o julgamento autônomo, que é essencial no contexto do campo educacional nacional, historicamente atravessado e interpelado pela desigualdade social estrutural e estruturante, além de ser marcado por intensos processos de normalização (Foucault, 2022).

A educação nacional, comprovadamente, encontra-se em uma encruzilhada, marcada pela normalização. Existe o risco de que as tecnologias e a IA sejam incorporadas de maneira meramente instrumental e normalizadora (Foucault, 1986), focando apenas na eficiência e na padronização, sem promover a reflexão crítica. Tal abordagem transformaria a tecnologia em um novo dispositivo de poder, reforçando a sujeição.

Portanto, a necessidade do julgamento — para que a educação cumpra sua função democrática e cidadã de desenvolvimento da pessoa — exige ir além da instrumentalização, concentrando-se na formação de sujeitos capazes de julgar a validade e a ética da informação e da tecnologia. É, exatamente, a ausência da capacidade de pensar que permite ao estudante ficar retido à obediência cega e à reprodução de narrativas. Tal ausência nos torna seres humanos “ratos” produtores da banalidade do mal (Arendt, 1999), impedindo o discente de ser autor do seu próprio conhecimento, na medida em que nega seu atributo humano: o ato de pensar (Arendt, 2020).

Neste panorama, a questão problematizadora e investigativa que originou este trabalho foi a seguinte: De que maneira os dispositivos de poder normalizadores (Foucault, 2022) presentes no espaço escolar brasileiro, ao exigirem a sujeição e a obediência à norma, atuam como obstáculos estruturais que impedem o uso da capacidade de pensar reflexiva e crítica (Arendt, 2020), contribuindo para a “fabricação” da mediocridade do sujeito contemporâneo?

Metodologicamente, o estudo se ancora na pesquisa documental, utilizando as obras de Hannah Arendt e Michel Foucault para estabelecer um diálogo teórico-crítico aplicável ao contexto educacional brasileiro e sua relação com uma realidade interpelada pelas redes digitais. Dessa forma, a análise concentra-se em elementos específicos, como a atuação do legalismo no campo educacional,

o currículo como dispositivo de poder na constituição da subjetividade e a crise da identidade da educação nacional, muitas vezes marcada pela transplantação acrítica de modelos.

O impasse central que se busca evidenciar reside na contradição entre o texto legal/discurso pedagógico e o contexto socioeconômico do país, à luz do pensamento de Arendt e Foucault. Cada um, em sua singularidade, permite aprofundamentos para a compreensão da realidade educacional brasileira neste século XXI.

A BIPOLARIDADE DA CRÍTICA

A presente seção tem sua centralidade no estabelecer os fundamentos teóricos de Hannah Arendt e Michel Foucault, apresentados inicialmente de forma autônoma para garantir a precisão conceitual de cada pensador. Essa base é indispensável, visto que, apesar de suas distintas origens filosóficas, Arendt e Foucault oferecem arcabouços críticos vitais para a compreensão das dinâmicas de poder e subjetivação, bem como da própria condição do pensamento no contexto educacional atual. A "bipolaridade da crítica" proposta refere-se, precisamente, à articulação produtiva entre essas duas forças. De um lado, a crítica arendtiana sobre o pensar como ato humano e a busca por condições de reflexão autêntica; de outro, a crítica foucaultiana focada nos mecanismos e dispositivos que interpellam, formam e controlam os sujeitos. Ao colocar essas perspectivas em diálogo tensionado, esta seção visa uma análise mais robusta das forças que, na prática educativa, determinam a capacidade de exercício do pensamento crítico.

É esse diálogo tensionado que oferece as ferramentas necessárias para aprofundar a compreensão das dinâmicas de poder e subjetivação na educação, indo além da descrição para enfrentar

os impasses estruturais. Em última instância, esta articulação visa oferecer um arcabouço robusto que ilumine as complexas condições presentes na educação brasileira, fortemente alicerçada na desigualdade social estrutural.

O RISCO DA DESUMANIZAÇÃO: O PENSAMENTO, O JULGAMENTO E A "MEDIOCRIDADE" À LUZ DE HANNAH ARENDT

Arendt (1999) estabelece uma distinção fundamental entre o Pensar e o Julgar, concebendo-os como atividades mentais distintas, mas intimamente interligadas, essenciais para a vida ética e política. Para ela, o ato de pensar não tem o mesmo significado que o conhecimento ou a razão lógica. O Pensar, que é expressão da condição humana, é um diálogo interno silencioso que o indivíduo estabelece consigo mesmo. Essa atividade de questionamento constante desfaz as banalidades, perturba as certezas e destrói o que está estabelecido.

O resultado deste diálogo consigo mesmo — o ato de pensar — é, segundo Arendt (1999), a formação de uma consciência que tem por base querer ou não querer viver com a pessoa que se é. Com efeito, quem pensa e se autoquestiona continuamente está menos propenso a cometer o mal, pois não querer viver com um "eu" criminoso implica responsabilizar-se pelos próprios atos e assumir a si mesmo. Evita-se, assim, a mediocridade ao recusar-se a pensar e a ser crítico da realidade vivida, o que é fundamental para compreendê-la e compreender a si em essência. Isso se constitui na função ética do viver, ou seja, na realização do ser singular na pluralidade do universo coletivo.

Já o ato de Julgar, ou seja, a capacidade de avaliar, consiste na aplicação do que se aprendeu ao caso particular, sem a necessidade de recorrer a regras universais pré-estabelecidas (a chamada "faculdade de julgar reflexiva" de Kant, objeto de revisão por Arendt). Portanto, o Julgar é a capacidade de avaliar o particular em relação ao universal/comum.

Para Arendt (1999), o Julgar exige a imaginação de se colocar no lugar do outro, o que ela denomina de "mentalidade ampliada". Isso permite que o sujeito avalie uma situação (o particular) considerando a pluralidade de perspectivas (o universal/comum), um requisito fundamental para a ação e o discurso no domínio público (Arendt, 2020). Nesse sentido, Arendt afirma o seguinte quanto à ausência da capacidade de julgar:

A primeira indicação de que Eichmann tinha uma vaga noção de que havia mais coisas envolvidas nessa história toda do que a questão do soldado que cumpre ordens claramente criminosas em natureza e intenção apareceu no interrogatório da polícia, quando ele declarou, de repente, com grande ênfase, que tinha vivido toda sua vida de acordo com os princípios morais de Kant, e particularmente segundo a definição kantiana do dever. Isso era aparentemente ultrajante, e incompreensível, uma vez que a filosofia moral de Kant está intimamente ligada à faculdade de juízo do homem que elimina a obediência cega. O oficial interrogador não forçou este ponto, mas o juiz Raveh, fosse por curiosidade, fosse por indignação pelo fato de Eichmann ter a ousadia de invocar o nome de Kant em relação a seus crimes, resolveu interrogar o acusado. E, para surpresa de todos, Eichmann deu uma definição quase correta do imperativo categórico: "o que eu quis dizer com minha menção a Kant foi que o princípio de minha vontade deve ser sempre tal que possa se transformar no princípio de leis gerais" (o que não é o caso com roubo e assassinato, por exemplo, porque não é concebível

que o ladrão e o assassino desejem viver num sistema legal que dê a outros o direito de roubá-los ou mata-los) (ARENDT, p. 153, 1999).

Arendt usa este episódio para ilustrar o fenômeno da Banalidade do Mal e a Mediocridade do Não-Pensar (1999). Eichmann era um homem não-pensante: ele podia repetir frases filosóficas complexas e cumprir deveres burocráticos à risca, mas era incapaz de engajar-se no diálogo interno (*o pensar*) que o levaria a questionar a regra que estava aplicando. Ele confundiu Dever (o conceito ético kantiano) com Obediência Mecânica (a norma burocrática nazista), esvaziando a moralidade de seu conteúdo reflexivo. O mal, nesse caso, não veio de uma intenção demoníaca, mas de uma falha na faculdade de julgar e na irreflexão radical.

A falha na faculdade de julgar e a irreflexão radical — identificadas por Arendt como a matriz da Banalidade do Mal (1999) — constituem o fundamento para a violência e para a negação do reconhecimento social recíproco, conforme teorizado por Honneth (2003). Nesse sentido, o não-pensar configura-se como um mecanismo de desumanização que leva à coisificação do Outro. Fundamentalmente, a ausência de reflexão sobre si (o diálogo interno arendtiano) gera uma inconsciência da própria consciência ética do sujeito agente. É essa inconsciência que permite que a coisificação ocorra sem a percepção de sua gravidade ou imoralidade, culminando na produção da Banalidade do Mal (Arendt, 1999).

De outra parte, a *vita activa* (ação, trabalho e labor), (Arendt, 2020) embora conceitualmente distinta do “Pensar” na tradição arendtiana, mantém uma relação de interdependência tensional com essa capacidade. O “Pensar”, como elemento fundamental da condição humana, é indispensável para que a *vita activa* não se reduza ao automatismo e à irreflexão, sendo o julgamento o elo que conecta a atividade mental (o não-pensar) à prática ética e política no mundo (a Banalidade do Mal).

A “CRISE NA EDUCAÇÃO” ARENDIANA

A reflexão sobre a crise na educação transcende as conjunturas históricas, manifestando-se de forma reconfigurada na contemporaneidade. Hannah Arendt (2022) analisou essa crise no século XX a partir do sistema educacional norte-americano, identificando uma preocupação profunda com a relação da sociedade com as novas gerações e a conservação do mundo. Seus argumentos assentam-se em três pilares conceituais que se tornam cruciais para a compreensão dos impasses atuais. No século XXI, essa crise é intensificada pelo contexto da modernidade líquida, conforme analisado por Bauman (1998). O advento da Internet e a proliferação das redes sociais digitais impõem novos e profundos desafios ao sistema de ensino.

A análise de Arendt (2022) sobre a crise que se espalhou pelo mundo ocidental está alicerçada em três elementos fundamentais:

- a. A Crise de Autoridade e o Papel do Professor: O primeiro e mais significativo elemento é a perda da autoridade do professor. Para Arendt (2022), a autoridade do educador não se fundamenta na coerção, mas sim na responsabilidade que o adulto assume pelo mundo ao qual introduz a criança. A tentativa de abolir a autoridade em nome de uma igualdade mal compreendida – transferindo para o campo educacional, que é pré-político, os princípios da política – leva o professor a se recusar a assumir essa responsabilidade. O resultado é o abandono da criança, que perde seu referencial estruturante.
- b. A Ideia de Sociedade Infantil Autônoma: Arendt (2022) critica a ideia de que existe um “mundo da criança” autônomo, separado do mundo adulto, e que se deve permitir que ela “se governe”. Essa concepção resulta na exclusão da criança do mundo dos adultos, mantendo-a em um grupo de pares. Essa

homogeneização impede o estabelecimento da diferença necessária entre o “novo” (a criança) e o “velho” (o mundo e o adulto), o que obstrui a preparação do jovem para a vida adulta e o exercício da responsabilidade política pelo mundo.

- c. A Substituição da Aprendizagem pela Atividade Lúdica (*Make Believe*): O terceiro pressuposto diz respeito à priorização do brincar e do fazer em detrimento do ensino e da aprendizagem de conteúdo. A ênfase é deslocada do “o que aprender” (o conteúdo) para o “como aprender” (a metodologia). Esse movimento leva à instrumentalização da educação, transformando a escola em um meio para o ajustamento social ou para a obtenção de habilidades, e não em um local de transmissão do patrimônio cultural e de introdução ao mundo comum.

Refletindo à luz de Arendt (2022), sobre as conexões contemporâneas e o esvaziamento do conhecimento, a crise da autoridade e a confusão na transmissão do conteúdo ganham uma nova dimensão na era digital. O acesso irrestrito a um volume massivo de informações, viabilizado pela Internet e pelas redes sociais, tende a secundarizar o papel do professor como principal mediador do saber.

Essa dinâmica complexa, ao confundir a informação bruta com o saber elaborado, compromete a capacidade de julgamento e o pleno exercício da consciência crítica. No âmbito global e, particularmente, no contexto nacional, a superficialidade nas abordagens da realidade do mundo da vida representa um risco significativo para a formação integral do indivíduo. Em uma perspectiva arendtiana, o esvaziamento da capacidade de reflexão e discernimento pode, em última instância, contribuir para a emergência de condutas que se pautam pela mediocridade, força motriz da “banalidade do mal” (1999).

Em se considerando o impasse da referência adulta no contexto brasileiro, em uma vertente complementar e crítica, a crise na

educação brasileira é atravessada pela questão da referência adulta. Enquanto Arendt (2022) destaca a importância do adulto como responsável pelo mundo, a reflexão sociológica e psicológica aponta para o precoce distanciamento parental no contexto nacional. A necessidade de os pais atuarem como mantenedores do lar impõe o distanciamento das funções de “maternagem” e “paternagem” nas fases iniciais. Este quadro leva a criança a iniciar seu processo de socialização, desde muito cedo, notadamente na creche, no campo de uma “maternagem” e “paternagem” incompletas.

Durkheim (2014), que define a educação como a socialização metódica, secundária à introdução precoce no ambiente institucional, marcada pela ausência da referência familiar íntima, suscita uma questão crucial para o campo da educação e do desenvolvimento humano: Diante da ausência da figura parental próxima no início da socialização, e da crise de autoridade que afeta o professor, qual adulto (educador ou mediador) tem desde cedo a legitimidade e a capacidade de suprir a carência do referencial formativo vivenciada pelo indivíduo, introduzindo-o no mundo com responsabilidade e autoridade? E, ainda na relação de interdependência entre educação e o desenvolvimento humano, surge outra questão: Quem será o adulto (educador, mediador) capaz de suprir a carência de referencial formativo vivenciada pelo indivíduo desde as fases iniciais de sua socialização?

Considere-se o fato de que, a ideia de que existe um “mundo da criança” autônomo, separado do mundo adulto, e que se deve deixá-la “se governar,” enquanto sociedade infantil autônoma (Arendt, 2022), resulta para a autora numa exclusão da criança do mundo dos adultos, mantendo-a em um grupo de iguais onde não há a diferença necessária entre o “novo” (a criança) e o “velho” (o mundo e o adulto), o que impede sua preparação para a vida adulta e a responsabilidade pelo mundo, a qual está intrinsecamente ligada à educação e a esfera pré-política, com profundas consequências para a esfera política (Arendt, 2020).

A escola brasileira não está cumprindo seu papel na medida em que seu foco se desviou do “Pensar” (e do Juízo) para a mera eficiência ou utilidade prática. Estamos assim no contexto do esvaziamento do conteúdo, do real conteúdo de sentido dos discursos e das ações pois a ênfase excessiva em habilidades pragmáticas, tecnicistas ou em currículos voltados apenas para o mercado de trabalho (instrumentalização), esvazia o tempo e o espaço para a transmissão do patrimônio cultural e para a reflexão desinteressada.

Arendt (1999) sustenta que o juízo é formado pelo contato com a cultura e com o passado, que oferece exemplos e modelos de pensamento. Ao reduzir disciplinas e a profundidade do conteúdo (como visto em debates sobre o Novo Ensino Médio e a Filosofia/ Sociologia), a escola retira as “matérias-primas” necessárias para o pensamento. Já no que tange ao foco de obediência/performance, a escola ao priorizar a performance em testes padronizados (ENEM, por exemplo) ou a obediência passiva a um “projeto de vida” preestabelecido, reforça a tendência à irreflexão. O aluno é treinado para a resposta correta e não para a pergunta crítica.

A escola, ao falhar em ensinar os alunos a pensar e julgar por si mesmos (dialogar consigo), entrega ao espaço público cidadãos mais vulneráveis à propaganda, ao totalitarismo silencioso e à adesão a clichês ideológicos — o terreno fértil da “banalidade do mal” no contexto político-social (Arendt, 2020). O impasse é que a instituição que deveria preparar para a ação plural acaba por reforçar a passividade irrefletida.

No campo educacional brasileiro, podemos dizer que a única forma de reverter a recusa ao pensar é o retorno à autoridade do adulto (não o autoritarismo), que assume a responsabilidade de proteger o mundo e introduzir o recém-chegado a responsabilidade de proteger o mundo e introduzir o recém-chegado à sua complexidade. Essa responsabilidade manifesta, na coragem de dizer “Isto é o nosso mundo, transmitindo a cultura e o passado (Arendt, 2022).

Arendt (2020), concebe que o objetivo da educação é a natalidade — a capacidade humana de iniciar algo novo. A escola falha quando impede que o novo ser humano, o “recém-chegado”, possa iniciar algo verdadeiramente novo porque não lhe deu as ferramentas (o pensar, o juízo) para se relacionar criticamente com o mundo que lhe foi entregue.

MICHEL FOUCAULT: PODER, NORMALIZAÇÃO E DISPOSITIVOS – A ESCOLA

A obra de Michel Foucault possui significado notável para a compreensão dos mecanismos de poder que atravessam as instituições sociais, notadamente a escola. É importante destacar que o poder, para Foucault (1986), se estabelece como uma rede de relações que circula e se exerce em todos os níveis da sociedade, sendo classificado não apenas como repressivo, mas principalmente como produtivo. Essa força produtiva cria, produz e constitui sujeitos, saberes e realidades. É precisamente essa qualidade intrínseca que torna o poder um mecanismo de dominação tão eficaz.

Em *Vigiar e Punir* (2022), Foucault descreve a transição do poder soberano para o poder disciplinar, enfatizando como a norma substitui a lei como principal instrumento de controle social. A escola, nesse contexto, é compreendida como um dos dispositivos de normalização que produzem subjetividades dóceis e úteis, por meio da vigilância, da avaliação e da padronização dos comportamentos.

Foucault (1986) introduz o conceito de dispositivo como uma rede heterogênea de discursos, instituições, leis e práticas que operam na constituição dos sujeitos. A educação, enquanto prática social, é atravessada por esses dispositivos que, ao mesmo tempo em que transmitem saberes, produzem formas específicas de sujeição.

A crítica foucaultiana, portanto, direciona-se não apenas ao conteúdo da educação, mas à sua forma, à sua estrutura e às suas condições socioculturais contextuais.

A análise do processo educativo sob a ótica de Michel Foucault (2022) exige o enfoque na microfísica do poder (Foucault, 1986) e nos dispositivos disciplinares que operam no contexto escolar. Tais mecanismos visam a produção de indivíduos que se alinhem às redes sociopolíticas vigentes. Nessa perspectiva, o poder disciplinar e a normalização — materializados no conjunto de regras, hierarquias, rotinas e sistemas de avaliação escolares — buscam a fabricação de corpos dóceis e úteis. O objetivo é gerar sujeitos em conformidade com o socialmente estabelecido.

O cerne da operação do poder na educação reside no processo de internalização das práticas e discursos direcionados aos indivíduos. Uma vez absorvidas e interiorizadas, essas práticas culminam na construção de um repertório de ações individuais e coletivas que se harmonizam com o que é definido como o correto, o ideal ou o normal. O ponto crítico desse processo é o assujeitamento (Foucault, 2018).

A naturalização e a invisibilidade do poder disciplinar impedem que indivíduos e grupos tomem consciência de sua condição de sujeitos assujeitados. Consequentemente, a capacidade reflexivo-crítica não é despertada, sendo anulada pela eficácia dos inumeráveis dispositivos de poder construídos para a moldagem de condutas e subjetividades (Foucault, 2022). O domínio da normalização constitui, assim, o impedimento central para a compreensão e contestação das relações de poder que se exercem sobre o próprio sujeito.

A escola é uma instituição disciplinar (Foucault, 2022), pois faz uso de técnicas disciplinares que operam no campo da microfísica do poder (Foucault, 1986). Nesse sentido, as práticas escolares, enquanto mecanismos de disciplinamento, geram a docilização dos

corpos e das mentes dos estudantes. Dessa forma, os alunos são atravessados pelo socialmente aceito, ou seja, pela normalização, sendo que a escola, em sua ritualística, interpela os indivíduos concretos e os transforma em sujeitos assujeitados.

À luz de Foucault (2022), a escola é um dispositivo de normalização, na medida em que no contexto do campo educacional há um conjunto de práticas, saberes, discursos, instituições e regras que articulam as relações de poder e saber para atingir um dado objetivo, e no contexto da educação, o objetivo se insere na produção de sujeitos com um certo perfil, ou seja, com uma certa identidade fixa, em conformidade com o consensualmente aceito.

Verifica-se uma profunda conexão entre a concepção foucaultiana de poder disciplinar (Foucault, 2022) e a concepção arendtiana da capacidade de pensar (Arendt, 2020), especialmente no contexto do assujeitamento que emana do ambiente escolar. Embora as duas abordagens partam de quadros teóricos e metodológicos distintos, é possível estabelecer uma convergência em suas singularidades: o processo de normalização e docilização do sujeito obstaculiza a emergência da reflexão crítica e, consequentemente, da ação política autêntica.

Em termos explícitos, o ponto de interseção reside na anulação da capacidade reflexivo-crítica. O indivíduo dócil e normalizado é justamente aquele que aceita a ordem estabelecida sem questioná-la. Ao internalizar a norma social como verdade absoluta (fruto da eficácia dos dispositivos disciplinares), ele substitui o diálogo interno e o juízo ético (o Pensar de Arendt) pela obediência cega e pela conformidade automática (o assujeitamento de Foucault). Portanto, a dominação, ao produzir sujeitos em conformidade com o padrão vigente, não apenas busca a utilidade econômica e política (Foucault, 1986), mas também sabota a fundação da moralidade e da ação política autêntica (Arendt, 2020), a qual reside na capacidade singular de cada indivíduo de parar, refletir e julgar.

EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA À LUZ DE FOUCAULT

No contexto da educação pública nacional, as análises de Foucault (2018; 2022) permitem identificar como as estruturas de poder atuam na constituição de sujeitos dominados e reprodutores de práticas discursivas hegemônicas. Deve-se considerar, nesse sentido, a categoria conceitual da normalização socioeconômica. Essa norma, estabelecida historicamente pela escola e mantida na atualidade, reflete o repertório da elite, privilegiando o conhecimento letrado. Consequentemente, o aluno da periferia ou da zona rural, cujas situações contextuais são diferenciadas, é frequentemente normalizado e classificado como cognitivamente incapaz ou carente por não se adequar ao padrão burguês de saber e de comportamento.

De forma abrangente, o campo educacional brasileiro, longe de atuar como espaço de diversidade e emancipação, opera como mecanismo de exclusão sutil (simbólica e discursiva) daqueles que se desviam da norma hegemônica. A sujeição ao poder disciplinar da escola — manifestado em horários, rotinas, vigilância e exames — forma indivíduos acostumados à docilidade e ao controle.

Ao introjetar a norma, o sujeito se torna seu próprio vigilante e censor, gerando um sujeito dominado que reproduz a prática discursiva dominante (aquela que justifica e naturaliza a estrutura social e a hierarquia escolar) e o repertório de saberes aceitáveis, dificultando a emergência de discursos críticos ou de resistência (Foucault, 2018). A análise foucaultiana convida, assim, a questionar as práticas pedagógicas e os discursos que se apresentam como “neutros” ou “naturais”, revelando a matriz de poder que os sustenta.

A análise do campo educacional sob a perspectiva foucaultiana revela a escola como o principal dispositivo de normalização na sociedade contemporânea. O poder, compreendido como uma

rede de relações produtivas e microfísicas (Foucault, 1986), utiliza as técnicas disciplinares para a docilização e a utilidade dos corpos, culminando no assujeitamento. É neste ponto que se estabelece uma convergência com Hannah Arendt: a dominação revela-se um poderoso obstáculo à capacidade de pensar. A microfísica do poder, ao impor a conformidade sistemática, obstaculiza o Pensamento (Arendt, 2020), entendido como a atividade interna de julgamento e distinção ética, a qual é fundamental.

A eficácia máxima da dominação reside, portanto, na produção de indivíduos que operam sob o imperativo da obediência irrefletida. Ao substituir o juízo moral pela aplicação burocrática da regra, o sujeito normalizado é conduzido à ausência de pensamento, conceito que Arendt (2020) associa à emergência da banalidade do mal (1999). Nesse sentido, o poder disciplinar anula a responsabilidade ética e a capacidade reflexivo-crítica, desmistificando a pretensa neutralidade da instituição escolar e expondo-a como uma tecnologia política que impede o florescimento da autonomia do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre os referenciais teóricos de Michel Foucault e Hannah Arendt viabiliza uma análise crítica incisiva dos elementos estruturantes da educação brasileira, notadamente no que tange ao currículo, à avaliação e à cultura digital. Esses três eixos não apenas organizam o processo educativo, mas operam como dispositivos que podem atuar como mecanismos de sujeição e normalização, limitando o exercício do pensamento reflexivo-crítico.

Sob a perspectiva foucaultiana, o currículo escolar não é um artefato neutro ou meramente técnico, mas sim um dispositivo de poder que seleciona, organiza e hierarquiza saberes. Ao definir o que

é digno de ser ensinado, o currículo estabelece normas de conduta e padrões de desempenho que moldam subjetividades. Essa lógica tende a privilegiar conteúdos e competências operacionais, em detrimento da formação crítica e ética. Arendt (2020), por sua vez, enfatiza que a educação deve ser o espaço da introdução à pluralidade e à liberdade. Um currículo que se limita à reprodução de modelos e à adaptação instrumental ao mercado de trabalho compromete a capacidade do sujeito de pensar e julgar, contribuindo para a banalidade do mal por meio da fabricação da mediocridade, entendida como a recusa ao exercício do pensamento autônomo.

A avaliação escolar, quando estruturada exclusivamente por métricas de desempenho e padronização, atua como um poderoso instrumento de vigilância e controle. Foucault (2022) demonstra como os exames e testes funcionam como técnicas disciplinares que classificam, comparam e corrigem os indivíduos, reforçando a lógica da normalização. A avaliação, nesse sentido, transfigura-se de um processo formativo para um mecanismo de sujeição. Arendt (1999) alerta que essa lógica avaliativa pode eliminar o espaço do julgamento autônomo. Quando o estudante é treinado para responder de forma rápida e correta, sem o devido tempo para a reflexão, o ato de pensar é substituído pela repetição de respostas esperadas. A educação perde, assim, sua dimensão humanizadora e política.

A cultura digital, marcada pela velocidade da informação e pela curadoria algorítmica, introduz novos e complexos desafios à prática pedagógica. Foucault auxilia a compreensão de como os algoritmos operam como dispositivos de poder invisíveis, moldando preferências, comportamentos e o próprio acesso ao conhecimento. A personalização algorítmica, apesar da aparência libertadora, pode reforçar bolhas cognitivas e limitar o pensamento divergente. Arendt, ao valorizar o diálogo interno e o julgamento ético, convoca a escola a ser um espaço de desaceleração, onde o estudante possa desenvolver a capacidade de pensar criticamente sobre o que consome,

compartilha e aceita. A resistência à superficialidade das redes é uma resistência ao assujeitamento.

Enfim, a leitura conjugada dos teóricos aqui abordados Hannah Arendt e Michel Foucault, evidencia que a dominação na escola não se manifesta apenas pela proibição, mas pela produção de sujeitos conformados e com a capacidade de pensar obstaculizada. Desafiar o poder disciplinar (Foucault, 2022) e resgatar o juízo autônomo (Arendt, 1999) exige do campo educacional um esforço contínuo de genealogia das suas próprias práticas, reafirmando o compromisso com uma educação que promova a pluralidade e a liberdade como fundamentos da ação política e ética.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um Relato sobre a Banalidade do Mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARENDT, Hannah. **A Vida do Espírito**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- ARENDT, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2020.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. Apresentação de José Sérgio Fonseca de Carvalho. Posfácio de Celso Lafer. São Paulo: Editora Perspectiva, 2022. (Coleção Debates).
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1998.
- DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FOUCAULT, M. **Do Governo dos Vivos**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HONNETH, A. **Luta por Reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

Maria Clara Ramos Nery

Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS, Unidade de Cruz Alta/RS, mestre em Sociologia pela UFRGS, Doutora em Ciências Sociais pela UNISINOS; especialista em Educação-educação transformadora, teorias e práticas; especialista em Estudos Culturais; especialista em Psicanálise e Análise do Contemporâneo; especialista na área da Moderna Educação.

E-mail ramosnerymariaclara@gmail.com