

JOSÉ TIAGO CARDOSO

DISCIPLINAMENTO CORPORAL:
AS RELAÇÕES DE PODER NAS PRÁTICAS ESCOLARES COTIDIANAS

MARÍLIA-SP
2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - FFC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ TIAGO CARDOSO

DISCIPLINAMENTO CORPORAL:
AS RELAÇÕES DE PODER NAS PRÁTICAS ESCOLARES COTIDIANAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista - UNESP - Campus de Marília, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação no Brasil.

Orientador:

Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão

MARÍLIA-SP
2011

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

C268d	Cardoso, José Tiago. Disciplinamento corporal: as relações de poder nas práticas escolares cotidianas / José Tiago Cardoso. – Marília, 2011. 117 f.; 30 cm. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011. Bibliografia: f. 113-116 Orientador: Carlos da Fonseca Brandão 1. Disciplinamento corporal. 2. Poder-Relações. 3. Sociedade disciplinar. 4. Práticas escolares. I. Autor. II. Título. CDD 370.9
-------	---

JOSÉ TIAGO CARDOSO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DISCIPLINAMENTO CORPORAL:
AS RELAÇÕES DE PODER NAS PRÁTICAS ESCOLARES COTIDIANAS

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão (Orientador)

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho (UNESP-Assis/SP)

Profa. Dra. Jaqueline Delgado Paschoal (UEL)

MARÍLIA-SP
2011

Dedico este trabalho aos meus pais Pedro e Juraci que sempre me ensinaram muito com pouco; que sempre estiveram ao meu lado; que sempre optaram por mim; que me ensinaram que com respeito se conquista AMOR!

Ao Gi (em memória), primo que me tratou como filho.

Ao Sam (em memória) que me ensinou que o sonho é maior que a vida. Por tudo, realizo mais este.

Ao Helio, pela paciência, pois estive ao meu lado em todos os momentos: dos sonhos aos pesadelos. Obrigado!

AGRADECIMENTOS

Ao Carlos, meu orientador, que despertou em mim senso-crítico e reflexão durante a graduação, e depois, me ensinou que dignidade se conquista com respeito.

Ao Alonso, pela contribuição no exame de qualificação, sobretudo pela interação no meu texto com desenhos e comentários que me alegraram e não me deixaram sentir solidão diante do trabalho solitário; por sua postura Ética; pelos agradáveis estudos sobre a amizade; por fazer de suas preocupações com a educação encontros e descobertas que, de fato, transformaram-me.

Ao professor Pedro Pagni pelas oportunas contribuições no exame de qualificação.

À professora Jaqueline Paschoal que atendeu prontamente ao convite para participação da defesa e por suas contribuições importantes que fizeram diferença na estrutura final deste trabalho.

Agradeço a minha Família pelo amor e pela torcida incondicional, minhas irmãs Éia (Valéria), Dê (Wanderleia), Tata (Silvia) e Gélica (Maria Angélica) que sempre torceram e acreditaram em mim! Ao meu sobrinho Gu (Gustavo) que esteve comigo em grande parte deste sonho!

Aos meus sobrinhos, tios e cunhados.

Agradeço aos meus amigos, que são muitos, de todos os tempos, de todos os lugares, de todos os encontros; e que sabem o real valor do encontro que a vida nos permitiu.

Os de Assis:

- da Moradia's place: Débora, Carlos, Ritinha, Edileuza, Alaíde, Igor, Patrícia, Ana Claudia, Zé Well, Tati, Gisele, Amélia, Ednelson, Dayse, Vanessa, Wilson, Henrique, Camila, Dani, Tontom.
- da Psico: Adriane, Sueli, Nelize, Marcela, Ju Mogrão, Ju Vilela, Renata, Dayse, Vivi, Apa, Alessandra, Karine, Alexandre, Vander, Tati.

Os de Campinas:

- da Moras: Gerô, Dieguinho, Atila, Luis, Paulo, Léo, Salve, Julio, Marcelinho, Val, Ju, Dani, Kassandra, Gabee, Mari, Larissa, Jiló, Márcia, Marcinha, Lucimara, Flavio, Renatinho. Em especial as (... F1) – Sarah, Bia, Cris, Regi, Lauren, Vlad, Dri e Pri.
- do Gppl: Lavinia, Maira, Jô, Dani, Flávia, Eduarda, Odana, Karen, Marcelly.
- da Unicamp: Carol Raizer, Roberto, Cleber, Rodolfo, André, Chuck, Klebim.
- do Colégio bentinho: Isabela, Paulinho, Ju Palermo, Patrícia, Samantha, Luis abc, Adriana, Joerson, Juan, Rô e Tesa, Tânia, Rodrigo.
- da Casa guadalupana: Lucimara, Pri, Marina, Karina, Helena, Anne, Silmara, Marquito, Gui, Paula, Robertinho, Léo, Bola, Mariana, Maira, Simone, Max, Vilma e Felipe.
- da Cidade: Belzinha, Jorginho, Ric, Jogui, March, Leo.
- de Sampa: Laurita, Dani Naka, Luciano, Susana, Flávia, Sinei, Luiza.

Os de Morro Agudo:

Ériquinha, Teresa, Débora, Luizinho, Marina, Juninho, Dri, Fabim, Japa, Rita, Letícia, Rozana, Edriana, Elaine, Salete.

Os de Marília:

- da Unesp: Maria Silvia, Julia, Maraisa, Renatinha, Rosana e Marlon.

- da cidade: Fernando (meu anfitrião) e Cassy.

Aos funcionários da Seção de Pós-graduação em Educação da FFC de Marília.

As professoras da escola pública Isnari e Tiê e aos alunos do primeiro ano em 2006.

Ao povo brasileiro que por intermédio da Universidade Pública tornaram esta pesquisa possível, ou melhor, esta história de vida possível. Meu obrigado pelas bolsas: Moradia, BAE, PIBIC/CNPq e CAPES.

Paul Rée se engana, como os ingleses, ao descrever gêneses lineares, ao ordenar, por exemplo, toda a história da moral através da preocupação com o útil: como se as palavras tivessem guardado seu sentido, os desejos sua direção, as idéias sua lógica; como se esse mundo de coisas ditas e queridas não tivesse conhecido invasões, lutas, rapinas, disfarces, astúcias. Daí, para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram (Platão em Siracusa não se transformou em Maomé) (FOUCAULT, 2008, p. 15).

CARDOSO, José Tiago. **Disciplinamento Corporal:** as relações de poder nas práticas escolares cotidianas. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

RESUMO

O disciplinamento corporal é um exercício próprio das instituições fechadas, sobretudo nas escolas que assumem, por meio da Educação, o lugar das primeiras experiências disciplinares das crianças, transformando-as em alunos. Assim, a escola ensina a criança o modo de organização e de funcionamento de toda a sociedade, ou seja, o disciplinamento corporal se expande para todos os outros segmentos da sociedade, gerenciando a vida. Nesta perspectiva, o objetivo principal deste trabalho é problematizar e discutir o processo de disciplinamento corporal produzido pelas relações de poder nas práticas institucionais de uma escola em seu cotidiano. Para tanto, nos apropriamos dos trabalhos de Foucault sobre a construção das sociedades ocidentais, modernas, como *sociedades disciplinares*, as quais têm como fundamento a operação de um tipo específico de poder que atravessa e regula todas as relações, constituindo o *poder disciplinar*. A partir desta tese, utilizamos as técnicas disciplinares de controle do tempo, do espaço e dos corpos como fundamento para entender algumas relações que ocorrem nas escolas. Para tanto, tomamos como lugar empírico para problematização duas salas de aula do primeiro ano do ensino fundamental, em uma escola pública. Ancorados na metodologia da pesquisa-intervenção procuramos não só descrever as relações, mas olhar para os sentimentos e afetos produzidos nas relações. Debruçando-nos sobre os acontecimentos registrados no diário de campo, trazemos algumas cenas para reflexão em forma de cartografias para narrar os modos mais sutis das relações de poder, valendo-se das técnicas disciplinares, para produzir práticas discursivas que legitimam o disciplinamento corporal dos sujeitos para utilidades. O caso do *duro ou mole* nos mostra que a disciplina escolar também está nos modos de ser, estar, olhar para o mundo. No caso do *aviãozinho* vimos: a diferença que há na presença de um outro (eu-pesquisador-adulto-homem) dentro da sala de aula; e a produção de sentimentos e inquietudes nas relações de poder que nos mostraram uma outra face do poder: a resistência. Estas cenas foram fundamentais para o modo de organização do trabalho e, sobretudo, para a transformação do nosso olhar e da nossa sensibilidade sobre o disciplinamento corporal no cotidiano de uma escola pública.

Palavras-chave: disciplinamento corporal, relações de poder, sociedade disciplinar, práticas escolares.

ABSTRACT

Disciplining body is a proper task for closed institutions, particularly schools, where take place, through education, the first disciplinary experiences of children, turning them into students. Thus, the school teaches the child the organization and functioning of the whole society, meaning, the disciplining body expands to all other segments of society, managing life. In this perspective, the main objective of this work is to question and discuss the process of disciplining body produced by the power relations in routine school institutional practices. For that we appropriate the work of Foucault on the construction of modern western societies as *disciplinary societies*, which are based upon the operation of a specific type of power that crosses and regulates all relations constituting the *disciplinary power*. From this thesis, we use time, space and bodies disciplinary techniques as the foundation for understanding some relationships that occur in schools. To this purpose, we use as a place for empirical problematization, two elementary school first grade classrooms in a public school. Based on the methodology of the *intervention research*, not only we seek to describe the relationship, but look at the feelings and affections produced in relations. Examining over the events recorded in the field diary, we bring some scenes in form of cartography to narrate the more subtle ways of power relations, making use of disciplinary techniques, to produce discursive practices that legitimize the disciplining body of the subject to utilities. The hard or soft case shows us that school discipline is also in the manners of being, standing, looking at the world. In the little airplane case we saw the difference caused by the presence of another being (I-researcher-adult-male) in the classroom; and the production of feelings and concerns in the power relations that showed us another face of power: resistance. These scenes were essential for organizing the work, and above all, for the transformation of our gaze and our sensitivity about the disciplining body in daily life of a public school.

Key-words: disciplining body, power relations, disciplinary society, school practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
 CAPÍTULO 1 - DISCIPLINAMENTO E INDISCIPLINA: O COTIDIANO ESCOLAR EM FOCO	23
1.1. MODOS DE PROBLEMATIZAR O DISCIPLINAMENTO E A INDISCIPLINA NO CONTEXTO EDUCACIONAL	24
1.2. O SUJEITO E AS PRÁTICAS SOCIAIS NAS ESCOLAS: DISCUSSÕES ACERCA DO DISCIPLINAMENTO	30
 CAPÍTULO 2 - O DISCIPLINAMENTO CORPORAL NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: A LÓGICA E A OPERAÇÃO DO <i>PODER DISCIPLINAR</i> EM FOUCAULT.....	45
2.1. MICHEL FOUCAULT: VIDA E OBRA.....	46
2.2. A SOCIEDADE DISCIPLINAR: A ANALÍTICA DAS RELAÇÕES DE PODER COMO POSSIBILIDADE DE ENTENDIMENTO DAS PRÁTICAS DISCIPLINARES NAS ESCOLAS.....	51
2.2.1. DA SOCIEDADE DE SOBERANIA À SOCIEDADE DISCIPLINAR: A ANALÍTICA DO PODER	52
2.2.2. CÁLCULOS DO PODER: A DOMINAÇÃO E A DISCIPLINA	56
2.2.3. A DISCIPLINA OPERANDO NAS INSTITUIÇÕES: O CASO DA ESCOLA	59
2.2.3.1. AS DISCIPLINAS EM SUAS TÉCNICAS DE FUNCIONAMENTO	61
2.2.3.2. O PANÓPTICO.....	73
 CAPÍTULO 3 - A COMPLEXIDADE DAS RELAÇÕES DISCIPLINARES EM UMA ESCOLA PÚBLICA: DELINEAMENTOS DA PESQUISA.....	77
3.1. CARACTERIZANDO A ESCOLA E SEU CONTEXTO	78
3.2. O ENCONTRO COM A COMPLEXIDADE DA SALA DE AULA.....	83
3.2.1. A CARTOGRAFIA COMO TÉCNICA DE CONFIGURAÇÃO DAS RELAÇÕES EM UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO	84
 CAPÍTULO 4 - RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA NAS RELAÇÕES DE PODER: PRÁTICAS DISCIPLINARES E CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS	90
4.1. A ESCOLA COMO LUGAR DE PRODUÇÃO DO DISCIPLINAMENTO CORPORAL	92
4.2. O DURO OU MOLE.....	95
4.3. O AVIÃOZINHO.....	100
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113
 ANEXOS A	117

Começar, iniciar, dizer, re-começar, re-iniciar, re-dizer! Por quantas vezes tentei contar essa história? Já não sei! Só sei que o que me move a estar aqui, (re)escrevendo, (re)pensando é o fato de saber que as minhas angústias, frutos dos encontros que a vida me permitiu querer sair, querer dividir, somar, subtrair e quem sabe multiplicar modos de olhar pra vida, para as relações sociais, para os sujeitos, seus corpos, seus gestos...

Mas como fazer isso? Como dizer do mundo o que não está dito? Pensadores o fazem desde a antiguidade querendo descobrir os mistérios da vida e da morte. Sobre a morte, deixo para depois, se há tanto que se dizer, ouvir, olhar para a vida: pra que a morte? Nada a declarar!
Da vida, sim!

Esta que nos surpreende a cada instante, a cada piscar de olhos, a cada ponteiro do relógio que se move... Mover! Sim! Talvez se olharmos para o mover podemos assim dizer algo sobre a vida, afinal, vida se faz movimento, a vida é ato, vida é estar aqui, aí, acolá...

É neste sentido, de movimento, que construímos a experiência da qual tentarei narrar o percurso de construção deste trabalho. E para entender a vida, os sujeitos, as relações, os corpos, os gestos, nada melhor do que pensar nos acontecimentos que foram me marcando ao longo desta jornada.

Discutir o movimento, a produção da vida é possível nas mais diversas áreas do conhecimento, neste sentido, sabendo da pequenez e das limitações do meu olhar, me apoiarei nas minhas dúvidas, angústias e frustrações... mas acalme-se! O objetivo aqui não é fazer chorar, nem o contrário, mas pensar um pouco mais sobre como somos afetados e afetamos aos outros nas relações humanas, nos sentidos e significados que produzimos e somos produto, do que nos constitui e somos constituídos, do que pensamos, do que falamos, do que sentimos... Fenômenos da cultura? Sujeitos da história? Pensamentos da filosofia? Consciência da psicologia?... não, só uma pequena narrativa vivida.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de uma série de estudos, discussões, reflexões e observações (iniciação científica, comunicações orais, grupo de pesquisa, trabalhos de campo, experiência profissional, entre outros) que foram inquietantes neste processo de formação profissional que se iniciou com o curso de graduação em Psicologia, tendo como catalisadores o estágio em psicologia escolar e a pesquisa de Iniciação Científica vinculados ao grupo de pesquisa Neppei¹. Em seguida, o curso de Especialização no grupo de pesquisa Gppl². E, atualmente, o trabalho que desenvolvo como Psicólogo Escolar na Secretaria da Educação do município de Morro Agudo - São Paulo no qual atuo com crianças, famílias e professores.

Na primeira pesquisa, de iniciação científica, intitulada: *A produção científica sobre psicomotricidade e seus reflexos no cotidiano de pré-escolas*³ teve como objetivo estudar as publicações da RBCE (Revista Brasileira de Ciências do Esporte) – revista científica com publicações voltadas à Educação Física como campo do conhecimento – no período de 1990 à 2003, investigando “como a produção científica sobre *psicomotricidade* reflete nas práticas pedagógicas da pré-escola, verificando a adoção, ou não, de conceitos e práticas detectadas em tal produção por parte dos professores de educação infantil de crianças de quatro a seis anos.” (CARDOSO, 2004, p. 5).

Esta pesquisa foi realizada no período de 18 meses e contou com o financiamento do programa PIBIC/CNPq. Para tanto, acompanhamos duas turmas de educação infantil com idades entre 4 e 5 anos, sendo uma turma de uma escola pública e outra de uma escola particular. As observações foram realizadas no

¹ NEPEI - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação sobre a Infância e suas instituições educacionais. Grupo dirigido pela Profa. Dra. Elisabeth Gelli na UNESP Assis/SP.

² Gppl – Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem. Grupo dirigido pela Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka na UNICAMP.

³ Sob orientação do Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão.

primeiro semestre do ano de 2004, com participações nas atividades diárias das crianças, dentro e fora da sala de aula, uma vez por semana, sendo que no final do semestre foram realizadas entrevistas semi-dirigidas com as professoras versando sobre questões que envolviam a psicomotricidade, o corpo e o movimento das crianças no contexto escolar.

Dessa forma, os resultados da pesquisa foram constituídos pelas análises das observações e das entrevistas com as professoras, bem como, da articulação com as análises dos documentos da educação infantil, da produção científica da RBCE e da pesquisa bibliográfica.

O exercício de refletir sobre as práticas escolares a partir da “possível” apropriação de suportes teóricos nos mostrou algumas contradições no cotidiano das escolas. Uma das questões surgiu com a fala de uma professora quando os alunos a caminho da sala de aula, após a aula de educação física, dizendo que os alunos voltavam desta aula cansados, e assim, ela conseguia cumprir com seu planejamento, pois além de se manterem sentados eles ficavam também quietos, e ela conseguia passar o conteúdo proposto. Quando indagada sobre a aprendizagem do conteúdo pelas crianças naquele momento, a professora esboçou certo constrangimento.

Ao refletir sobre este episódio, levantamos algumas hipóteses naquele momento, pois a atitude da professora poderia ser reflexo de muitos fatores como, por exemplo, algum tipo de cobrança/pressão institucional, seja da direção, coordenação e/ou família, talvez, uma demanda sua/própria que diz da sua forma de lidar com a educação de crianças pequenas, ou ainda, como estratégia de facilitação do trabalho pedagógico. Porém, estas hipóteses não foram confirmadas pela entrevista que realizamos no final do período de observação, pois o **discurso** da professora “estava” ancorado em um olhar crítico, histórico e social das práticas escolares.

Esta contradição e os estudos que realizamos pensando no papel social do corpo e das relações institucionais, nos levaram a problematizar esta divergência entre o discurso e as práticas entendendo como modos de disciplinamento dos sujeitos e das práticas cotidianas de uma instituição escolar - pela ocupação do tempo, pelo controle das ações corporais / comportamentais das crianças, entre muitos outros.

Neste sentido, elaboramos um projeto de pesquisa⁴ com objetivo de verificar e analisar como as práticas escolares, corporais utilizadas pelos professores serviriam para disciplinar as crianças em seu cotidiano. Mas, como na pesquisa anterior (IC) os dados da entrevista não alcançaram nossas expectativas optamos por fazer observações participativas dentro e fora das salas de aula, sobretudo nas atividades que envolvessem o movimento corporal, com as aulas de Educação Física (EF). Pois, de acordo com Bracht (2000), a constituição e instalação da EF como prática pedagógica em instituições escolares emergem dos séculos XVIII e XIX, e foi fortemente influenciada pela medicina e pela instituição militar, que tinha como prática os exercícios sistematizados. Essa concepção estava sob um olhar mecanicista do mundo, e era aplicada ao corpo e seu funcionamento para um melhor desempenho e produção.

Assim, o nascimento da EF se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo (BRACHT, 2000, p. 73).

Desse modo, verificamos que história da EF no Brasil está configurada sob os mesmos preceitos que marcaram o histórico das creches, que surgem no final do século XIX. Os preceitos: asilar, assistencial e higienista – que no caso das creches – esteve sob responsabilidade da Igreja, com objetivo de atender filhos de mães trabalhadoras e crianças abandonadas, buscando garantir a sobrevivência e, implicitamente, o disciplinamento dos futuros adultos para uma sociedade que se organizava em uma perspectiva capitalista.

Assim, começaram a se constituir os mecanismos de controle social⁵ a partir do movimento corporal.

⁴ Projeto desenvolvido junto ao Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem – GPPL com sede na Faculdade de Educação da Unicamp e coordenado pela Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka. A pesquisa resultou no trabalho de conclusão do curso de especialização em Psicologia Educacional no período entre 2005 a 2007.

⁵ Vale lembrar que a Psicomotricidade assim como a Psicologia também serviram de instrumento para avaliações e medições que determinaram padrões e se prestaram a legitimar práticas de exclusão em instituições com objetivos escolares.

Neste intento, buscamos as contribuições de Michel Foucault em sua obra *Vigiar e Punir* (2004) para entendermos “como as relações de poder se estabelecem historicamente nas instituições de ensino” e, neste estudo, sobretudo, “das marcas da disciplina no corpo infantil”. Para tanto, buscamos argumentos sobre “o histórico das instituições que foram criadas para contenção de corpos desarmoniosos ou a serem moldados, como: as prisões, os manicômios, os quartéis, as escolas e etc.” (CARDOSO, 2007, p. 9).

Desse modo, os estudos de Foucault foram fundamentais para a problemática que nos propusemos no trabalho e, mesmo “assumindo a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, consideramos que o diálogo entre estas duas perspectivas nos ajuda[ria] a compor o cenário para o desenvolvimento da pesquisa”. Assim, foi proposto um diálogo entre as duas perspectivas teóricas - sobre a disciplina corporal nas escolas - pois entendemos, naquele momento que elas “se cruzam ao abordar os aspectos sociais, culturais e históricos que são produtos das relações humanas e se representam nas práticas sociais” (ID., 2007, p. 9-10).

Com esta proposta, fomos realizando nossos estudos sobre a disciplina e a indisciplina (AQUINO, 1996) nas escolas e sobre a história do corpo (VIGARELLO, 2003; ORLANDI, 2004; SOARES, 1998; MAUSS, 1974; ELIAS, 1994; FOUCAULT, 2004; WALLON, 1979); concomitante a estes, iniciamos as observações participativas, em uma escola pública⁶ na periferia da cidade de Campinas-SP, as quais foram realizadas durante seis meses, entre março e agosto do ano de 2006. Durante este período íamos à escola pública duas vezes na semana para o acompanhamento e observações com duas turmas de primeiros anos do ensino fundamental (já com 9 anos de duração). Durante e após as atividades e as relações observadas eram realizados os registros no diário de campo, dessa forma, estávamos o tempo todo com papel e caneta em punho, este exercício durante as observações nunca eram completos, sobretudo pela impossibilidade de acompanharmos com a escrita a grandiosidade dos detalhes produzidos nas relações (fato que deve incomodar todos os pesquisadores que se apropriam desta metodologia), sendo assim, nossas estratégias não eram diferentes da maioria dos

⁶ Informamos que os detalhes da construção de nossa ida e as experiências, os encontros, as relações que construímos na escola estão narrados no **CAPÍTULO 3 - A COMPLEXIDADE DAS RELAÇÕES DISCIPLINARES EM UMA ESCOLA PÚBLICA: DELINEAMENTOS DA PESQUISA**.

pesquisadores, ou seja, de anotar a situação, com códigos (palavras resumidas, desenhos, iniciais de nomes, entre vários) que sintetizassem as idéias para os acontecimentos e relações serem lembrados depois, no exercício da reflexão, do tentar entender as situações, muitas vezes, interpretando-as.

Neste exercício de reflexão, de reorganização do diário, no aperfeiçoamento das descrições das relações, e, mais, no exercício de narrar as relações e os acontecimentos para os grupos e colegas interlocutores. Percebemos que estas sempre estiveram carregadas de inquietações, estranhamentos, sentimentos e afetações que criavam em nós outras narrativas, outros modos de relato dos acontecimentos que nos “tirava o chão” e as quais não podíamos controlar. Estas inquietudes nos acompanharam durante todo o processo deste trabalho e do qual saímos, ainda sem uma saída.

E, nos acompanharam durante todo esse tempo, até, praticamente, agora.

Quando iniciamos este trabalho de mestrado, optamos por dar continuidade às inquietudes que não nos deixaram, que não nos abandonaram, que estão em nós. E, deste modo, nos apropriamos de parte do trabalho realizado na escola pública em 2006, ou seja, nos apropriamos de algumas narrativas, alguns encontros para compor e, se possível, produzir um modo de problematizar as relações de disciplinamento que se constroem nas instituições escolares, no corpo a corpo, cotidianamente – com, pelo menos, mais sensibilidade.

Pois desde a nossa chegada à escola, desde a primeira vez, que entramos nas salas de aulas percebemos que nossa presença não seria neutra mesmo! Afirmamos isso porque não é possível olhar para as relações, os acontecimentos como constituídos apenas como algo de fora, não dá para considerar que aqueles movimentos, aqueles acontecimentos, aquelas relações pudessem se produzir sem a nossa presença, ou seja, tudo que é narrado passou por nós, é parte de nós e nós ajudamos a construir. Não dá para narrar, de dentro (no sentido de participar), qualquer relação que não considere o fato de a nossa presença ser uma condição necessária – não que nada pudesse acontecer sem a nossa presença, longe disso – mas, o que queremos frisar é que tudo que foi narrado, relatado, experienciado só

foi possível naquele tempo, naquele espaço, naqueles corpos (professores, alunos e pesquisador-eu), naqueles jogos de forças, de poder como diria Foucault⁷.

Dessa maneira, nosso problema – sobre o disciplinamento corporal escolar – está presente em todas as esferas da sociedade, mas é pelo desafio de superar as tradicionais dicotomias entre sujeito e sociedade, razão e emoção que buscamos olhar pontualmente para as relações humanas produzidas dentro da escola. Sendo assim, ela se torna um lugar por excelência para esta investigação. Ancorados pela analítica do poder, segundo Foucault (2004, 2008), que constitui e é constituído por um conjunto de técnicas e práticas discursivas produzidas historicamente e que tem no poder disciplinar sua engrenagem para construção de redes de práticas sociais que produzem efeitos de verdade.

Dentre muitas idas e vindas, configurações e re-configurações, incertezas e incertezas, não-saberes e não-saberes, nosso objetivo principal, neste trabalho, é problematizar e discutir o processo de disciplinamento corporal produzido pelas relações de poder nas práticas institucionais de uma escola em seu cotidiano. E, para tanto, estruturamos o trabalho em 4 capítulos, os quais apresentaremos brevemente:

O primeiro **“CAPÍTULO 1 - DISCIPLINAMENTO E INDISCIPLINA: O COTIDIANO ESCOLAR EM FOCO”** procuramos estudar o disciplinamento a partir das práticas escolares, das práticas pedagógicas, ou seja, encontramos em Aquino⁸ (1996) pesquisas que versam sobre as relações escolares, sobretudo, pela questão da indisciplina. No decorrer deste estudo (deste coletivo de autores), várias foram as formas que encontramos de dialogar, passamos por um momento de condensar a discussão que cada autor se propôs, em seguida, organizamos alguns núcleos temáticos para tornar a discussão mais densa de acordo com assuntos discutidos de diferentes formas de argumentação, até chegarmos a proposta presente de trabalhar com alguns autores escolhidos mediante seus argumentos, modos de problematizar,

⁷ Esse posicionamento frente ao objeto de nossa pesquisa proporcionou-nos o encontro com uma nova metodologia, a pesquisa-intervenção estruturada sobre cartografias. Esta discussão se encontra no texto, item **3.2. O ENCONTRO COM A COMPLEXIDADE DA SALA DE AULA.**

⁸ Esta obra foi organizada por Aquino e conta com pesquisas de outros dez autores sobre as práticas pedagógicas e a produção da indisciplina.

referencial teórico e, principalmente, o desdobramento que suas reflexões nos trouxeram neste percurso.

Dessa maneira, organizamos o capítulo em duas partes, na primeira levantaremos os modos de conceituar a disciplina e a indisciplina e na segunda, as implicações que as práticas escolares têm em relação ao disciplinamento produzindo e reproduzindo pelas práticas sociais (escolares) os sujeitos “disciplinares”.

Neste sentido, analisando os textos presentes em Aquino (1996) notamos que desde a proposta de produção do livro ao modo com que cada autor organizou o seu texto, foi pela rubrica da indisciplina que as pesquisas foram produzidas, neste sentido, esta forma de disciplinamento, ou seja, esta produção das relações escolares foi abordada, na maioria dos textos, por uma perspectiva moralista, e mais, com valor moral negativo. Sendo que o próprio Aquino (1996) ao resgatar em seu texto as *“Recomendações Disciplinares de uma escola militar de 1922”* presenciou a consideração da indisciplina como uma pratica natural que deveria ser controlada com os devidos castigos, ou seja, “as penas necessárias”.

Dessa forma, veremos com os estudos de Aquino, (1996), De La Taille (1996), Pereira (2003), Cardoso (2004) e Schicotti (2005) que existe um argumento muito freqüente entre os profissionais de educação em relação a dificuldade de disciplinar os alunos, ou seja, da indisciplina dos alunos. Este argumento responsabiliza a família por alguns motivos como, de acordo com Aquino (1996, p. 48-49), por uma provável “carência” de uma estrutura familiar, das quais todas as famílias que se organizam de modo diferente da tradicional família patriarcal estariam fadadas a essa dificuldade em educar seus filhos; outro argumento seria por uma inversão de valores morais os quais essas famílias, atualmente, não têm e não passam para os seus filhos; e, ainda, por estes pais não terem entendimento do seu papel como responsáveis em dar bons exemplos a seus filhos, necessitando de leis que garantam a educação dos seus filhos os deixando mais irresponsáveis e alheios aos “bons modos” necessários a seus filhos. Nas palavras de Pereira (2003):

‘os meninos de hoje’ são mais difíceis, mais indisciplinados, mais desobedientes e consideram o “problema” da (in) disciplina como sendo um “problema da família”. Para elas [as professoras], as crianças indisciplinadas são aquelas que não têm limites na família e os pais, omissos ou permissivos, são os responsáveis pelos comportamentos indesejáveis dos alunos (PEREIRA, 2003, p. 6).

Assim, este capítulo nos ajudará a compor, de um modo simplificado, as concepções que circulam entre os profissionais que atuam nas escolas sobre os modos de disciplinamento, neste caso, como as soluções para o problema da indisciplina estão sendo pensadas.

No **CAPÍTULO 2 - O DISCIPLINAMENTO CORPORAL NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: A LÓGICA E A OPERAÇÃO DO *PODER DISCIPLINAR* EM FOUCAULT** temos o objetivo de compreender o funcionamento das disciplinas que foram, segundo Foucault (2004; 2008) elaboradas, refinadas pela ação do poder ao longo da história da sociedade.

A disciplina é uma técnica de exercício de poder que foi, não inteiramente inventada, mas elaborada em seus princípios fundamentais durante o século XVIII. Historicamente as disciplinas existiam há muito tempo, na Idade Média e mesmo na Antigüidade. Os mosteiros são um exemplo de região, domínio no interior do qual reinava o sistema disciplinar. A escravidão e as grandes empresas escravistas existentes nas colônias espanholas, inglesas, francesas, holandesas, etc., eram modelos de mecanismos disciplinares. Pode-se recuar até a Legião Romana e, lá, também encontrar um exemplo de disciplina. Os mecanismos disciplinares são, portanto, antigos, mas existiam em estado isolado, fragmentado, até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens. Fala-se, freqüentemente, das invenções técnicas do século XVIII – as tecnologias químicas, metalúrgicas, etc. – mas, erroneamente, nada se diz da invenção técnica dessa nova maneira de gerir os homens, controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e sua atividade, graças a um sistema de poder suscetível de controlá-los. Nas grandes oficinas que começam a se formar, no exército, na escola, quando se observa na Europa um grande progresso da alfabetização, aparecem essas novas técnicas de poder que são uma das grandes invenções do século XVIII (FOUCAULT, 2008, p. 105).

Neste sentido, buscaremos entender como os mecanismos disciplinares do poder transformou, segundo Foucault (2004, 2008), a sociedade de soberania - a qual tinha na figura do monarca o poder supremo que era exercido sobre os corpos dos insurgentes com castigos e suplícios em praças públicas – em uma sociedade disciplinar, a qual utiliza de técnicas muito sutis, sem rituais de tortura, e, conseguem disciplinar os corpos valendo-se de uma rede de poderes que controlam instancias como o espaço, o tempo, o saber. E nesta lógica, produz corpos úteis e eficazes para o bom funcionamento das instituições.

É a partir da idéia de que as disciplinas é uma forma do poder que aperfeiçoou suas técnicas ao longo da história da sociedade com a finalidade de controle da vida dos homens que nosso estudo buscará entender os detalhes e o

funcionamento dos mecanismos disciplinares tendo a escola como lugar de operação destas técnicas. Ou seja, pretendemos olhar para as micro-relações cotidianas que se dão no corpo a corpo, nas escolas, para entender a produção do disciplinamento imerso na rede formada pelo poder. Pois, “a disciplina exerce seu controle, não sobre o resultado de uma ação, mas sobre seu desenvolvimento” (FOUCAULT, 2008, p. 106).

No **CAPÍTULO 3 - A COMPLEXIDADE DAS RELAÇÕES DISCIPLINARES EM UMA ESCOLA PÚBLICA: DELINEAMENTOS DA PESQUISA**, apresentaremos a escola pública na qual realizamos nosso estudo de imersão nas práticas escolares com a descrição da escola e a sua contextualização no bairro, e seus agentes e sua realidade. Em outro tópico narramos o nosso encontro com a complexidade das relações escolares, com objetivo de mostrar como os sentimentos e as inquietudes nos mostraram novos modos de problematizar as questões sobre o disciplinamento, a transformação do nosso olhar e de um modo de estar dentro das práticas de poder.

Apresentaremos a metodologia deste trabalho realizado pela pesquisa-intervenção que tem o compromisso de uma intervenção de modo ativo e permite que o pesquisador também se torne instrumento da análise. Já as cenas experienciadas foram cartografadas, narradas com seus afetos e inquietudes para analisar as relações complexas com objetivo de demonstrar o processo de produção da pesquisa e do pesquisador.

A técnica de registro que foi a escrita, a narração, a cartografia das cenas, dos corpos, recriando assim histórias, sensações, pensamentos e ações a fim de refinar a busca pelo objeto (que de tão de fora era tão de dentro, de tão longe, tão de perto, de tão dos outros, tão meu...). Não era em vão que os alunos vinham até minha carteira perguntar o que eu estava fazendo (enquanto escrevia, registrava), ou seja, eu era o observador que era observado; o meu registro que poderia ser outro, como: entrevistas com as professoras, filmagens das aulas; provavelmente, não provocariam em mim tal efeito.

E, no **CAPÍTULO 4 - RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA NAS RELAÇÕES DE PODER: PRÁTICAS DISCIPLINARES E CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS**, apresentaremos algumas cartografias produzidas a partir das experiências vividas dentro de uma escola, dentro de uma sala de aula para entender, mesmo diante de tanta complexidade, a

produção do disciplinamento naqueles encontros, naqueles corpos, naqueles sentimentos em movimentos produzindo utilidades e resistências.

Escolhemos neste capítulo apresentar três cenas, ou seja, três cartografias que nos marcaram e foram fundamentais para a problemática deste trabalho. Na primeira cartografia mostramos como os instrumentos disciplinares estão organizando o tempo, o espaço e os corpos; mais especificamente, mostramos os “rituais” disciplinares que as instituições de ensino se valem, desde os sinais sonoros de entrada e saída das salas de aula, a organização das filas, a organização das salas de aula, com suas mobílias e lugares ocupados por crianças, professores e pesquisador; e o funcionamento dos instrumentos: a vigilância, a sanção (castigos) e o exame.

Na segunda cartografia, **o duro ou mole**, foi problematizado a partir de uma atividade de abstração que os alunos deveriam classificar os objetos de desenhados entre duros ou moles. Neste episódio vimos como o poder tem seus modos sutis de funcionar e que até o modo de pensar, de abstrair está preso a uma lógica de utilidade que o poder disciplinar desenvolveu a fim de tornar mais eficaz os modos de pensar, conhecer, ser.

Na terceira cartografia, **o aviãozinho**, narramos as relações entre pesquisador-aluno-professor-instituição com seus afetos e sentimentos que nos capturaram. Para tanto, dividimos a cena em três partes. Na primeira, eu-pesquisador observo uma criança que brinca com o lápis enquanto a professora passa uma atividade na lousa e todos os alunos estão copiando. Na segunda, eu-pesquisador descrevo o processo de interação que ocorreu entre a criança e o eu-pesquisador. E, na terceira, o contexto da sala de aula quando a professora vê o brincar da criança e os modos de afetação que surgiram deste acontecimento.

Esta cartografia nos mostrou outra face do poder disciplinar. Pois olhando para as práticas escolares é possível descrever os instrumentos do poder, mas o mais importante para nós foi ver, experimentar uma forma diferente do poder, a resistência. Assim foi possível romper com uma idéia hierárquica do poder nas práticas escolares e perceber que os sujeitos capturados pela lógica do poder também são capazes de criar “saídas”, linhas de fuga, verdadeiras rupturas nas relações de poder.

E, finalizando nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS** ressaltamos que nossa contribuição foi pensar o disciplinamento corporal baseado nas relações de força, de poder que organizam o funcionamento das engrenagens das instituições capturando as práticas e os sujeitos. Mas o objetivo não é falar mal do poder, julgá-lo, negá-lo. O que é importante para nós é pensar nos processos de disciplinamento que ocorrem dentro desta lógica. Neste sentido, nossa contribuição se volta para as práticas escolares cotidianas, baseados nesse modo de entender o funcionamento da sociedade e conseqüentemente das escolas (como instituições disciplinares) das quais somos agentes, objetos, instrumentos, ou seja, somos a própria engrenagem para o funcionamento do poder e dos processos de disciplinamento.

CAPÍTULO 1

DISCIPLINAMENTO E INDISCIPLINA: O COTIDIANO ESCOLAR EM FOCO.

O objetivo deste capítulo é problematizar e discutir os modos como o disciplinamento é entendido dentro das escolas na atualidade. Para tanto, trazemos para esta discussão alguns dos trabalhos que julgamos importantes nesta etapa do estudo. Assim, utilizamos a obra *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*, organizado por Aquino (1996), e como se trata de uma coletânea composta de textos de professores de universidades públicas do estado de São Paulo – muitos dos textos são inspirados nas experiências desses autores enquanto pesquisadores – dos quais escolhemos os textos de Aquino, Carvalho, De La Taille, Lajonquière e Rego (1996). Outro aspecto importante são as diferentes abordagens teóricas das quais os autores se pautam para discutir no contexto escolar a temática. Este estudo nos mostrou algumas formas de conceber e problematizar as implicações das relações de disciplinamento presentes no cotidiano escolar, de acordo com pressupostos teóricos e abordagens diferenciadas.

Para tanto, dividimos o capítulo em duas partes. A primeira se refere à questão conceitual sobre os significados e interpretações das palavras *disciplina/disciplinamento* e *indisciplina* no contexto escolar, isto é, o que dizem os dicionários e o modo como os autores discutem a questão. A segunda se pauta na busca da concepção de pelo menos dois estatutos que estão presentes na discussão apresentados pelo conjunto de autores e que julgamos fundamental para entender a construção da argumentação e da elaboração em relação à temática, são eles: o *sujeito* e sua implicação nas *práticas sociais*.

1.1. MODOS DE PROBLEMATIZAR O DISCIPLINAMENTO E A INDISCIPLINA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Quando iniciamos a discussão sobre a temática disciplinamento, uma das primeiras questões “conceituais” que emergiu na apresentação da problemática foi o entendimento, a diferenciação dos termos: *disciplina* e *indisciplina*, ou seja, os

limites e as possibilidades de sentido diante do fenômeno localizado nas instituições escolares; bem como, as implicações que a escolha do referencial teórico traz sobre as formas de abordar/ problematizar a questão.

Dessa forma, com a leitura da coletânea de textos organizada por Aquino (1996) confirmamos que esta dificuldade não era só nossa e, portanto, fomos em busca de alguns dos significados que são atribuídos a esta(s) palavra(s).

Em relação à etimologia da palavra *disciplina*, segundo Houaiss é:

lat. *disciplina*, *ae* 'ação de se instruir, educação, ciência, disciplina, ordem, sistema, princípios de moral', cog. de *discipulus*; ver *disc*;- f.hist. sXIV *disciplina*, sXIV *disciplia*, sXV *deceplina*, sXV *deçeprina*, sXV *disciplina*" (Dicionário eletrônico).

Para ampliar os modos de entendimento do significado desta(s) palavra(s) (*disciplina* e *indisciplina*) no contexto escolar, optamos por dialogar com os autores: De La Taille, Carvalho e Rego (1996), que problematizam as formas de conceber o disciplinamento focando as representações e repercussões que esta(s) adquire(m) no contexto escolar e tem incomodado tanto educadores, família e sociedade.

Segundo De La Taille, "o texto que o professor Júlio Aquino nos propõe escrever versa sobre a in-disciplina. Tivesse ele tido a idéia de organizá-lo décadas antes, talvez escolhesse *disciplina* na escola." (grifos do autor). Este trecho mostra como a questão da indisciplina se tornou um dos principais problemas da escola na atualidade, pois estamos inseridos em um mundo no qual os valores e as relações estão cada vez mais dinâmicos e mutáveis. As conhecidas e tradicionais formas de ensinar já não são suficientes para atender a demanda que extrapola os limites do que era considerado ideal para uma boa educação (1996, p. 9).

Sobre os preceitos da "boa educação", Pereira (2003, p. 15) relata em seu trabalho que os professores formados na década de 1960 sentiram a mudança do comportamento dos alunos – indisciplina – sobretudo após as décadas de 1980 e 1990 quando a escola se abriu para a comunidade, para a família, tornando-se direito da criança garantido por leis (ECA, Constituição Federal e LDB). Com essas mudanças, para alguns professores a escola perdeu sua autoridade e "a moral e os bons costumes" perderam-se no espaço pedagógico.

De La Taille (1996) faz uma consideração sobre a abordagem do problema da indisciplina ao considerar duas razões importantes para isso. A primeira, refere-se ao risco de “cair no moralismo ingênuo e, sob a aparência de descrever o real, tratar de normatizá-la”. A segunda, diz respeito ao “reducionismo, que explica um fato por uma única dimensão”, não considerando, muitas vezes, o contexto em que está inserido, desprezando-se características sociais, culturais e históricas, e tratando o assunto de maneira isolada (1996, p. 9).

O risco deste reducionismo aparece, de forma freqüente, quando a disciplina é entendida como conjunto de normas e a indisciplina pode ser entendida de duas formas: primeiro como a revolta contra estas normas se representando com desobediência; e, segundo pelo desconhecimento dessas normas que pode traduzir-se pelo “caos dos comportamentos, pela desorganização das relações”.

Esse conceito reducionista é chamado pelo autor de abordagem tradicional para o significado de disciplina. Pois nele, a escola tem o papel de disciplinar os alunos conforme os padrões éticos e/ou religiosos, frutos de uma tradição de uma sociedade aristocrata e elitista que tratava a educação como instrumentos de diferenciação e exclusão, seja, como exemplo, a partir dos manuais de boas maneiras encontrados em Elias (1994) seja nos registros das atas e termos de visitas dos Inspetores Escolares descritos em Pereira (2003, p. 23-54); e, neste ultimo, os professores determinam o conjunto de normas que os alunos deverão cumprir para o bom andamento das atividades e do trabalho, ou seja, o professor dita as regras e o aluno obedece. Desse modo, o professor, muitas vezes, se torna vigilante dos alunos, e essa disciplina que se impõe está pautada no autoritarismo, na coação, que por sua vez, possibilita o castigo, a punição – como em instituições militares.

No estudo de Carvalho (1996) a discussão se dá a partir dos esclarecimentos dos termos e expressões discursivos, principalmente as relacionadas com o ensino e a aprendizagem. Desse modo, sua análise a partir de definições encontradas em um dicionário da língua portuguesa, referente à palavra disciplina, e os significados que esta detém como próprios e suas variações encontradas no discurso escolar, ligados às atividades escolares.

Sendo assim, Carvalho se reporta ao “dicionário Caldas Aulete (1964)” (p.131) e dele extrai os seguintes significados para a expressão disciplina:

1. instrução e direção dada por um mestre a seu discípulo
2. submissão do discípulo à instrução e direção do mestre
3. imposição de autoridade, de método, de regras ou preceitos
4. respeito à autoridade; observância de método, regras ou preceitos
5. qualquer ramo de conhecimentos científicos, artísticos, lingüísticos, históricos, etc.: as disciplinas que se ensinam nos colégios.
6. o conjunto das prescrições ou regras destinadas a manter a boa ordem resultante da observância dessas prescrições e regras: a disciplina militar; a disciplina eclesiástica.

O autor nos mostra que a maioria dos itens (de 1 a 5) fazem referência direta à educação e o último item (de número 6) que trata do uso eclesiástico ou militar. Porém, é neste último item (6) que contém a idéia predominante acerca da disciplina e que está presente na fala dos profissionais de educação.

Essa é a primeira “provocação” que o autor nos coloca e da qual parte para sua argumentação e discussão da temática. Ou seja, embora as idéias e os pressupostos da disciplina escolar estejam pautados em regras e normas de condutas sociais, seu exercício não é utilizado no contexto escolar.

Sendo assim, o discurso dos profissionais acaba se fixando em outros modos/modelos de educação: contexto da vida militar e da vida eclesiástica. E esta disciplina requer um controle sobre o comportamento como um valor que é fundamentado pelos objetivos de cada instituição. A primeira (vida militar) se estrutura para ter uma força armada pronta para conflito e a segunda (vida eclesiástica) de atingir a “santidade”. Na escola o termo disciplina está relacionado com a aprendizagem das ciências e demais áreas da cultura como descrito acima no item 5 do dicionário; e ainda fundamentada em uma fixação/repetição de comportamentos o que se expressa nos itens 1, 2, 3, 4 e 6.

No entanto, quando a escola se reporta (se refugia) na mesma concepção de disciplina da educação militar e/ou eclesiástica, acaba adquirindo a necessidade de criar ordens fixas e imutáveis de comportamentos. Dessa forma, o objetivo do processo educacional passa a se fundamentar na fixação de certos comportamentos e não na transmissão de conhecimentos, habilidades ou atitudes.

Contudo, o autor nos coloca que para entendermos as causas da disciplina e da indisciplina é necessário entender o vínculo entre a disciplina enquanto área do

conhecimento e a disciplina como comportamento/procedimento fixo, “vínculo que é próprio e específico da relação escolar” (CARVALHO, 1996, p.132).

E mais, que um recorte como esse pressupõe uma renúncia à tentação de imaginar que há uma verdadeira disciplina. Não dá para encaixar a disciplina em apenas um tipo de comportamento chamado, comumente, de disciplinado, ou a uma crença responsável por várias das aflições tidas em relação à suposta indisciplina dos alunos. Desse modo, não é possível reconhecer que a disciplina ou a indisciplina possa se referir a um conjunto fixo de modalidades de comportamento, mas sim a uma série de atitudes que variam conforme os diferentes contextos sociais em que o indivíduo se encontra em dado momento.

Dessa forma, Carvalho (1996) considera que os itens 3 e 4 do dicionário que dizem sobre as concepções de *regras* e *métodos* e as questões da disciplina escolar e afirma que não é possível buscar uma definição lógica de uso para nenhum dos termos, pois eles são de difícil clarificação, e ressalta a importância de se atentar para o equívoco que ocorre com a disciplina que na busca das *regras* e *métodos* de uma substância única, abstrata e descontextualizada nos lugares onde estas experiências ocorrem como práticas sociais e lingüísticas.

Em seguida, afirma que “a disciplina não necessariamente precede de forma discursiva o trabalho, mas *concretiza-se* em um trabalho”, ou seja, nem sempre as regras e métodos estarão postas de forma clara, verbal. E conclui que a atividade do professor de ensinar e a atividade do aluno em aprender estão mediadas por uma ação regrada e metódica e que não, necessariamente, estarão ligadas à “*boa ordem*” (CARVALHO, 1996, p. 134, grifos do autor).

Para Rego uma discussão pautada no significado da disciplina no meio educacional foi buscada nas definições no dicionário Aurélio B. H. Ferreira (1986) e reflete sobre as diversas interpretações.

Segundo o dicionário o termo disciplina pode ser definido como ‘regime de ordem imposta ou livremente consentida. Ordem que convém ao funcionamento regular de uma organização (militar, escolar, etc.). Relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor. Observância de preceitos ou normas. Submissão a um regulamento’. E, disciplinar, o ato de ‘sujeitar ou submeter à disciplina: disciplinar uma tropa. Fazer obedecer ou ceder; acomodar, sujeitar; corrigir: Procurou disciplinar os instintos selvagens da criança’. E ainda, disciplinável como ‘aquele que pode ser disciplinado’. Já o termo indisciplina refere-se ao ‘procedimento,

ato ou dito contrário à disciplina; desobediência; desordem; rebelião'. Sendo assim, indisciplinado é aquele que 'se insurge contra a disciplina (FERREIRA, 1986 apud REGO, 1996, p. 85).

A partir desta exposição a autora chama a atenção para as diversas formas de se entender estes termos e mais como eles ressoam no cotidiano escolar. Dessa forma, apresenta alguns exemplos de como esses termos se representa na escola. Por exemplo, entende-se o *disciplinável* como aquele que se submete de modo passivo ao conjunto de normas estabelecidas; o *disciplinado* como aquele que obedece e mediante ao regimento cede as determinações; entende-se como *disciplinador*, aquele que modela que impõe, cria e se apropria das normas para disciplinar; "já o *indisciplinado* é o que se rebela, que não acata e não se submete, nem tampouco se acomoda, e, agindo assim, provoca rupturas e questionamentos" (REGO, 1996, p. 85).

Nesse sentido, Rego (1996) defende a idéia de que a maneira como os educadores explicam a indisciplina irá gerar muitas conseqüências à prática pedagógica, uma vez que sob essa visão existem elementos que podem intervir não apenas "nos tipos de interações estabelecidas com os alunos e na definição de critérios para avaliar seus desempenhos na escola, como também no estabelecimento dos objetivos que se quer alcançar". Portanto, se a indisciplina na escola for entendida como: comportamento inadequado, desviante, que se expressa como rebeldia, desacato, intransigência, desrespeito, falta de educação, bagunça; ou mesmo dificuldade do aluno em se ajustar as normas. Significa que o entendimento da disciplina se volta para "obediência cega" ao conjunto de normas estabelecidas, assim como, um requisito fundamental para o bom andamento das atividades escolares. Neste caso, as regras vão ocupar o papel primordial na relação pedagógica e qualquer manifestação do aluno, seja por conversas, questionamento, desatenção, será vista como indisciplina; e somente o contrário é considerado ideal, crianças quietas, tranqüilas e passivas.

A partir do esforço em entender a disciplina, a discussão apresentada sobre um princípio explicativo pautado na necessidade da disciplina para a vida social, nesse sentido, "pressupõe a criação e o cumprimento de regras e preceitos capazes de nortear as relações, possibilitar o diálogo, a cooperação e a troca entre membros deste grupo social". Desse modo, a escola enquanto lugar de relações e práticas

sociais entre sujeitos, também necessita “de regras e normas orientadoras do seu funcionamento e da convivência entre os diferentes elementos que nela atuam”. Neste contexto, as regras e normas deixam de ser entendidas e valorizadas como instâncias modeladoras, restritivas e passam a ser entendidas como condição necessário ao convívio social, assim como, um processo organizador dos conteúdos e das práticas, pois sem questionamentos e inquietações não se produz “desordem” para que o processo de uma nova ordem seja iniciado (AQUINO, 1996, p. 51). Portanto, Rego propõe que a disciplina ocupe um outro lugar no contexto educacional, ou seja, que a disciplina no ambiente escolar seja pautada no ato de educar, no estabelecimento de parâmetros e limites para uma nova configuração na relação pedagógica; e que a indisciplina não seja vista como moralizante.

1.2. O SUJEITO E AS PRÁTICAS SOCIAIS NAS ESCOLAS: DISCUSSÕES ACERCA DO DISCIPLINAMENTO

Para refletirmos sobre as diferentes formas de problematizar e conceber a relação entre sujeito e prática social, escolhemos dialogar com três interlocutores em Aquino (1996), são eles: De La Taille; Lajonquière; e Aquino.

Nosso objetivo nesta fase é entender como que os pressupostos teóricos destes autores vão marcando seus modos de olhar, problematizar e propor alternativas práticas a partir da elaboração sobre a temática, ou seja, considerando que o arcabouço teórico reflete os diferentes modos de se relacionar com o problema. Pois, no decorrer dos estudos, percebemos que, embora os autores apresentem e discutam a problemática com argumentos diferentes, existe uma convergência entre o modo de encaminhar a discussão e a proposição de alternativas práticas, ou seja, em modos de ação.

No texto de De La Taille, *A indisciplina e o sentimento de vergonha* (1996), o autor apresenta uma análise sobre a indisciplina na sala de aula e sua relação com a moralidade e o sentimento de vergonha. Para tanto, cita como um dos fatores que determina a ocorrência da indisciplina, justamente, o enfraquecimento desse vínculo

entre as outras duas instâncias. Assim, ele explica que a origem do sentimento de vergonha está associada a exposição da pessoa ao colocar-se como objeto do olhar, da escuta e do pensamento dos outros, sendo assim, o sujeito vai se constituir a partir da relação com um outro. Neste caso, a vergonha resulta em um papel diferente do qual estamos acostumados, pois a cremos como um julgamento negativo do outro; e para muitas pessoas o sentimento de vergonha pode estar vinculado ao sentimento de inferioridade.

Desse modo, uma pessoa pode sentir-se envergonhada ao ser chamada de feia; ou se chamada a atenção em sala de aula; ou, ainda, por ter obtido a menor nota em uma prova. Entretanto, uma pessoa também pode se sentir envergonhada ao receber um elogio em público que, neste caso, é um julgamento positivo, ou seja, de uma forma ou de outra, a vergonha pode estar vinculada ao fato da pessoa se sentir um objeto do olhar de outrem. Todavia, “quando esse olhar for crítico, negativo, a vergonha encontrará sua tradução mais freqüente: sentimento de rebaixamento, desonra, humilhação” (DE LA TAILLE, 1996, p. 12).

De acordo com o autor, e seu referencial piagetiano, dados levam a pensar que o surgimento do sentimento de vergonha se dá em torno dos 18 meses de idade. Período no qual a criança se reconhece no espelho, ou ainda, quando a criança toma consciência de que é objeto do olhar de outrem. O autor prossegue afirmando que após a tomada de consciência que a criança criou a partir da sua própria perceptibilidade, o sentimento de vergonha sempre se fará presente. E, para lidar com este, ela terá como uma de suas “tarefas”, do seu desenvolvimento, aprender a “lidar com esta vergonha, associando-a a certos valores, legitimando certos olhares e deslegitimando outros” (ID., p. 12).

E, portanto, a vergonha⁹ e a percepção do outro em relação a si levará a uma autonomia que se fortalecerá quando as forças dos olhares alheios forem diminuídas pela própria criança, é quando os olhares dos amigos passam a ter maior importância do que o dos pais e depois, do que dos professores na escola.

Assim, ela terá seus próprios critérios “que não serão necessariamente mera cópia ou pura internalização daqueles impostos (embora estes permaneçam

⁹ Importante salientar que este modo de conceber a *vergonha* está entendido como aspecto psicológico e do referencial do qual se vale o autor, mas há outros modos de compreensão como, por exemplo, pelo aspecto moral, do ético, ou da diferença.

influindo a vida toda)” (ID., p. 13), e, desta forma, ela poderá sentir vergonha sozinha e dos seus próprios atos. Contudo, esse sentimento ponderado é necessário ao equilíbrio psicológico.

Resumindo: a vergonha é, no seu ‘grau zero’, o sentimento de ser objeto da percepção de outrem; na sua forma mais elaborada, tal percepção é associada a valores positivos e negativos, sendo a vergonha relacionada àqueles negativos. Uma vez que a tendência à afirmação do Eu, à construção de uma imagem positiva de si, é necessidade psicológica básica, a vergonha é sentimento sempre possível e temido, motivação de escolha de conduta e esforços. No início do desenvolvimento, o olhar alheio, notadamente dos pais, é todo-poderoso, formando as primeiras camadas da imagem de si; depois, este olhar é em parte relativizado tanto na sua origem, quanto no seu juízo (DE LA TAILLE, 1996, p. 13).

Dessa forma, a vergonha é um conceito baseado na relação entre a criança, o olhar do outro que na escola tem na figura do professor sua máxima representatividade, e sua percepção de ser observada. Esse estatuto dado à vergonha representa-se como produto da relação entre sujeito, a criança, o aluno e as práticas sociais da escola, da família.

Nesse contexto, o autor busca entender a origem da moralidade e o sentimento de amor em pensadores como Freud e Piaget, e, segundo ele, os dois concordam que a origem da moralidade situa-se na relação da criança com seus pais e destacam a importância do sentimento de amor na relação. Dessa maneira, a criança obedece às ordens dos pais por temer perder seu amor, e esse temor pela perda de amor pode significar perda de proteção, confiança e afeição de quem se ama. Sendo assim, o autor explica que a obediência de uma criança, além de se reportar na proteção contra um possível medo, ou ainda, por medo de punição, diz mais, que essa obediência pode se configurar mediante ao medo (da criança) de se envergonhar perante a pessoa amada.

Dessa forma, a qualidade da interação social será determinante para o grau da moralidade que a criança associará à sua própria imagem. Considerando, claro, a importância que o olhar alheio e o meio exercem neste processo. Para tanto, é necessário entender as influências de outros ambientes como a família e a escola, e desta forma, haverá uma possibilidade de explicar alguns comportamentos indisciplinados a partir do enfraquecimento da relação entre vergonha e moral.

O vínculo entre as duas instâncias: indisciplina e moral, dá-se graças aos pontos de ancoragem das duas, pois, ambas abordam o problema da relação do indivíduo com um conjunto de normas, e assim, os comportamentos indisciplinados se traduzirem pelo desrespeito aos colegas, professores e a escola. Já a moral é um construto (de normas) que tende a organizar, mostrar as possibilidades que o sujeito tem em relação às práticas, ou seja, o sujeito para participar das relações devem conhecer os modos, os contratos que são instituídos para que a prática aconteça.

Quando o autor se debruça sobre a dimensão da moralidade para entender a indisciplina, ele diz não condenar, moralmente falando, nem ao aluno que exerce a indisciplina, nem ao aluno que segue as normas escolares de comportamento, pois este, não necessariamente é um amante das virtudes, ou seja, pode ser que o medo de castigos e punições o influencie. Por outro lado, a indisciplina que mais incomoda são as compostas de atos traduzidos em desrespeito. Desse modo, é comum ouvir de alguns professores, antes de entrarem nas salas de aula, frases do tipo: “Lá vou eu mais uma vez para o tormento daquela sala de aula!”, ou então: “Não vejo a hora das aulas acabarem para que eu não precise mais encontrar com fulano, oh menino que perturba!”.

Nesse sentido, De La Taille (1996) levanta algumas questões com foco na moralidade e faz uma análise de como o enfraquecimento da relação vergonha/moral pode nos mostrar alguns indícios, assim como as causas da indisciplina que atrapalham o andamento e a ordem tanto na sala de aula como na escola como um todo. Sobre isso, o autor propõe pensarmos esse fenômeno de forma extrema, ou seja:

se o essencial da imagem que os alunos têm de si (e querem que os outros tenham deles) inclui poucos valores morais, se seu ‘orgulho’ alimenta-se de outras características, é de se esperar que sejam pouco inclinados a ver no respeito pela dignidade alheia um valor a ser reverenciado, nem a considerar seus atos de desobediência como correspondentes a uma imagem positiva de si (afirmação da própria dignidade, como no caso da revolta contra a autoridade). Não sentirão nem vergonha nem orgulho de suas balbúrdias. Não sentirão nada. O olhar reprovador do professor não terá efeito: seus cenários são outros, suas platéias são outras (DE LA TAILLE, 1996, p. 20).

Assim, essa análise extrema e global é levada para outro lugar e que nos inspira como exemplo vívido. É o caso do caos do trânsito nas ruas e estradas onde os motoristas desejam que os demais admirem seu carro, porém, não aceitam nenhum julgamento quanto à sua forma de dirigir seu veículo. Assim como os motoristas, os alunos querem ser admirados, todavia, não conseguem se ver apontados ou condenados por seu comportamento “desviante”, pois se alguém fizer será chamado de “moralista” recebendo a crítica como insulto.

Essa analogia se faz presente no cotidiano das escolas, na qual ou o professor se impõe pessoalmente por suas próprias características, ou nada acontece, já que sua função social é desprezada pelos alunos. Esse desprezo se dá em praticamente todos os níveis da sociedade, e se legitima desprivilegiando a esfera pública. Com isso, pode ocorrer uma inversão de legitimidade dos olhares: “é o aluno quem olha e julga. A vergonha possível fica por conta da escola e dos professores”. A tensão pode atingir tais níveis nos quais o professor pode até ter que ouvir do seu aluno a seguinte indagação: “quem é a senhora para me dar ordens e me repreender? Eu estou pagando!” (ID., p.21). O papel do professor deixa de ser o de ensinar e passa a assumir a tarefa de motivar o aluno a continuar na escola.

Esse exemplo é recorrente na fala de professores de muitas faixas etárias, sobretudo em escolas particulares. O que possibilita entender que a indisciplina se configura a partir do desrespeito que extrapola os valores morais das relações institucionais. Assim, uma explicação bastante recorrente entre profissionais da educação e, que, atualmente, compõe o grande “discurso pedagógico” é a inversão dos valores da família. Nas quais, as relações familiares, a organização da estrutura da família sai do adulto e passa a centralizar-se na criança. Esta forma de organização das famílias reflete nas reclamações e nas dificuldades em relação ao limite das crianças. E assim, nem os pais nem os professores sabem o momento de impô-lo por medo de frustrar as crianças. Essas dificuldades mostram uma realidade na falta de esclarecimentos e objetivos com a educação de crianças e adolescentes.

Mediante a tantas dificuldades, De La Taille (1996) diz aos professores que a indisciplina na sala de aula não se dá por falhas psicopedagógicas. Pois o que está em jogo são os lugares que a escola e a moral ocupam na sociedade atual. Dessa forma, os professores precisam se preocupar com a qualidade e seriedade do ensino baseados em relações e atividades apropriadas às crianças e apoiadas em

alguns valores sociais no qual a criança se perceba parte da relação e que assim como todas as outras relações, também há limites. Pois, a humilhação, assim como a violência, estão longe de resolver algum problema, pelo contrário, só faz promovê-los.

Dessa forma, o autor faz alguns apontamentos, para guiar os educadores, ancorado em um diálogo ético e em um conjunto mínimo de normas para as relações interpessoais (de ensino), ele propõe: reforçar no aluno sua dignidade e o sentimento como ser moral; ter conhecimentos consistentes; respeito ao outro; e, ao espaço público. Para tanto, cabe à escola lembrar e fazer lembrar aos alunos e à sociedade, “que sua finalidade principal é a *preparação para o exercício da cidadania*”. E conclui: “não existe democracia se houver completo desprezo pela opinião pública” (DE LA TAILLE, 1996, p.23 grifos do autor).

No trabalho de Lajonquière (1996), *A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise*, o autor se reporta nos pressupostos da Psicanálise para refletir sobre as condições que o sujeito se encontra e as causas do ato indisciplinado que tanto o incomodam.

Assim, problematiza a posição de alguns educadores em suas práticas de ensino e os considera como prepotentes quando estes tentam entender a indisciplina de determinado aluno querendo entender as causas em sua singularidade subjetiva. Desse modo, o autor afirma que essa pretensão do professor está fadada ao fracasso, e esta é somente uma forma de tentar individualizar um problema que se faz presente nas relações de ensino.

O que o professor consegue é cooperar para a psicologização do cotidiano escolar. Lajonquière (1996) afirma ainda, que a suposição de uma instância psicológica na qual se encontra a indisciplina escolar, ou ainda, que é (seria) possível obter um saber a seu respeito, corrobora para o surgimento de uma “maquinaria” de avaliação, diagnóstico e tratamento escolar, alimentando uma sistemática rede de empresas pedagógicas.

Sendo assim, o autor traz uma preocupação bastante fundamentada quanto ao papel do professor em relação a indisciplina, principalmente pelo “uso-fruto” da Psicologia,

Nesse sentido, interrogar-se sobre o que justifica o agir disciplinar docente de todos os dias seria, precisamente, desestabilizá-lo, uma vez que se acabaria por assinalar seu caráter quase sempre caprichoso, embora “justificado” psicologicamente. Em outras palavras, revelar-se-ia que no cotidiano escolar não imperam verdadeiras leis, mas, hegemonicamente, quase leis, ou, se preferirmos, apenas regras ou normas morais (LAJONQUIÈRE, 1996, p.30).

Portanto, vai definir as diferenças entre lei (aspectos ético) e as regras (aspectos moral) e quais são as implicações para as práticas escolares de acordo com o lugar que os sujeitos desta vão ocupar. Assim, afirma que enquanto a lei funciona como uma vontade geral de renunciar algo que se deseja proibir, ou seja, o “não faça isso, porém faça outra coisa”, não visando uma formação homogênea, seja do indivíduo, seja de grupos. A regra vai formular um imperativo de fazer como todos, ou no outro extremo: não fazer nada, assim, a regra funciona como constitutiva de hábitos morais, pois prescreve as formas de atos concretos visando “um-todo” pleno. Dessa maneira, a lei, faz-se presente pelo *simbólico*, neste caso, a produção do sujeito é a partir do desejo, da diferença; já a regra ocupa um lugar no *imaginário*, tende a fabricar um sujeito psicológico fechado em uma ilusão narcisista de fazer-se “um-todo” com o outro.

Sendo assim, o aluno disciplinado é considerado a criança ideal a qual se reserva tudo que a instituição quer produzir, já o aluno indisciplinado, o contrário: o que não se adequa e que difere da maioria como “aquele cuja imagem aparece institucionalmente fora de foco”, ou seja, contrário da “quase lei da (psico)pedagogia hegemônica” (LAJONQUIÈRE, 1996, p. 31).

O autor chama atenção, ainda, para o conceito, estatuto de infância, que segundo ele, está articulado e permeia o cotidiano das escolas atuais. Esse estatuto de infância é a ligação estreita entre disciplina, aprendizagem e a psicologia da criança presentes no cotidiano escolar.

Esse estatuto apóia-se na idéia de criança como “adulto-em-desenvolvimento”. Isso explica e justifica o porquê da escola preocupar-se com o disciplinamento dos hábitos das crianças e do “pensar a aprendizagem como o desdobrar inelutável de um programa e sustentar a tese da existência de capacidades psicológicas maturacionais”, ou seja, esse modo de pensar só é

possível graças a idéia de que na criança está a “chave do amanhã” e o cotidiano escolar deve guiar-se para a busca de um “dever-ser infantil” (ID., p. 32, grifo do autor).

Desse modo, só é possível deixar essa concepção (“adulto-em-desenvolvimento”) de lado, caso o discurso pedagógico hegemônico também seja deixado. Pois a razão da criança ser indisciplinada é da ordem do cotidiano escolar, estruturado pela idéia de “‘criança-em-desenvolvimento’, invenção do espírito moderno” e esta sim é uma forma viável de entender os processos que são chamados de indisciplina (IBID., p. 36).

Portanto, o autor propõe aos educadores que o abandono do discurso hegemônico deve se ancorar na desistência da idéia de buscar na criança real a criança ideal, assim como, contestar os processos de psicologização que se dão no cotidiano escolar. Com isso, cabe aos educadores abandonar os imperativos pedagógicos e comprometerem-se com a reinvenção do cotidiano escolar, oferecendo ao aluno cultura e “não migalhas pedagógicas embrulhadas em bondade psicoafetivas”. E conclui: “a história nos mostra e a própria psicanálise afirma *a priori*, as crianças sempre aprenderão algo para além de toda ‘sua’ (in)disciplina” (LAJONQUIÈRE, 1996, p. 36).

O trabalho de Aquino, *A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento* (1996). Apresenta três dimensões que fundamentam o papel da escola e possibilitam o entendimento acerca de sua função, são elas: epistêmica, socializante e profissionalizante. Na dimensão *epistêmica* o papel fundamental da escola estaria na apropriação da cultura pelas crianças e adolescentes; e na disseminação do conhecimento acumulado pela Humanidade. A dimensão *socializante* serve(ria) como uma preparação das crianças para o convívio social e a para as relações de vida em grupo. Já a dimensão *profissionalizante* estaria ligada a qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. Assim, o autor define estas três dimensões como a “tríade funcional historicamente atribuída à instituição escolar” (AQUINO, 1996, p. 39-40).

Um dado importante é o baixo número de publicações específicas sobre a disciplina, Aquino (1996) considera-a, portanto, de difícil abordagem. Dado que ainda se verifica na busca deste tipo de referencia. Um argumento para explicar esta “falta” é que o fenômeno da disciplina / disciplinamento só é estudado, sobretudo

nas instituições escolares, devido as dificuldades encontradas nas relações pedagógicas, muitas vezes tirando esse fenômeno do campo das relações humanas e limitando-o as relações de ensino-aprendizagem. O que além de limitar a amplitude do fenômeno moraliza e negativiza as diferenças e as expressões humanas dentro do espaço escolar, o que encaminha os estudos a buscar a “formula mágica” para conter a indisciplina dos alunos.

Indícios são encontrados na fala dos educadores quando suas queixas são traduzidas por: *“bagunça, tumulto, falta de limite, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade etc.”* (AQUINO, 1996, p. 40, grifos do autor). Afirma ainda, que a indisciplina não existe em lugares específicos, ou ocorrem somente em uma determinada classe social, pelo contrário, a indisciplina está presente indistintamente nas escolas públicas e privadas. É claro que os significados dela podem variar de acordo com os objetivos educacionais.

Dessa forma, a indisciplina é “o inimigo número um do educador atual”, isso porque as correntes teóricas não conseguem propor nada de imediato e, assim, a indisciplina ultrapassa os limites didático-pedagógicos. Sendo assim, a disciplina “passou a se configurar enquanto um problema interdisciplinar, transversal à Pedagogia, devendo ser tratado pelo maior número de áreas em torno das ciências da educação. Um novo problema que pede passagem” (ID., p. 40-41).

Nesta perspectiva, a indisciplina não pode ser considerada um evento pedagógico particular, nem antinatural, ou ainda, desviante. E, tampouco, a escola deve se considerar autônoma em relação ao contexto sócio-histórico. Pelo contrário, o que ocorre dentro da escola também se configura fora, sendo assim, “vale dizer que é mais um entrelaçamento, uma interpenetração de âmbitos entre as diferentes instituições que define a malha de relações sociais do que uma suposta matriz social e supra-institucional, que a todos submeteria” (IBID., p. 41).

Posta esta problemática e seus desdobramentos, o autor se propõe a analisar duas formas para leitura do fenômeno. A primeira sócio-histórica tendo como foco os condicionantes culturais; e a segunda, psicológica, atendo-se as relações familiares na escola.

Partindo da premissa que as práticas escolares são frutos das transformações históricas e que este movimento diz de demandas sócio-culturais, a indisciplina pode

ser entendida como uma forma de expressão social do presente momento histórico. Para tanto, o autor foi buscar o texto *Recommendações Disciplinares* de 1922, este documento descreve claramente como os ideais disciplinares deveriam funcionar, porém, o próprio texto previa com naturalidade a ocorrência da indisciplina.

O texto mostra como a educação baseada em um modelo militar funcionava, o que segundo o autor, deixa muitos educadores nostálgicos e saudosos em relação a educação de antigamente, porém esta educação era pautada no castigo e nas “penas necessárias”, no medo, coação e subserviência. O professor ocupava um lugar superior, além de saber mais ele estava mais perto da lei, afiliado a ela. Como exemplo, encontramos em Cardoso (2004, p.22) “minha relação com eles [os alunos], parece que têm um pouco de medo de mim tem hora, mas eu acho boa, eu acho que isso é respeito”.

Mas a história do país seguiu-se para a democratização e essa mudança política foi importante para a (re)configuração das relações sociais, dentre elas, as práticas escolares. Entretanto, “os parâmetros que regem a escolarização ainda são regidos por um sujeito abstrato, idealizado e desenraizado dos condicionantes sócio-históricos”, e mais, a idéia de naturalidade do sujeito universal presentes em teorias psicológicas continua a conduzir teorias pedagógicas em direção à generalização, como se todos fossem iguais independente de influencias do meio social.

Baseado neste olhar, sócio-histórico, o autor propõe definir a indisciplina como uma “força legítima de resistência e produção de novos significados e funções” que as instituições escolares não estão preparadas para entender. E conclui,

indisciplina, então, seria sintoma de injunção da escola idealizada e gerada para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro. Equivaleria, pois a um quadro difuso de instabilidade gerado pela confrontação deste novo sujeito histórico a velhas formas institucionais cristalizadas. Ou seja, denotaria a tentativa de rupturas, pequenas fendas em um edifício secular como é a escola, potencializando assim uma transição institucional, mais cedo ou mais tarde, de um modelo autoritário de conceber e efetivar a tarefa educacional para um modelo menos elitista e conservador (AQUINO, 1996, p. 45).

Ao abordar a questão da indisciplina a partir do olhar psicológico, o autor nos chama a atenção para o cuidado no tratamento da indisciplina, pois segundo ele, a

primeira idéia sobre o aluno dado como indisciplinado é que este sofre algum tipo de carência psíquica. Desse modo, o olhar deve ser entendido como um determinante psicossocial e não como uma predisposição particular, um estado, atributo individual, patológico.

A queixa comum entre os educadores é que os alunos não têm parâmetros (agressividade/rebeldia, apatia/indiferença, desrespeito/falta de limites) e esta falta se faz presente na estruturação psíquica do aluno que é entendida como fundamental para o trabalho pedagógico; e seria responsabilidade da família, a priori.

Sendo assim, a família tem um papel fundamental para que a estruturação da escola e, essas duas instituições são as responsáveis pelo conceito amplo de educação. Ou seja, o processo educacional depende da articulação e complementação de ambas.

Dados de uma pesquisa do autor sobre a relação professor-aluno aponta que a educação escolar parece estar mais vinculada a uma demanda de normalização da conduta alheia do que como espaço de (re)produção científica e cultural, ou seja, o objetivo crucial da escola de transmissão de conhecimento perde espaço para um tratamento “quase exclusivamente” disciplinadora (AQUINO, 1995 apud AQUINO, 1996, p. 46).

Desse modo, no trato das representações da escola, se gasta mais energia com questões psicológicas/morais do aluno do que com a tarefa intelectual. Destacam-se como fatores: desperdício da força de trabalho qualificada; do desvio de função, pois os educadores acabam perdendo o foco de suas atribuições didático-pedagógicas; da inevitável quebra do contrato pedagógico o que acaba ocasionando um estado aberto de ambigüidade e insatisfação, parece haver uma crise de paradigmas em curso, seja no interior das relações familiares, seja no corpo das ações escolares; significando uma perda de visibilidade sobre os grandes sentidos da educação como um todo (AQUINO, 1996, p. 47-48).

Aquino (1996) discute e coloca em perspectiva alguns modos de analisar a indisciplina, sendo eles: do olhar sócio-histórico e do olhar psicológico, apresentando alguns argumentos e contrapontos sobre os dois olhares. Esse exercício leva tanto a

percepção sobre a complexidade do fenômeno, como o processo de elaboração percorrido pelo autor até sua proposição sobre uma nova possibilidade de análise.

Nesse sentido, Aquino (1996) discute os dois olhares em, pelo menos, 3 (três) argumentos que se confrontam. Em relação ao olhar sócio-histórico, os argumentos são os seguintes: 1) a indisciplina é entendida pelo embate entre as formas cristalizadas e as forças de resistência que se constroem historicamente; 2) nesse sentido, a escola tem sua estruturação no autoritarismo; 3) e, o que pode levar a indisciplina é o conflito entre as forças sociais antagônicas.

Pelo olhar psicológico, os argumentos são: 1) a causa da indisciplina estaria relacionada a alguma alteração da estrutura familiar da criança; 2) na qual a autoridade seria a infra-estrutura psicológica necessária para a realização do trabalho pedagógico; 3) isso implicaria em uma carência estrutural psicológica no aluno que transfere as relações de cunho familiar para as relações escolares.

Nesse sentido, afirma que nos dois olhares a indisciplina é vista como sintoma de relações descontínuas e conflitantes entre os espaços escolares e as outras instituições sociais. E percebemos que no olhar sócio-histórico, as práticas são construídas de acordo com acontecimentos históricos a partir dos conflitos entre as forças sociais antagônicas, ou seja, não existe um lugar de ação para o sujeito na prática. Já no olhar psicológico, espera-se que o sujeito reproduza as práticas “estruturadas” nas relações familiares para as relações de ensino, de forma homogênea.

E completa afirmando que a indisciplina é um “fenômeno transversal” entre professor-aluno-escola e, dessa forma, não deve ser pensado com recortes que não possibilitam estas relações, mas sim, para os efeitos do *entre pedagógico* e nas possibilidades da relação professor-aluno, visto que esta é um núcleo concreto das práticas educativas, do contrato pedagógico e dos sentidos da instituição escolar. (AQUINO, 1996, p. 49)

Nesse sentido, a relação professor-aluno deve ser problematizada considerando-a como a relação concreta e fundamental, e que produz o *objeto institucional*. Este, por sua vez, caracteriza-se como o produto das relações concretas que regem as instituições, ou seja, considerando que a escola (e as outras instituições) têm como requisitos fundamentais a *repetição* e a *legitimação* de

suas práticas e saberes. Ou seja, a escola (detentora do conhecimento) é que tem a legitimidade sobre o fazer educacional e este só é possível pela repetição das práticas dentro da instituição. Isso acontece, ainda, com outras instituições como a religião que detém a salvação; o judiciário que detém o direito e etc. (ID., p. 49-50).

Desse modo, cria-se uma rede de relações entre os que possuem algo legitimado como bom/ideal socialmente e os que necessitam desses “produtos” que exigem repetição das práticas para serem alcançados.

Sendo assim, (re)afirma a relação professor-aluno é fundamental para a relação pedagógica, indo além da indisciplina:

A saída possível está no coração mesmo da relação professor-aluno, isto é, nos nossos vínculos cotidianos e, principalmente, na maneira com que nos posicionamos perante o nosso outro complementar. Afinal de contas, o lugar de professor é imediatamente relativo ao de aluno, e vice-versa. Vale lembrar que, guardadas as especificidades das atribuições de agente e clientela, ambos são parceiros de um mesmo jogo. E o nosso rival é a ignorância, a pouca perplexidade e o conformismo diante do mundo (AQUINO, 1996, p. 50).

Em seguida, o autor problematiza um argumento do olhar psicológico para apresentar sua contribuição e o modo de elaboração acerca das relações de ensino com o conhecimento. A questão é: “o que fazer quando o aluno não apresenta a infra-estrutura moral para o trabalho pedagógico?”. Ele responde que dificilmente o aluno não trará esses pré-requisitos da família, “ao contrário, é mais provável que falem a nós as ferramentas conceituais” para entender e presentificar os frutos da relação (ID., p. 51).

Dessa forma, a proposta de trabalho da escola e do professor deve fundamentar-se no *conhecimento* para entender, a partir da relação concreta/educativa entre professor-aluno, as suas próprias produções. E, assim, “fundar ou resgatar a moralidade discente na medida em que o trabalho do conhecimento pressupõe a observância de regras, de semelhanças e diferenças, de regularidades e exceções”. Como exemplo, o autor define as disciplinas do currículo escolar como moralizadoras: matemática, ciências, artes, línguas e etc. (AQUINO, 1996, p. 51, grifo nosso).

Portanto, em um trabalho pautado no *conhecimento* o aluno não deverá ficar calado, estático, obediente, pelo contrário, ele deve ser levado a inquietação, desordem, desobediência, pois “a questão fundamental está na transformação desta turbulência em ciência, desta desordem em uma nova ordem...” (IBID., p. 51).

Essa “nova” ordem deve ser ressaltada pois é simplesmente a função epistêmica da escola que fora esquecida em detrimento a outras demandas sociais que se embutiram na escola. Lembra ainda, que as crianças e jovens são ávidos ao saber e vivem na busca de novas descobertas e novas compreensões, mas precisam ser instigados, convocados para esse exercício. “Tudo depende, pois, da proposta por meio da qual o conhecimento é formulado e gerenciado nesse macrocosmo que é cada sala de aula” (AQUINO, 1996, p. 52).

Dessa forma, a relação pedagógica é uma *construção negociada* que tem três quesitos principais: 1) *o investimento nos vínculos concretos*, desvinculando a noção de aluno ideal, entendendo a relação professor-aluno como núcleo do trabalho pedagógico e abdicando da idéia natural, imutável das práticas escolares; 2) *fidelidade ao contrato pedagógico*, que deve ser focada no campo do conhecimento e (re)lembrada sempre que necessária para que a relação se constitua a partir deste contrato; 3) *permeabilidade para a mudança e para a invenção*, o ofício da profissão está pautado em técnicas metodológicas que, às vezes, acabam por considerar o aluno como abstrato, “ausente”. É necessário, a partir do conhecimento que o aluno seja concreto, o que implica em uma constante desordem que necessita ser entendida pelo professor a fim de “sondar novas estratégias, experimentações de diferentes ordens” (ID., p. 54).

“É preciso, pois, reinventar continuamente os conteúdos, as metodologias, a relação. E isto também é conhecimento!” (AQUINO, 1996, p. 53).

Diante de todas as idéias e discussões apresentadas observamos que os estudos que problematizaram algumas formas de disciplinamento corporal estiveram presos a uma idéia de que os acontecimentos produzidos no interior das instituições de ensino fossem alheios a seus agentes (professores e alunos) e como se não constituíssem as práticas educativas. Embora nossos interlocutores tenham atentado para este fato, é importante salientar que necessariamente todos os trabalhos se prestaram a dar algumas respostas afirmativas sobre a possibilidade de uma prática educativa efetiva e transformadora, como se os eventos que produzem

e são produzidos dentro das salas de aula fossem alheios a seus produtores. Dizer que a escola precisa se afastar da idéia de disciplina escolar pautada em conceitos como as ordem, o silêncio e a obediência é prescrição de todos os especialistas que estando ou não dentro de uma sala de aula apresentam como direção. Mas o que queremos promover neste trabalho é um entendimento maior sobre a rede em que se produz o disciplinamento corporal, que fatores são articulados para que a instituição escolar funcione? Como as relações institucionais produzem sujeitos capazes de produzir e (re)produzir as práticas dentro de um tempo, um espaço e entre agentes, sujeitos determinados? Para tanto, buscaremos nos estudos de Michel Foucault uma possível forma de entender a constituição das relações humanas dentro das instituições e que têm como objetivo o disciplinamento corporal.

CAPÍTULO 2

**O DISCIPLINAMENTO CORPORAL NAS
INSTITUIÇÕES ESCOLARES: A LÓGICA E A
OPERAÇÃO DO *PODER DISCIPLINAR* EM
FOUCAULT.**

Neste capítulo temos o objetivo de realizar uma leitura de alguns dos trabalhos de Michel Foucault buscando identificar e entender como se configuram os processos de disciplinamento nas instituições escolares.

Desta maneira, circunscrevemos o nosso percurso em relação às obras deste pensador baseados nos argumentos de Gilles Deleuze¹⁰ (1988) e Roberto Machado¹¹ sobre o “Foucault cartógrafo” e “genealogia das relações de poder”, respectivamente¹². Sendo assim, utilizamos as obras *Vigiar e Punir* (2004); *História da Sexualidade I: a vontade de saber* (1999); e *Microfísica do Poder* (2008).

Neste percurso abordaremos dois importantes conceitos: o *poder* e a *sociedade disciplinar*. Observando a dificuldade em estruturar tais conceitos devido as constantes mudanças de objetos e métodos de pesquisas que Foucault realizou ao longo de sua trajetória acadêmica; organizamos este capítulo discutindo, a partir da lógica do *poder disciplinar*, o disciplinamento corporal presente nas instituições escolares.

2.1. MICHEL FOUCAULT: VIDA E OBRA

Michel Foucault nasceu em Poitiers na França no dia 15 de outubro de 1926, filho de uma tradicional família de médicos Foucault optou por outro caminho nos estudos, o das Ciências Humanas. Com o fim da segunda guerra mundial em 1945 mudou-se para Paris onde tentou entrar na Escola Normal Superior, mas foi reprovado. No ano seguinte é aprovado e cursa Filosofia e Psicologia graduando-se em 1948 e 1950 respectivamente. Foi aluno dos filósofos Jean Hyppolite e Maurice Merleau-Ponty. Realizou trabalho sobre Hegel sob orientação de Hyppolite.

¹⁰ Em sua obra *Foucault* (1988) dedicada ao autor.

¹¹ No seu texto de Introdução do livro *Microfísica do Poder* (2008) organizado por Machado.

¹² Estes conceitos serão apresentados no tópico seguinte: Michel Foucault: Vida e Obra.

Foucault sempre foi inquieto, curioso e angustiado com relação a existência, o que culminou em algumas tentativas de suicídio levando a conhecer o sistema psiquiátrico francês.

Em 1952 ingressou como professor na Universidade de Lille. Entre seus alunos estão Derrida e Paul Veyne. Em 1961 doutorou-se com a tese *História da Loucura* sob orientação de Georges Canguilhem. E, em 1971 conquista a cátedra de História dos Sistemas de Pensamento no Collège de France assumindo seu posto com a famosa aula inaugural *A Ordem do Discurso*, permanecendo como professor honorário até sua morte em 25 de junho de 1984.

Neste período Foucault lecionou em diversos países como: Alemanha, Suécia, Estados Unidos; estabeleceu contatos com pensadores como Jean Paul Sartre, Jean Genet, Gilles Deleuze entre outros; participou ativamente de diversas discussões sobre movimentos sociais e reformas, como a luta anti-manicomial e a reforma do sistema prisional francês.

Foucault esteve no Brasil por algumas vezes realizando conferências e estabeleceu amizade com Roberto Machado. O destaque acadêmico no Brasil se deu com a conferência *As verdades e as formas jurídicas* proferida na PUC do Rio de Janeiro de 21 a 25 de maio de 1973.

Para melhor compreender o coletivo de obras do pensador, Michel Foucault, recorremos a dois importantes comentaristas: o brasileiro Roberto Machado organizador da obra *Microfísica do Poder* (2008) e o francês Gilles Deleuze com sua obra dedicada ao pensador *Foucault* (1988).

Ambos fazem um agrupamento das obras pela cronologia embora este não seja o objetivo de Deleuze acaba tendo coerência com Machado.

Roberto Machado (2008) classificou as obras por grandes períodos. Agrupando-as em 3 momentos correspondentes às intenções intelectuais de Foucault. A primeira seria a busca de uma arqueologia dos saberes do homem que compreendem os livros publicados antes da década de 1970, são eles: *História da Loucura na Idade Clássica* (tese de doutorado) (1961), *O nascimento da clínica* (1963), *As palavras e as coisas* (1966) e *A arqueologia do saber* (1969); as obras publicadas durante a década de 1970 estão ligadas a busca de uma genealogia das relações de poder que compreende os livros: *Vigiar e Punir* (1975) e *História da*

Sexualidade vol. 1: a vontade de saber (1976); e os livros publicados na década de 1980 na busca de uma genealogia da ética que são: *História da Sexualidade vol. 2: o uso dos prazeres* (1984) e *História da Sexualidade vol. 3: o cuidado de si* (1984).

Gilles Deleuze (1988) analisou a obra de Foucault a partir da identificação dos métodos de pesquisa e pelos objetos de estudos que conduziram a produção acadêmica do autor. Sendo assim, Deleuze apresenta um modo de identificar a produção de Foucault pelas seguintes atribuições: o Foucault arquivista; o Foucault cartógrafo e o Foucault ético.

É a partir desta classificação dada por Deleuze a Foucault que buscamos entender seus processos de trabalho. Assim, iniciamos com o primeiro Foucault, o da década de 1960 para Machado (2008) e o arquivista para Deleuze (1988), que tem como objetivo entender a construção dos saberes que triunfaram como verdades. Para tanto, Foucault se vale do método arqueológico para analisar e desvendar os “estratos históricos” que constituem o campo dos saberes, os quais consolidaram as ciências humanas a partir do final do século XVIII.

A denominação de arquivista dada por Deleuze está fundamentada na interpretação que este faz sobre a origem dos saberes, afirmando que os estratos – responsáveis pela criação do campo do saber – “são formações históricas, positivities ou empiricidades. ‘Camadas sedimentares’, [...] feitos de coisas e de palavras, de ver e de falar, de visível e de dizível” (DELEUZE, 1988, p. 57).

Em outras palavras,

o saber, na nova conceituação de Foucault, define-se por suas combinações do visível e do enunciável próprias para cada extrato, para cada formação histórica. O saber é um agenciamento prático, um “dispositivo” de enunciados e de visibilidades (DELEUZE, 1988, p. 60).

Dessa maneira, a composição dos campos de saberes se dão por arquivos produzidos por formações históricas e arquivadas por afirmações e verdades. O segundo Foucault, o cartógrafo para Deleuze (1988) e o da década de 1970 para Machado (2008), ganha esta denominação graças a mudança de seu objeto de estudo. Neste momento, Foucault busca entender quais os tipos de relações que produzem os campos de saber, ou seja, qual a gênese das relações que produzem os saberes. Influenciado por pensadores como Nietzsche e sua teoria das relações

de força, Foucault constrói, a partir do método genealógico, a gênese das relações de poder que deram origem as instituições de controle social e corporal como as prisões, manicômios, hospitais, escolas e etc., a partir do século XVIII e que sustentaram o aparecimento das ciências humanas como a psiquiatria, a pedagogia, entre outras; A partir destas relações de força, o poder tem a capacidade de organizar o estado e a sociedade, bem como, gerir a vida dos cidadãos dentro da mesma lógica.

Embora o argumento de Foucault, sobre as relações de poder, se dê a partir de uma lógica macro-política capaz de organizar desde a vida dos sujeitos até a organização da sociedade, não quer dizer que o poder se constitua de formas específicas e nem de funções formalizadas para a existência das relações de poder. Pelo contrário, segundo Deleuze (1988) o que existiria seria um “afeto mútuo” entre as forças que se constituiriam a partir de feixes de força e que na sua melhor representação estaria nas figuras em diagramas disformes. Ou seja,

o poder é uma relação de forças, ou melhor, toda relação de forças é uma “relação de poder”. Compreendamos primeiramente que o poder não é uma forma, por exemplo, a forma-Estado; e que a relação de poder não se estabelece entre duas formas, como o saber. Em segundo lugar, a força não está no singular, ela tem como característica essencial estar em relação com outras forças, de forma que toda força já é relação, isto é poder: a força não tem objeto nem sujeito a não ser a força [...]. [Assim, o funcionamento do] poder aparece como um afeto, já que a própria força se define por seu poder de afetar outras forças (com as quais está em relação) e de ser afetada por outras forças. [...]. [Desta maneira, pode-se] definir o diagrama de diversas maneiras que se encadeiam: é a apresentação das relações de forças que caracterizam uma formação; é a repartição dos poderes de afetar e dos poderes de ser afetada; é a mistura das puras funções não-formalizadas e das puras matérias não-formadas (DELEUZE, 1988, p. 78-80).

É estudando a constituição das instituições de controle social que Foucault explicita um modelo desses diagramas. O principal seria o modelo de arquitetura das prisões criado pelo inglês Jeremy Bentham para a reforma do sistema prisional francês no final do século XVIII: o panóptico. O modelo da arquitetura quadriculada com vigilância permanente substituiu o antigo modelo de controle, do soberano que mostrava a partir do suplicio em praça pública o exercício do poder pela força conferida por Deus ao Rei.

Não obstante, Foucault verifica que o mesmo modelo arquitetural criado para as prisões também está presente nas demais instituições como os hospitais, escolas, fabricas, manicômios; e ironiza:

acaso devemos nos admirar que a prisão celular, com suas cronologias marcadas, seu trabalho obrigatório, suas instâncias de vigilância e de notação, com seus mestres de normalidade, que retomam e multiplicam as funções do juiz, se tenha tornado o instrumento moderno da penalidade? Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões? (FOUCAULT, 2004, p. 187).

Desta maneira, este modelo de arquitetura serviu de estímulo para Foucault “cartografar” o funcionamento das relações de poder, a partir do olhar genealógico, apreendendo tais relações em atividade com objetivo de criar campos de identificação em um território desconhecido, de relações disformes sem formalizações.

O terceiro Foucault, o ético ou o da década de 1980, estava preocupado em entender os modos de subjetivação dos sujeitos, ou seja, depois de aprofundar seus estudos nas relações de poder-saber, Foucault vê a necessidade de se voltar para os processos de constituição dos sujeitos, de suas subjetividades. Para tanto, seus estudos se voltam para os processos culturais que produziram as sociedades ocidentais atuais. Mas, esse seu último objetivo foi interrompido pela sua morte.

Embora nos valemos destas definições (dos três Foucault's de Deleuze e do Foucault das três décadas de Machado) para organizar a obra de Foucault, não podemos descartar qualquer um deles para este trabalho devido a importância do processo de construção do seu pensamento. Mas, podemos afirmar que nos aprofundaremos mais no segundo Foucault, o cartógrafo da década de 1970, devido ao funcionamento das relações de poder e, sobretudo, pelo delineamento dos processos de disciplinamento nas instituições que caracterizam a sociedade disciplinar.

2.2. A SOCIEDADE DISCIPLINAR: A ANALÍTICA DAS RELAÇÕES DE PODER COMO POSSIBILIDADE DE ENTENDIMENTO DAS PRÁTICAS DISCIPLINARES NAS ESCOLAS

Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade. Isto vale para qualquer sociedade, mas creio que na nossa as relações entre poder, direito e verdade se organizam de uma maneira especial (FOUCAULT, 2008, p. 179-180).

Durante o percurso das pesquisas de Michel Foucault é possível verificar que seus objetos estavam ligados aos processos de constituição da sociedade e o lugar que os indivíduos ocupavam mediante aos movimentos e discursos de verdade hegemônicos. Assim, Foucault buscou entender como as práticas sociais (como o direito jurídico; a religião; as formas de governo; a economia, entre outras) se instituíam e ganhavam legitimidade, guiados por mecanismos que se materializam desde o corpo físico (como castigos, suplicio) para balizar a conduta e o comportamento individual, bem como o prolongamento destas práticas em um processo de controle social. Foi a partir de fontes históricas que analisou os processos que transformaram o modo da sociedade se organizar, ou seja, estudou (a partir da tese sobre o as relações de força que produzem o poder e que infiltra em todas as camadas sociais) como este poder operava sobre os corpos no período que chamou de Idade Clássica (séculos XVI e XVII), durante as monarquias européias, o que denominou – este modo de organização social – de *sociedades de soberania*. Assim, analisou a passagem deste modo de organização social para um novo modo de organização que denominou *sociedade disciplinar*, a partir de um longo processo histórico, sobretudo na França com a Revolução Francesa, com transformações políticas, religiosas, econômicas e sociais. E é a partir da descrição das relações de poder nestas sociedades que buscamos entender os processos disciplinares operantes nas práticas escolares cotidianas.

2.2.1. DA SOCIEDADE DE SOBERANIA À SOCIEDADE DISCIPLINAR: A ANALÍTICA DO PODER

Foucault (2008) chamou de sociedade de soberania o sistema de governar dos reis, durante o *Antigo Regime, ou Absolutismo Monárquico* (séculos XVI e XVII). O exercício de poder real foi edificado sobre “a teoria do direito [que] da Idade Média em diante, tem essencialmente o papel de fixar a legitimidade do poder [do rei]”, ou seja, a teoria do direito foi organizada em torno da soberania. Assim, o rei ocupa lugar central em “todo edifício jurídico ocidental” que está baseado em seus direitos, seu poder, suas vontades e “seus limites eventuais” (p. 181). Nesta perspectiva,

afirmar que a soberania é o problema central do direito nas sociedades ocidentais implica, no fundo, dizer que o discurso e a técnica do direito tiveram basicamente a função de dissolver o fato da dominação dentro do poder para, em seu lugar, fazer aparecer duas coisas: por um lado, os direitos legítimos da soberania e, por outro, a obrigação legal da obediência (FOUCAULT, 2008, p. 181).

A partir da constituição do poder pelo rei e a conseqüente relação de dominação entre soberano-súdito, Foucault (2004) apresenta como o poder era expresso, como ganhava visibilidade quando exercido sobre os corpos como nos rituais de suplicio¹³, nos quais o Rei demonstrava publicamente o excesso do seu poder, sentenciando à morte nas forcas, ao esquartejamento, no pelourinho e etc.

É na observação das formas de punição realizadas durante o Antigo Regime que Foucault (2004) narra o exercício do poder pelo Rei no corpo dos “delinqüentes”. Na verdade, não era apenas o corpo do condenado que ganha visibilidade e se expõe como exemplo de suplicio, mas também, pelo contrário, o

¹³ “Pena corporal, dolorosa, mais ou menos atroz [dizia Jaucourt]; e acrescentava: ‘é um fenômeno inexplicável a extensão da imaginação dos homens para a barbárie e a crueldade’ (VAUX, 1937 apud FOUCAULT, 2004, p.31). Ou ainda, uma definição do próprio Foucault (2004, p. 31) “Uma pena, para ser um suplicio, deve obedecer a três critérios principais: em primeiro lugar, produzir uma quantidade de sofrimento que se possa, se não medir exatamente, ao menos apreciar, comparar e hierarquizar; a morte é um suplicio na medida em que ela não é simplesmente privação do direito de viver, mas a ocasião e o termo final de uma graduação calculada de sofrimentos: desde a decapitação – que produz todos os sofrimentos a um só gesto e num só instante – até o esquartejamento que os leva quase ao infinito, através do enforcamento, da fogueira e da roda, na qual se agoniza muito tempo; a morte suplicio é a arte de reter a vida no sofrimento, subdividindo-a em ‘mil mortes’ e obtendo, antes de cessar a existência”.

corpo do Rei em sua presença “material e mítica”, expressa no corpóreo (sem metáforas) todo seu poder frente àquele corpo insurgente às suas ordens.

Sendo assim, o poder do monarca tinha sua materialidade expressa pela força, pelo suplício do corpo daquele que infringiu as regras e, portanto, merece o devido castigo para exemplo a todos. Assim, estes rituais, seguiam uma regulação, ou seja, o suplício “faz correlacionar o tipo de ferimento físico, a qualidade, a intensidade, o tempo dos sofrimentos com a gravidade do crime, a pessoa do criminoso, o nível social de suas vítimas” (FOUCAULT, 2004, p. 31); e deve obedecer a duas exigências: a primeira em relação à vítima (sobre o criminoso) que

deve ser marcante: destina-se, ou pela cicatriz que deixa no corpo, ou pela ostentação de que se acompanha, a tornar infame aquele que é sua vítima; o suplício, mesmo se tem como função ‘purgar’ o crime, não reconcilia; traça em torno, ou melhor, sobre o próprio corpo do condenado sinais que não devem se apagar; a memória dos homens, em todo caso, guardará a lembrança da exposição, da roda, da tortura ou do sofrimento devidamente constatados. E [a segunda exigência] pelo lado da justiça que o impõe, o suplício deve ser ostentoso, deve ser constatado por todos, um pouco como seu triunfo. O próprio excesso das violências cometidas é uma das peças de sua glória: o fato de o culpado gemer ou gritar com os golpes não constitui algo de acessório e vergonhoso, mas é o próprio cerimonial da justiça que se manifesta em sua força (FOUCAULT, 2004, p. 31-32).

A expressão do poder sobre os corpos a partir da força, reforçava o lugar e uma posição de dominação, que tinha sua legitimidade na seguinte ordem: primeiro, na vontade do rei que exercia sua autoridade de cima para baixo contra qualquer insurgente; segundo, pelas regras, leis que autorizava o castigo explícito; e, em terceiro, pela legitimidade que as leis e o poder davam ao rei para agir de acordo com essa verdade, sua vontade.

Neste sentido, o rei tem o poder sobre a vida e sobre a morte e cabe a ele decidir sobre a continuidade da vida dos seus submetidos ou não.

Foucault (2008) explica que a relação entre o direito e o poder está presente nas sociedades ocidentais, pelo menos, desde a Idade Média, pois “a elaboração do pensamento jurídico se fez essencialmente em torno do poder real. É a pedido do poder real, em seu proveito e para servir-lhe de instrumento ou justificação que o edifício jurídico das nossas sociedades foi elaborado.” (p. 180).

Mas de onde vem o poder do rei? Que instâncias garantem esse direito?

O direito encomendado pelo rei está respaldado no Direito Romano, o qual foi reativado a partir do século XII sendo o fenômeno responsável em reconstituir o edifício jurídico que havia se desagregado com a queda do Império Romano. E esta “ressurreição” foi fundamental para compor os “instrumentos técnicos e constitutivos do poder monárquico autoritário, administrativo e finalmente absolutista” (p. 180).

[Assim,] “o ponto extremo da justiça penal no Antigo Regime era o retalhamento infinito do corpo do regicida: manifestação do poder mais forte sobre o corpo do maior criminoso, cuja destruição total faz brilhar o crime em sua verdade [...] o suplicio completa logicamente um processo comandado pela Inquisição” (FOUCAULT, 2004, p. 187).

Mas, este modo de punir os criminosos não haveria de durar para sempre, embora tenha durado até meados do século XIX, esporadicamente. E assim, no decorrer do século XVIII com as críticas de alguns reformadores do sistema judiciário as penas começaram a ser trocadas por castigos como “trabalho forçado ou prisão – privação pura e simples da liberdade”. Havendo assim, o que Foucault chamou de um “afrouxamento da severidade penal” (2004, p. 18), e completa:

se não é mais ao corpo que se dirige a punição, em suas formas mais duras, sobre o que, então, se exerce? A resposta dos teóricos – daqueles que abriram, por volta de 1780, o período que ainda não se encerrou – é simples, quase evidente. Dir-se-ia inscrita na própria indagação. Pois não é mais o corpo, é a alma. À expiação que tripudia o corpo deve suceder um castigo que atue profundamente, sobre o coração, o intelecto, as disposições [...]. Momento importante. O corpo e o sangue, velhos partidários do fausto punitivo, são substituídos. Novo personagem entra em cena, mascarado. Terminada uma tragédia, começa a comédia, com sombrias silhuetas, vozes sem rosto, entidades impalpáveis. O aparato da justiça punitiva tem que ater-se, agora, a esta nova realidade, realidade incorpórea (FOUCAULT, 2004, p. 18-19).

E, esta transformação não foi nada simples, muito pelo contrário. O fato é que no decorrer do século XVIII as sociedades ocidentais, sobretudo, a sociedade francesa, passavam por uma grande transformação em suas estruturas políticas, econômicas e de organização social. E como a crise do regime absolutista tomou proporções em todas as esferas da sociedade, sobretudo na economia, já que o

capitalismo florescia e assim o controle sobre a população (crescimento e urbanização) haveria de ser diferente, pois,

enquanto durou a sociedade de tipo feudal, os problemas a que a teoria da soberania se referia diziam respeito realmente à mecânica geral do poder, à maneira como este se exercia, desde os níveis mais altos até os mais baixos. Em outras palavras, a relação de soberania, quer no sentido amplo quer no restrito, recobria a totalidade do corpo social. Com efeito, o modo como o poder era exercido podia ser transcrito, ao menos no essencial, nos termos da relação soberano-súdito. (FOUCAULT, 2008, p. 187).

Assim, esse modo de relação estabelecido pelo poder do soberano passou a não dar conta dos problemas emergentes com as novas demandas da sociedade capitalista, ou seja, houve a necessidade de mudanças no modo de produção, que não podia mais estar centrado na terra, mas sim na força produtiva do trabalho sobre ela. Foi necessário abandonar as formas antigas de relações sociais que não mais davam conta de organizar e conter as novas forças sociais emergentes deste contexto.

Neste cenário de mudança do modo de funcionamento da sociedade, o qual não tinha mais o poder soberano no comando, outra forma de poder foi sendo configurada a fim de controlar o corpo social nas sociedades capitalistas.

Assim, Foucault (1999) lança a idéia de um poder responsável por gerir a vida, ou seja, um modo geral de exercício do poder que atravessa todo o corpo social, o que chamou de biopoder. Este, por sua vez, “desenvolveu-se a partir do século XVII em duas formas principais; que não são antitéticas e constituem, ao contrário, dois pólos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações” (p. 131). O primeiro é a disciplina que tem na eficácia das ações corporais - idéia de corpo-máquina - seja pelo adestramento ou pela ampliação de suas aptidões, o controle para utilidades produtivas. O segundo é a biopolítica - idéia de corpo-espécie - na qual se produziu conhecimentos sobre o controle da população desde a natalidade, mortalidade até as epidemias, longevidades entre outros controles reguladores.

Após esta breve explanação sobre a transformação da sociedade de soberania em sociedade disciplinar¹⁴, exploraremos melhor os detalhes do exercício do poder disciplinar e, conseqüentemente, das biopolíticas.

2.2.2. CÁLCULOS DO PODER: A DOMINAÇÃO E A DISCIPLINA

O fato de Foucault (2004) propor que a partir século XVIII “as sociedades modernas podem ser denominadas sociedades disciplinares” (DELEUZE, 1988, p. 35) não elimina as influências deixadas pela soberania, sobretudo no que diz respeito as regras e as leis. Ao contrário, Foucault (2008) destaca que seu grande problema de estudo durante a década de 1970 eram dois, o primeiro, era entender como as regras do direito delimitam o poder; e, o segundo, quais os efeitos de verdade que este poder produz, transmite. Neste sentido, Foucault (2008, p. 179) lança as seguintes perguntas: “de que regras de direito as relações de poder lançam mão para produzir discursos de verdade? Em uma sociedade como a nossa, que tipo de poder é capaz de produzir discursos de verdade dotados de efeitos tão poderosos?”.

Certamente, este problema apontado por Foucault não se explica mais, somente, pelo exercício do poder soberano; é a partir da idéia dos discursos de verdade que surge a necessidade de entender a lógica do poder, ou seja, seu processo de disseminação e prolongamento dentro de toda esfera social.

Para tanto, ressalta que para entender o *como* do poder é importante relacioná-lo diretamente com as duas outras instancias, ou seja, com o direito e com a verdade¹⁵, formando assim uma relação tríade (poder-direito-verdade). Assim, os

¹⁴ Cabe destacar aqui, que esta passagem de uma sociedade a outra é entendida como um processo que parte do pressuposto de uma analítica das relações do poder e não de um marco histórico (como uma revolução). O importante assim, é destacar a idéia de um modo de organização social que se constitui a partir de evoluções e involuções, avanços e retrocessos, e que não se sobrepõe ou substitui um ao outro, mas são capazes de se multiplicarem deixando, de fato, suas marcas históricas.

¹⁵ É importante, também, esclarecer que os conceitos de direito e de verdade (ou discursos de verdades) não compõem nosso objetivo de análise e aprofundamento, neste momento. Mas são

mecanismos que colocam o poder em funcionamento estão ligados “as regras do direito que delimitam formalmente o poder” e, também, aos “efeitos de verdade que este poder produz, transmite e que por sua vez reproduzem-no” (p. 179).

Dessa forma, a grande interrogação sobre o *como* do poder ficou obscura por muito tempo¹⁶ graças ao contexto histórico e o modo como os problemas sobre o conhecimento eram colocados.

Assim, para entender a lógica do poder¹⁷ disciplinar e seu funcionamento é preciso apropriar-se do que Foucault chamou de abordagem genealógica, a qual tem por objetivo

ver como estes problemas de constituição podiam ser resolvidos no interior de uma trama histórica, em vez de remetê-los a um sujeito constituinte. É preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. E isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história (2008, p. 7).

questões, elementos que constituem, atravessam, prolongam e etc. os modos de funcionamento das relações de poder.

¹⁶ Nas palavras de Foucault (2008), ele afirma “que certamente houve uma incapacidade que estava sem dúvida ligada à situação política em que nos achávamos. Não vejo quem – na direita ou na esquerda – poderia ter colocado este problema do poder. Pela direita, estava somente colocado em termos de constituição, de soberania, etc., portanto em termos jurídicos; e, pelo marxismo, em termos de aparelho do Estado. Ninguém se preocupava com a forma como ele se exercia concretamente e em detalhe, com sua especificidade, suas técnicas e suas táticas. Contentava-se em denunciá-lo no “outro”, no adversário, de uma maneira ao mesmo tempo polêmica e global: o poder no socialismo soviético era chamado por seus adversários de totalitarismo; no capitalismo ocidental, era denunciado pelos marxistas como dominação de classe; mas a mecânica do poder nunca era analisada. Só se pôde começar a fazer este trabalho depois de 1968, isto é, a partir das lutas cotidianas e realizadas na base com aqueles que tinham que se debater nas malhas mais finas da rede do poder. Foi aí que apareceu a concretude do poder e ao mesmo tempo a fecundidade possível destas análises do poder, que tinham como objetivo dar conta destas coisas que até então tinham ficado à margem do campo da análise política. Para dizer as coisas mais simplesmente: o internamento psiquiátrico, a normalização mental dos indivíduos, as instituições penais têm, sem dúvida, uma importância muito limitada se se procura somente sua significação econômica. Em contrapartida, no funcionamento geral das engrenagens do poder, eles são sem dúvida essenciais. Enquanto se colocava a questão do poder subordinando-o à instância econômica e ao sistema de interesse que garantia, se dava pouca importância a estes problemas” (p. 5-6).

¹⁷ Cabe esclarecer que o objetivo de Foucault não é de constituir, criar uma teoria do poder. Pois se o objetivo fosse o de construir uma teoria haveria “a necessidade de considerá-lo [o poder] como algo que surgiu em um determinado ponto, em um determinado momento, de que se deverá fazer a gênese e depois a dedução”. Mas não é esta a proposta, a idéia e seu problema metodológico é “munir-se de um princípio de análise que permitam uma analítica das relações de poder” que atravessa todo o corpo social (FOUCAULT, 2008, p. 248).

O que não quer dizer que para existir o poder seja necessário abrir mão do indivíduo, muito pelo contrário. Para Foucault (2008)

o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles [...] o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos [...] é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu [e se efetiva, se expressa naquilo] que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos (p. 183-184).

Partindo desse pressuposto, Foucault (2008) explica que “o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado” capaz de alcançar todos os seguimentos da sociedade (p. 248). Sendo assim, o

poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão (FOUCAULT, 2008, p. 183).

Sendo assim, Foucault (2004; 2008) afirma que o poder sempre existiu, e está presente em todas as sociedades. Porém, historicamente, na nossa sociedade ele (o poder) sempre foi estudado sobre a rubrica da dominação, o que também foi explorado por Foucault, sobretudo em *Vigiar e Punir* (2004) ao analisar as mudanças, transformações do modo de punir aqueles considerados “desviados, delinquentes, loucos”, a partir do modelo de prisão na passagem entre os séculos XVII e XVIII, verificando assim, o aprimoramento do sistema de vigilância que funciona até nossos dias.

O que levou Foucault a estudar não só as relações de dominação, mas o “salto” que foi dado com a idéia, ou melhor, com a possibilidade de utilidade desta dominação. Pois se na sociedade de soberania a dominação era uma forma de demonstração de força e prestígio, no qual o poder era fixo, local e exercido de cima para baixo; a partir da invenção desta nova ordem da sociedade (disciplinar) o poder é circular, estrangeiro e exercido pelo detalhe, sutileza que garantem sua eficácia e movimento.

Mas, então, como este poder invisível e onipresente atua nas instituições escolares? E que componentes este apresenta que atravessa os corpos das crianças e as transformam em alunos?

2.2.3. A DISCIPLINA OPERANDO NAS INSTITUIÇÕES: O CASO DA ESCOLA

A disciplina que se exerce sobre os corpos a fim de controlá-lo, utilizá-lo, possuí-lo, dominá-lo sempre esteve presente na história das sociedades, desde a antiguidade até a contemporaneidade. Nas palavras de Foucault (2004):

muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. Diferentes da escravidão, pois não se fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes. Diferentes também da domesticidade, que é uma relação de dominação constante, global, maciça, não analítica, ilimitada e estabelecida sob a forma da vontade singular do patrão, seu “capricho”. Diferentes da vassalidade que é uma relação de submissão altamente codificada, mas longínqua e que se realiza menos sobre as operações do corpo que sobre os produtos do trabalho e as marcas rituais da obediência. Diferentes ainda do ascetismo e das “disciplinas” do tipo monástico, que têm por função realizar renúncias mais do que aumentos de utilidade e que, se implicam em obediência a outrem, têm como fim principal um aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo (FOUCAULT, 2004, p. 118-119, grifo nosso).

Continuando a entender a disciplina como uma estrutura de dominação, faz-se necessário contrastar, em termos do controle sobre os corpos, as disciplinas do poder tipo soberano com as disciplinas “inventadas” a partir das relações de poder. Esta diferenciação, em termos dos modos de seu controle se dá em três níveis: o primeiro, sobre a escala do controle, pois não se trata de “cuidar do corpo”, mas trabalhá-lo em seu detalhe para que a execução dos gestos e atitudes sejam mecanicamente precisos; o segundo, o objeto do controle, pois não mais o “comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, [...] a única cerimônia que importa é a do exercício”; e a terceira, a

modalidade do controle, “implica em uma coerção ininterrupta, constante” que objetiva a máxima eficácia entre “o tempo, o espaço, os movimentos” (FOUCAULT, 2004, 118).

A partir destes detalhamentos das formas de controle sobre os exercícios dos corpos com a finalidade única e precisa de prolongá-los à docilidade e, sobretudo à utilidade é que as disciplinas exercidas nas relações de poder ganham forças sobre a eficácia dos corpos. Pois, agora não há um poder físico sobre os corpos (como havia com os poder soberano), o que há é um poder na micro-física que não incide sobre os corpos pela força violenta e dolorosa, mas pela eficiência do controle do tempo, da utilidade do espaço e da satisfação do consumo.

Dessa forma, é composta uma nova mecânica que agencia as relações de força pautada em uma anatomia política que caracterizada pelo exercício do poder objetiva tornar os corpos dóceis e úteis para melhor encaixarem no grande aparelho produtivo configurado durante o século XVIII.

Nas palavras de Foucault,

o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (2004, p. 119).

E é a partir dessas relações de poder que operam sobre os corpos que as instituições conseguem estabelecer saberes que vão se constituindo enquanto discursos de verdade, ganhando legitimidades jurídicas e, neste jogo do poder, tornam as relações de força elos (de ligação) que constituem uma rede que organiza a sociedade como um todo.

Nesta perspectiva, a disciplina – novo tipo de exercício de poder – desenvolveu procedimentos precisos para conseguir o seu objetivo principal, ou seja, o biopoder. Esses procedimentos convergem para, pelo menos, duas formas de expressão sobre os corpos: a docilidade (obediência pelo adestramento) juntamente com a utilidade política na qual os corpos devem operar “como se quer” (FOUCAULT, 2004, p. 119). Dessa maneira, os estudos de Aquino (1996), Pereira (2003), Cardoso (2004) e Schicotti (2005) também apontam que um dos problemas enfrentados pelos professores sobre o disciplinamento está nesta idéia, quase perpétua, de procedimentos de que os alunos devem obedecer e realizar as regras das instituições; tomando os alunos como corpos submissos a um sistema regular e hierarquizado.

Mas de que regras estamos falando? Que mecanismos disciplinares são estes que se exercem nas relações com os corpos? Como acontece o disciplinamento dos corpos no cotidiano das instituições escolares, nas relações do dia a dia, no corpo a corpo?

2.2.3.1. AS DISCIPLINAS EM SUAS TÉCNICAS DE FUNCIONAMENTO

Para esclarecer e esmiuçar estes procedimentos descritos por Foucault em *Vigiar e Punir* (2004, 117-192) optamos, primeiramente por estruturar em um quadro a maquinaria realizada pelo poder disciplinar e posteriormente desenvolver estas idéias de acordo com a lógica das instituições escolares.

Assim, de acordo com Foucault (2004), o poder disciplinar se estrutura em uma lógica que se constitui da articulação entre os corpos, o espaço e o tempo. Como no quadro abaixo:

1) Arte das distribuições (p. 121-127):	2) O controle da atividade (p. 127-132):	3) A Organização das gêneses (p. 132-137):	4) A Composição das forças (p. 137-142):
- enclausuramento; - quadriculamento; - local funcional; - organização dos espaços.	- rigor dos horários; - ritmo coletivo e obrigatório; - adequação dos gestos; - articulação corpo-objeto; - rapidez como virtude.	- divisão da duração (da atividade complexa em várias simples); - organização das seqüências (das segmentações simples para as complexas); - finalização temporal (controle de uma série a outra); - estabelecimento de co-dependência (em series, grupos e atividades, responsabilidade do individuo no processo).	- o corpo articulado ao outro (dependência mutua); - combinação entre o corpo/gesto de um e outro (para ajuste do tempo e do espaço) - controle das ações corporais a partir de sistemas de comandos (buzinas, sinais do mestre).

No que diz respeito à **1) Arte das distribuições**, ou seja, a distribuição dos corpos no espaço institucionalizado. Foucault (2004) descreve este procedimento em quatro técnicas específicas:

- O enclausuramento: este recurso de manter os corpos fechados teve sua origem nas instituições eclesiásticas com uma arquitetura homogênea, na qual se pudesse manter um corpo isolado. Este recurso foi reforçado pelos hospitais para isolar doentes, nas prisões para isolar infratores, nas escolas para que o controle dos instintos, para decompor atitudes coletivas e etc.;
- O quadriculamento funciona para dividir tantos os corpos como elementos, “para anular os efeitos de repartições indecisas ou coagulações inutilizável e perigosa [...] Importa estabelecer as presenças e as ausências”; Nas escolas, os professores sabe onde está cada aluno, “instaura comunicações úteis” colocando

determinados alunos ao lado ou a frente de outros para medir as qualidades, ou seja, organiza o espaço analiticamente (FOUCAULT, 2004, p. 123);

- A funcionalidade dos locais - células, carteiras - dá a possibilidade para o professor testar o lugar individualizado dos corpos, seja ao lado da parede, seja na frente perto de sua mesa. Sendo assim, é necessário arrumar, acomodar os corpos no espaço de modo a torná-lo mais útil possível. Na escola, a princípio, os menores (de altura) alunos sentam-se nas carteiras da frente, mas a permanência ou não dependerá do processo produtivo da ação escolar que se espera, em sua maioria: condicionado ao comportamento e desempenho da aprendizagem.
- A organização do espaço em séries corresponde a uma divisão adequada a um nível de competências e habilidades esperadas. No caso da educação, os alunos são agrupados por um sistema de ciclos, de seriação, estabelecido, a princípio por faixa etária e posteriormente em relação as atividades executadas. Esta organização traz em seu cerne a idéia de um progresso de uma série a outra (de 1ª série para a 2ª e assim sucessivamente) e, após o termino de ciclos de um nível ao outro (da educação infantil ao ensino fundamental, depois ao ensino médio e assim por diante).

É nesta lógica de distribuição dos corpos nas instituições que é possível perceber o funcionamento e organização da disciplina de modo que sua execução seja produtiva.

Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distancia que o separa dos outros. A unidade não é portanto nem o território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição na *fila*: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações (FOUCAULT, 2004, p. 125 grifos do autor).

Assim, é pela localização dos corpos que se direciona as ações disciplinares que permitem: localizar os indivíduos, medir sua atividade, estabelecer hierarquias entre eles, compor os corpos no espaço para melhor utilidade, observa-los de sua localidade para controle do desempenho, separa-los em series para que as ações sobre os corpos seja uniformes e eficazes. Ou seja, este alinhamento dos corpos é comparado por Foucault (2004) a “‘quadros vivos’ que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” que carrega uma idéia de taxonomia inspirada nos esquemas de organização científica emergentes do século XVIII, nos quais “arrumar jardins de plantas e de animais, e construir ao mesmo tempo classificações racionais dos seres vivos; [...] inspecionar os homens, constatar sua presença e ausência” (p. 126-127). Esta lógica precisa que observa, classifica e organiza são os objetivos primordiais para o funcionamento das disciplinas, pois não é por acaso que suas técnicas se aperfeiçoam e criam espaços cada vez mais complexos, como as “fileiras”, as “celas”, os “lugares”, que são

ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois se projetam sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” [...] (FOUCAULT, 2004, p. 126).

Desta maneira, é a partir do século XVIII que as instituições provocam uma profunda alteração nos modos de funcionar das sociedades ocidentais, capitalistas e com seus ideais de democracia e liberdade. Assim, as relações do tipo soberano-súdito, senhor feudal-servo vão perdendo seus contornos devido à expansão das instituições organizando exércitos, trabalhadores, loucos, delinqüentes e escolares. Ou seja, as sociedades ocidentais transformaram sua estratégia de controle dos corpos em uma maneira sutil, fixa no detalhe e, sendo assim, não basta que os corpos estejam apenas “ocupando” lugares, é necessário o controle desse corpo para além do espaço físico; é preciso controlar o tempo, ou melhor, a utilidade desses corpos durante o tempo que dele se dispor, pois este tem, agora, valor. Como ressalta Foucault:

[o] tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar (2004, p. 129).

Sendo assim, não basta estar no lugar certo, os corpos devem operar corretamente e por isso a necessidade de medir, contar, controlar o tempo da atividade.

O tempo organizado e medido determina o controle e a regulamentação sobre os ciclos da repetição, "os procedimentos disciplinares revelam um tempo linear cujos momentos se integram uns nos outros, e que se orienta para um ponto terminável e estável. Em suma, um tempo 'evolutivo'" (Foucault, 2004, p.145).

Esta técnica, de **2) O controle da atividade**, ou seja, o controle do tempo dos corpos, também constitui procedimento fundamental como veremos a seguir:

- O rigor dos horários¹⁸: devido a marcação do horário (com início, intervalo e fim) para a execução da atividade, foi desenvolvido modos pontuais de marcar o tempo de acordo com a importância, complexidade e sequência das ações, ou seja, cada atividade recebe um intervalo de tempo específico para a sua realização de modo que se poderia estabelecer um início e um término especificados. Nas escolas, o horário é rigoroso desde a entrada para as salas de aulas, como para as saídas para o intervalo e, depois para o término das atividades diárias. E dentro deste período de tempo existe outras formas de controlar o tempo, na qual o professor avalia o tempo necessário para realizar as tarefas de acordo com seu grau de dificuldade e sequência dos conteúdos.
- O ritmo coletivo e obrigatório: Foucault (2004, p. 129) explica que se produziu uma "espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento" no qual se procura articular os movimentos corporais de uma ação há um tempo cronometrado. Ou seja, cada

¹⁸ Cabe ressaltar que a técnica de controle do tempo não é uma novidade dos procedimentos do poder disciplinar, pois esta técnica já era usada há vários séculos, sobretudo pelas ordens religiosas que "foram mestras de disciplinas: eram os especialistas do tempo, grandes técnicos do ritmo e das atividades regulares" (FOUCAULT, 2004, p. 128)

atividade é fragmentada em séries de movimentos corporais precisos que são medidos e têm seu tempo controlado. Assim, é preciso controlar não só o corpo que opera para a realização da atividade, mas é preciso que se cumpra a atividade com domínio que vai desde a “posição do corpo, dos membros, das articulações”, ou seja, “para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão”, neste sentido, não há escapatória, pois todos os movimentos que não forem executados com a precisão e o tempo ideal será observado e verificado. E assim, “o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder”. No caso da escola, a professora ensina o aluno como pegar no lápis para escrever, pintar; ensina qual o sentido que o lápis de pintar deve fazer para o desenho ter um bom efeito, com seu ritmo e atenção aos detalhes, entre outras.

- Adequação dos gestos: os gestos devem estar de acordo com uma visão e postura do corpo, ou seja, deve estar de acordo com a localização do corpo no espaço e alinhado com um ritmo necessário a realização da atividade. Na escola, por exemplo, na hora de escrever (ou copiar) o corpo do aluno deve estar alinhado para que seus gestos cumpra a atividade otimizado o tempo de realização e a qualidade do exercício.
- Articulação corpo-objeto: a localização do corpo no espaço, a posição do corpo e a precisão dos gestos não são menos importante que a assimilação que o corpo deve ter aos objetos. O lápis na mão de uma criança deve ter não só sintonia com a atividade a ser realizada, mas deve ser tratado com uma extensão do próprio corpo. É necessário que o objeto seja “incorporado” para que as atividades sejam realizadas de forma cada vez mais “natural”, ou, por que não: automáticas.
- A rapidez como virtude é a utilização exaustiva dos potenciais do corpo em executar as atividades dentro de um espaço, um tempo e uma eficácia cada vez mais valorizada. É no interior da articulação

entre os procedimentos que o corpo tem como desafio sua utilidade maximizada, ou seja, não basta produzir é preciso ser mais rápido, mais eficiente. E não obstante, o tempo mede as atividades por fragmentos cada vez mais precisos e menores (de horas para minutos, depois para segundo, décimos, etc.). Ou seja, essa razão entre a diminuição do tempo e o aumento da eficiência dos movimentos corporais caminha para o objetivo do poder disciplinar no qual “um ponto ideal em que o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência” (FOUCAULT, 2004, p. 131).

O procedimento **3) Organização das gêneses**, ou seja, a organização das séries, com ritmos e continuidade. Registro da evolução entre uma série e outra, foi a organização das gêneses a qual teve por objetivo principal a acumulação do ritmo pelo corpo, o domínio das ações corporais localizadas em um tempo e espaço capaz de dar continuidade, seguimentos e valoração às atividades. Ou seja, “as disciplinas, que analisam o espaço, que decompõem e recompõem as atividades, devem ser também compreendidas como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo” (FOUCAULT, 2004, p. 133).

Neste sentido, Foucault (2004) faz as seguintes perguntas:

Como capitalizar o tempo dos indivíduos, acumulá-lo em cada um deles, em seus corpos, em suas forças ou capacidades, e de uma maneira que seja susceptível de utilização e controle? Como organizar durações rentáveis? (p. 133).

É a partir deste aperfeiçoamento das disciplinas que houve uma organização das séries na medida em que o ritmo de execução da atividade ganhava prolongamento, continuidade que se dava graças aos acúmulos da experiência do próprio corpo e do seu exercício, assim, possibilitando uma evolução entre uma série e outra, uma seqüência continua.

Desse modo, esta evolução de série em série se utiliza dos seguintes processos:

- A duração da atividade deve ser dividida, decomposta, fragmentada sendo da atividade mais complexa, ou mais geral para várias

atividades mais simples. Ou seja, é necessário desmembrar a atividade geral em pequenas atividades simples. Nas escolas, por exemplo, os conteúdos são apresentados para os alunos desta maneira. Como no processo de alfabetização o qual se inicia com a apresentação de cada letra para depois formar as palavras.

- Organização das seqüências simples para ordens mais complexas. Este é um esquema analítico é percebido nas escolas, por exemplo, no ensino de matemática, no qual o professor trabalha a partir das operações simples para as mais complexas como as operações: adição, subtração, multiplicação e divisão; e, em seguida as equações, funções e etc.
- A fixação de um termino para tais segmentos, por meios de instrumentos avaliativos para indicar ou não o individuo a um grau acima, ou seja, na escola, as avaliações (provas, testes, exames) servem para mensurar se o aluno conseguiu alcançar o nível preconizado para avançar; é preciso estar em conformidade dos demais para iniciar o próximo nível, a próxima série.
- Estabelecimento de séries em séries. Esta forma de categorizar o estágio em que o aluno se encontra, inserindo em uma série determinada, que deve corresponder com a faixa etária, com as habilidades físicas e etc. Neste caso, a aluno está preso em uma série temporal, definido por um nível preconizado de habilidades e competências, ou seja, criar-se um estado de co-depêndencia entre suas capacidades e as atividades a serem executadas com precisão.

O quarto procedimento **4) Composição de forças**. O corpo se torna a engrenagem entre o tempo e o espaço. Neste ultimo procedimento o objetivo é colocar toda essa maquinaria do pode disciplinar em funcionamento. Neste caso, o corpo funciona como a engrenagem, local de convergência das relações de poder dentro de um tempo e espaço precisos à eficiência e utilidade produtiva.

É neste momento, que olhamos para o “como” que o poder disciplinar opera, esmiuçando a lógica do poder para o disciplinamento dos corpos nas instituições.

Assim, dentro dessa maquinaria a disciplina tornou-se um elemento que busca:

- O corpo articulado com os outros corpos, movimentando-se de um ponto a outro, ocupando-se do tempo e do espaço, operando como engrenagem do poder, sendo tomado e tomando o poder em busca de sua melhor utilidade.
- A combinação entre os movimentos e os gestos dos corpos deve compor um ritmo seqüencial, uma cronologia de operações sistemáticas capaz de se ajustar no tempo, no espaço e no corpo de um para o outro de modo que se extraia força máxima dessa combinação. Nas palavras de Foucault (2004, p. 139): “o tempo de uns deve-se ajustar ao tempo de outros de maneira que se possa extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-las num resultado ótimo”.
- Controlar as atividades do corpo a partir de um sistema de comandos sem força, sem violência e que funcione apenas por sinais. Sinais estes que devem ser reconhecidos automaticamente para que sua execução seja a mais rápida, produtiva e útil. Nas escolas, estes sinais se dão por campainhas das quais os alunos prontamente vão formar as filas, ou mesmo no gesto de olhar do professor quando o aluno não está realizando a atividade corretamente, logo se recoloca para a posição do corpo, no espaço e no tempo precisos à melhor eficácia de sua atividade.

Dados os procedimentos, ou seja, a maquinaria da qual a disciplina se articula para organizar e gerir a vida dentro das instituições, Foucault (2004) apresenta esta síntese:

em resumo, pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial) é orgânica (pela codificação das atividades),

é genérica (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza “táticas”. A tática, arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontram majorado por sua combinação calculada é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar (p. 141).

Mas este arcabouço disciplinar não pode estar desarticulado de um sistema de adestramento, ou seja, todos os procedimentos e técnicas operam sobre os corpos com a finalidade última de um bom adestramento, para que se torne uma útil e produtivo ao sistema institucional. Ou seja,

o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utiliza-las num todo. [...] A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica do poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício (FOUCAULT, 2004, p. 143).

Neste sentido, Foucault (2004) aponta que o sucesso do poder disciplinar - além de todos os procedimentos que dirige e fabrica corpos eficientes - também está ligado a usos de instrumentos simples que são: “o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (p. 143).

A partir desta consideração é necessário entender como estes instrumentos se compõem com as técnicas e procedimentos disciplinares, e deste modo, a influência destes instrumentos dentro das instituições escolares compondo o disciplinamento dos alunos.

Assim, o olhar hierárquico ou a vigilância hierárquica constitui um dispositivo pelo jogo do olhar “um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam” (FOUCAULT, 2004, p. 143). Ou seja, a vigilância continua está organizada no olhar de modo que nenhum gesto escape ao controle. Cabe ressaltar que a vigilância é um instrumento de controle bem antigo, que emergiu no decorrer da época clássica nas construções dos “observatórios” que tem

nos acampamentos militares seu “ápice de um poder que deve ter ainda mais intensidade [...] por se exercer sobre homens de armas” [...] uma arte obscura da luz e do visível preparou em surdina um saber novo sobre o homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo (FOUCAULT, 2004, p. 144).

Neste sentido, “a vigilância torna-se um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar”(FOUCAULT, 2004, p. 147).

Nas palavras de Foucault (2004), sua definição mais precisa de que

a vigilância hierarquizada, contínua e funcional não é, sem dúvida, uma das grandes “invenções” técnicas do século XVIII, mas sua insidiosa extensão deve sua importância às novas mecânicas de poder, que traz consigo. O poder disciplinar, graças a ela, torna-se um sistema “integrado”, ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido. Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; uma rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina (p. 148).

O próximo instrumento, a sanção normalizadora elaborou os castigos nos detalhes baseado em um sistema de penalidades – já que as disciplinas só funcionam dentro de uma lógica com mecanismo penais. Assim, a sanção deixa claro qual o comportamento adequado dentro da lógica disciplinar, ou seja “as disciplinas estabelecem uma ‘infra-penalidade’; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo” (p. 149).

Dessa forma, as instituições disciplinares foram se constituindo de diversos modos de penalizar toda e qualquer ação que estivesse em desacordo com a lógica útil e produtiva do poder disciplinar, mas diferente da punição dos soberanos de exposição do corpo, dos castigos, suplícios públicos, a sanção normalizado se constitui assim, como a disciplina, pela tecnologia do detalhe, ou seja, as ações punitivas se realizam não simplesmente para afirmação do poder, mas para melhor

eficácia dos corpos. Neste sentido, ela deve ser constante e atravessar todo o corpo social, ou seja, deve funcionar em qualquer instância, em qualquer instituição.

De acordo com Foucault, as sanções funcionam da seguinte maneira:

na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a provações ligeiras e pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universidade punível-punidora (FOUCAULT, 2004, p. 149).

O exame é o terceiro instrumento no qual, para Foucault (2004), tem a finalidade de unir os outros dois instrumentos (vigilância e sanção) a partir de do recurso do registro, da formação do saber. Pois é a partir do exame que os indivíduos ganham “visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados”. Dessa forma, dentre os dispositivos da disciplina, o exame é o instrumento mais ritualizado no qual se unem “a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade” (p. 154, grifo nosso).

Neste sentido, o exame materializa as ações que foram tomadas pelo poder disciplinar em registros de saber, dando a idéia de verdade a estes registros. Assim,

o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto do poder, como efeito e objeto do saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória. Com ele se ritualizam aquelas disciplinas que se pode caracterizar com uma palavra dizendo que são uma modalidade de poder para o qual a diferença individual é pertinente (FOUCAULT, 2004, p. 160).

Guiado por estas formas de diferenciações e sanções que o exame define as individualidades, Foucault (2004) apresenta uma reflexão sobre com as verdades e

os estatutos de saber tomaram conta do campo da ciência e constituíram um modo de olhar para os indivíduos. Ele afirma: “num sistema de disciplina, a criança é mais individualizada que o adulto, o doente o é antes do homem são, o louco e delinquente mais que o normal e o não-delinquente” (p. 161) E completa:

É em direção aos primeiros, em todo caso, que se voltam em nossa civilização todos os mecanismos individualizantes; e quando se quer individualizar o adulto são, normal e legalista, agora é sempre perguntando-lhe o que ainda há nele de criança, que loucura secreta o habita, que crime fundamental ele quis cometer [...] O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina”. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 2004, p. 161).

Nesta perspectiva, o exame que se vale desse complexo do poder se constitui como um ritual de verdade graças a seus métodos racionais, analíticos e precisos; e se sobrepôs ao inquérito enquanto instância produtora de verdade. Dessa forma, o exame tece a trama das relações de força e configura o “diagrama do poder” transformando seu padrão de funcionamento em padrão ideal para as instituições.

2.2.3.2. O PANÓPTICO

Diante dessa complexa trama de relações de forças das quais o poder se utilizou da disciplina para controlar os corpos, o tempo e o espaço dentro (e fora) das instituições, construindo discursos de verdade a partir de seu modo de funcionamento eficaz, útil e produtivo. É certo afirmar que o exame é o instrumento mais elaborado e garante sua legitimidade e visibilidade diante de sua capacidade de articular a vigilância e a sanção em busca de otimizar a produção de diagramas que segmenta, classifica e autoriza as relações de força. Também, é legítimo considerar que o uso da sanção normalizadora produziu - durante toda a história das sociedades ocidentais – formas de mostrar pela força a origem do poder, ou seja, de

que lado o poder estava. Esta força era depositada sobre os corpos, com castigos e suplícios, sobretudo nas relações de soberania, como vimos anteriormente. Porém, a vigilância que acaba penetrando as instâncias do funcionamento do poder e servindo praticamente de pano de fundo desta grande maquinaria que o poder produziu – no caso da sociedade disciplinar; tem seu conceito na arquitetura do Panóptico de Jeremy Bentham o qual vale a pena compreender seus dispositivos que produziram a arquitetura das instituições até nossos dias.

Este modelo possui os princípios a seguir:

O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas tem duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravessasse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar de luz e esconder – só conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha (FOUCAULT, 2004, p. 165-166).

Assim, o panóptico tem em seu cerne exercer a vigilância continua e ininterrupta, para tanto, sua lógica está focada na idéia de totalidade na qual por um lado, o vigiado, está totalmente sem visibilidade, e de outro lado, o vigia está totalmente dotado de visibilidade, este encarceramento cria um espaço de individuação, o que segundo Foucault (2004):

[...] é a garantia da ordem. Se os detentos são condenados não há perigo de complô, de tentativa de evasão coletiva, projeto de novos crimes para o futuro, más influências recíprocas; se são doentes, não há perigo de contágio; loucos, não há risco de violências recíprocas; crianças, não há “cola”, nem barulho, nem conversa, nem dissipação. Se são operários, não há roubos, nem conluios, nada dessas distrações que atrasam o trabalho, tornam-no menos perfeito ou provocam acidentes. A multidão, massa compacta, local de múltiplas trocas, individualidades que se fundem, efeito coletivo, é abolida em proveito de uma coleção de individualidades separadas. Do ponto de

visa do guardião, é substituída por uma multiplicidade enumerável e controlável; do ponto de vista dos detentos, por uma solidão seqüestrada e olhada. Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder (p. 166).

Mas, a grande questão do panóptico para Foucault (2004) não era seu modelo arquitetônico e sim a estrutura das disciplinas que garantiam a idéia do olhar permanente, ininterrupto, ou seja, a partir dos efeitos de luz e contraluz os indivíduos reclusos sabiam que estavam sendo alvo da vigilância e por outro lado os vigias que estavam ausentes a esta visibilidade. Sendo assim, o panóptico está para além de uma arquitetura, ele é, sem dúvida, o diagrama que estrutura as relações de poder e permite que a disciplina funcione. Nas palavras de Foucault,

[...] o Panóptico não deve ser compreendido como um edifício onírico: é o diagrama de um mecanismo de poder levado à sua forma ideal; seu funcionamento, abstraindo-se de qualquer obstáculo, resistência ou desgaste, pode ser bem representado como um puro sistema arquitetural e óptico: é na realidade uma figura de tecnologia política que se pode e se deve destacar de qualquer uso específico. É polivalente em suas aplicações: serve para emendar os prisioneiros, mas também para cuidar dos doentes, instruir os escolares, guardar os loucos, fiscalizar os operários, fazer trabalhar os mendigos e ociosos. É um tipo de implantação dos corpos no espaço, de distribuição dos indivíduos em relação mútua, de organização hierárquica, de disposição dos centros e dos canais de poder, de definição de seus instrumentos e de modos de intervenção, que se podem utilizar nos hospitais, nas oficinas, nas escolas, nas prisões. Cada vez que se tratar de uma multiplicidade de indivíduos a que se deve impor uma tarefa ou um comportamento, o esquema panóptico poderá ser utilizado (FOUCAULT, 2004, p. 170).

Assim, o resultado dos processos organizados pelo panóptico objetivou por meio da disciplina um “processo técnico unitário pelo qual a força do corpo é com o mínimo ônus reduzida como força ‘política’, e maximizado como força útil” (FOUCAULT, 2004, p. 182). Ou seja, a produção de corpos dóceis.

Mediante a esta forma de compreender o funcionamento das técnicas do poder surge algumas questões: 1) Se o poder disciplinar objetiva docilizar, adestrar, utilizar os corpos, então estaria todos os indivíduos presos a ele? Não há formas de burlar, subverter, forjar o poder?

Foucault (1999) dirá que não há escapatória considerando que “estamos” todos imersos no poder e desta maneira não é possível recusa-lo ou aceita-lo. Mas

estas resistências que também operam na lógica do poder podem funcionar como uma possibilidade de forjar o poder, de subvertê-lo, no sentido de transformá-lo em outro poder. Nas palavras do próprio Foucault,

[...] que lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. Deve-se afirmar que estamos necessariamente “no” poder, que dele não se “escapa”, que não existe, relativamente a ele, exterior absoluto, por estarmos inelutavelmente submetidos à lei? Ou que, sendo a história ardil da razão, o poder seria o ardil da história – aquele que sempre ganha? Isso equivaleria a desconhecer o caráter estritamente relacional das correlações de poder. Elas não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, um lugar da grande Recusa – alma revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder (FOUCAULT, 1999, p. 91).

Neste capítulo aprendemos a olhar para o disciplinamento corporal como um produto das relações de poder que por um processo histórico constituíram e cristalizaram as práticas institucionais fundamentais para este modo de funcionamento da sociedade. Desse modo, pudemos observar que as instituições escolares também podem ser consideradas instituições disciplinares e nesta lógica sua articulação se constitui entre os corpos, o espaço e o tempo. Estes, por sua vez, constroem uma maquinaria com estratégias e procedimentos muito sutis com objetivo não só de produzir, tornar útil, eficaz em seus rendimentos, mas, melhor do que isso, seu objetivo final é tornar esta lógica natural. A partir da naturalização de seu funcionamentos, o poder disciplinar se prolonga, se transforma, captura os corpos. Mas não há saídas para os sujeitos? A saída está em uma outra face do poder criado intrinsecamente para subverter o que está cristalizado, é a resistência.

E, é com esta possibilidade de constituir e ser constituído pelo poder disciplinar, em todas suas formas e técnicas que, no próximo capítulo, vamos para uma escola pública vivenciar os acontecimentos que são produtores do disciplinamento corporal dos agentes (eu-pesquisador, os alunos e os professores); valendo-nos do exercício da cartografia refletiremos sobre as cenas apoiados nos conceitos cunhados – no período genealógico – por Michel Foucault.

CAPÍTULO 3

A COMPLEXIDADE DAS RELAÇÕES DISCIPLINARES EM UMA ESCOLA PÚBLICA: DELINEAMENTOS DA PESQUISA

Neste capítulo descreveremos o contexto da escola pública na qual levantamos algumas cenas para problematizar as questões do disciplinamento na lógica das relações de poder; em seguida, narraremos como foram constituídos os encontros com a escola, as professoras, os alunos, bem como, alguns sentimentos que foram peças fundamentais para a construção de todo o trabalho, desde as leituras à metodologia: pesquisa-intervenção.

Desta maneira, organizamos este capítulo de modo a colocar em evidencia o contexto escolar no qual grande parte de nossas inquietações foram suscitadas, e mais, nos instigaram a problematizar as práticas escolares a partir das relações, imersas no poder, que configuraram no disciplinamento do cotidiano escolar, ora expostos, como nas organizações das salas de aula e das atividades preparadas previamente, ora sutis, na relação entre professor-aluno-pesquisador, ou mesmo nos recursos materiais e objetivos utilizados nas atividades.

Do mesmo modo que o primeiro problema desta pesquisa surgiu a partir de uma experiência do cotidiano escolar. O objeto, propriamente dito, se (re)configurou também a partir de algumas experiências e, sobretudo, pela reflexão sobre tais acontecimentos.

3.1. CARACTERIZANDO A ESCOLA E SEU CONTEXTO

A partir dos estudos sobre a (in)disciplina decidimos voltar¹⁹ a escola, ao ambiente escolar em busca de evidências que comprovassem nossa hipótese pré-estabelecida e dada prontamente por outro contexto.

Neste novo momento, fomos para uma escola pública, municipal que está situada em um bairro da periferia da zona norte na cidade de Campinas, estado de

¹⁹ Voltar para a escola pois que o nosso primeiro problema de pesquisa tinha emergido do cotidiano e nosso primeiro objetivo era olhar com mais profundidade para as práticas disciplinares da escola.

São Paulo. O bairro está situado próximo a rodovia Dom Pedro I, na verdade, surgiu atrás de um centro industrial com uma aglomeração de populares que com o passar do tempo conseguiram regularizar junto a prefeitura a situação dos terrenos e casas. E, em meados de 2003 iniciou outra reestruturação territorial, desta vez organizada pela prefeitura, na qual transferiu moradores de uma antiga favela situada também as margens da rodovia, porém em uma área de grande expansão imobiliária com shopping center, hipermercados e grandes condomínios, para este bairro com pouca estrutura.

No bairro não existe muitos serviços de necessidades básicas a população, apenas um centro de saúde municipal, uma escola de educação infantil e esta escola de ensino fundamental que atende também educação de jovens e adultos.

Os serviços como supermercados, bancos e comércio se localizam em outro bairro próximo, a cerca de 1,5 km da escola. E entre os dois bairros foi inaugurada no início de 2006 uma nova unidade da Fundação Casa (antiga Febem).

Desse modo, o bairro e as condições de vida dos moradores são bastante precárias, embora conte com uma infraestrutura básica de saneamento básico. Mas o índice de violência é alto o que é uma das justificativas da direção da escola sobre o problema da falta de professores, sobretudo no período noturno na educação de jovens e adultos. Segundo ela: *“a gente fica sem entender, por que aqui [no município de Campinas] temos um dos maiores salários [para professores] do país. Então, falta de valorização não é [...]”*.

A escola possui cerca de 440 alunos no total, sendo cerca de 180 alunos nos períodos da manhã e da tarde, cada um. Já no período noturno fica por volta de 80 alunos. As salas de aula têm no máximo 30 alunos, sobretudo nos primeiros anos e nas séries posteriores esse número diminui devido ao grande número de transferências e evasão escolar.

O período da manhã tem concentrado as salas de 1º a 5º ano, no período da tarde as turmas do 6º ao 9º ano e no período noturno a educação de jovens e adultos.

Embora a escola tenha um número considerável de alunos o prédio é pequeno contando com 8 salas de aula; uma pequena biblioteca com muitos livros encaixotados, devido a falta de espaço. A sala dos professores foi adaptada em uma

ante-sala da sala da diretoria que é dividida entre diretora, vice-diretora e a coordenadora pedagógica, as quais dividem também os horários de sua presença na escola. Como o refeitório não comporta mais de 90 crianças os intervalos são programados para que todas as crianças possam comer sentadas. Não existe pátio, área coberta. Pois ao final do corredor onde se situa todas as salas da escola, banheiros e bebedouros, existe uma área cimentada e atrás das sala a quadra de esportes também sem cobertura.

A escolha desta escola se deu primeiramente pelo vínculo que o grupo de pesquisa Gppl (do curso de especialização) tinha com a direção e as professoras, também, pela presença de outros pesquisadores e estagiários na escola, e, pela atual mudança da legislação educacional que ampliou o ensino fundamental para 9 anos.

Dessa forma, a pesquisa que seria feita em uma instituição de educação infantil passou a compor mais um dos projetos do grupo dentro da escola e, assim, optamos por mudar o lugar de investigação da pesquisa da educação infantil para o ensino fundamental. Acompanhando a entrada de crianças de 6 anos no ensino fundamental.

Decidimos por acompanhar duas turmas de alunos que estavam na primeira série do ensino fundamental, sendo as professoras participantes de um grupo de estudos sobre formação de professores.

Nosso primeiro contato, com as professoras, se deu em um encontro na Universidade no qual estavam presentes as duas professoras, o pesquisador e a professora orientadora. O encontro, que havia sido marcado anteriormente, foi bastante produtivo e nele as professoras caracterizaram suas turmas e seus espaços, assim, também levantaram alguns dos seus problemas dos quais destacaram a ampliação do ensino fundamental para nove anos.

Embora fossem duas turmas de primeira série, as duas eram muito diferentes e com características peculiares. Pois, uma turma era composta somente com crianças de 6 anos de idade que vieram da pré-escola para o ensino fundamental, graças à ampliação do ensino para 9 anos. Já a outra turma era composta por crianças que variavam a idade entre 6 e 9 anos, dos quais alguns eram repetentes da antiga 1ª série.

Após as explanações das professoras sobre as condições de vida e de ensino aprendizagem que caracterizam as crianças deste bairro, apresentamos nossa proposta de trabalho, os objetivos de pesquisa e os procedimentos inicialmente pensados em relação ao acesso e a permanência nas salas de aula. Desse modo, esclarecemos que nossa intenção era de realizar observações participativas e registro em diário de campo - técnicas metodológicas apropriada dos estudos etnográficos emanados da Antropologia -, participando de todas as atividades com as crianças, e entendendo que nossa presença não seria “neutra”, isto é, nossa presença implicaria em outra configuração das relações naquele espaço e tempo institucionalizados, ou seja, a produção das relações com nossa presença se constituiria diferente de nossa ausência.

Estabelecido esse contrato, iniciamos nossos estudos de observação no início do ano letivo de 2006 e se realizaram de meados do mês de março até o final do mês de agosto.

O primeiro contato do pesquisador com as crianças se deu de um modo formal, no qual a professora o apresentou (pelo nome) para os alunos e pediu para que ele dissesse para a turma como seria o trabalho. Desse modo, os alunos foram informados de que o pesquisador estaria na escola duas vezes na semana, sendo um dia com eles e outro dia com a outra primeira série. E assim, permaneceria um dia por semana participando de todas as atividades que a professora propusesse para a turma. Mas ele estaria ali devido a um trabalho que ele estava fazendo e uma das coisas que faria de diferente era escrever sobre o que acontecia com a turma cotidianamente.

Os alunos estavam distribuídos em grupos organizados pela professora em ambas as turmas, uma vez que as professoras fizeram planejamento e faziam algumas atividades em conjunto.

Na hora do lanche, no refeitório, era quando as professoras e o pesquisador conversavam²⁰ sobre os acontecimentos e comportamentos diários, assim como, descobertas, dúvidas, reflexões e etc. Tais conversas se estendiam pelos corredores, pela sala dos professores e algumas se desenvolviam por semanas,

²⁰ É importante ressaltar que embora, nesta pesquisa, não utilizamos as entrevistas (estruturas ou semi-estruturadas) como recurso de coleta de dados, todas as conversas foram registradas no diário de campo e fizeram parte do processo de análise das relações dentro da escola.

meses. Era o caso da mudança na política educacional que ampliou o ensino fundamental para nove anos. Por mais que a prefeitura tenha oferecido palestras e cursos, na prática, as professoras se sentiam inseguras. Estas tinham suas razões, a começar pela estrutura física da escola que não se adaptou para receber crianças tão pequenas. A falta de estrutura era visível primeiro dentro da sala, onde as crianças ficavam de joelhos sobre as cadeiras e não sentadas pois as carteiras eram grandes. Outra dificuldade para as crianças era o bebedouro que era alto para elas, logo as professoras e funcionários se revezavam no levantamento das crianças para beberem água. Por fim, a escola não tinha um lugar “adequado”²¹ para as brincadeiras e jogos (fora da sala de aula), pois a escola contava apenas com uma quadra de medidas padronizadas e um pequeno espaço com o chão cimentado.

Outra questão inquietante para as professoras era a questão da alfabetização. Elas falavam da dificuldade com o tratamento e possíveis investidas nesse processo, pois, se sentiam pressionadas de dois lados, o primeiro, em relação ao resgate do seu papel de educadora, pois em sua formação elas puderam discutir o quão era importante o brincar, o lúdico, a imaginação que eram papeis (atividades) definidas para a educação infantil, até seis anos – não que estes pressupostos não estejam presentes no ensino fundamental, mas este “tem/tinha” o objetivo da escolarização. O segundo, com relação à cobrança das famílias, que entendiam que as crianças que estavam na primeira série deveriam ir à escola para aprender a ler e a escrever, na expectativa de que esse aprendizado ocorresse no menor tempo possível.

Este antagonismo chegou de forma inesperada gerando sentimentos de angústia, desnorteio e até “impotência” às professoras que se perguntavam: esse ano é zerinho? É primeira série de brincar? Ou é para alfabetizar? Mas como fazer isso se a própria estrutura física predial não contribui com nenhuma das duas questões que se confrontam, ora, não existe lugar de brincadeira e material (que está na educação infantil) e nem as carteiras – muito grandes - que permitam que as crianças – ainda tão pequenas - ficassem sentadas e pudessem efetivamente “começar a escrever” com as condições minimamente adequadas...

²¹ Consideramos “espaços não-adequados” pensando na falta de investimento na estrutura física para receber estas crianças pequenas e, também, pela falta de instrumentos/possibilidades para os professores trabalharem em outros ambientes.

Esses dilemas se estenderam por um período entre 2 ou 3 meses e, aos poucos, as professoras (e a escola) foram adaptando a dinâmica das aulas e das crianças com o processo educativo e, assim, outros problemas foram se configurando tais como: a não participação de alguns pais nas reuniões e acompanhamento das atividades que eram levadas para casa; atos indisciplinados; comportamentos impróprios; sexualidades indecentes, dentre outras. Ou seja, velhos problemas de crianças que não têm família estruturada; e de acordo com Aquino e Lanjonquière (1996) o problema é a psicologização ou psicologismo no qual entende as crianças como todas iguais e, as com “problemas” seria explicado pela falta de estrutura interna que a suposta família desestruturada não oferece, transformando a criança em um aluno problema.

3.2. O ENCONTRO COM A COMPLEXIDADE DA SALA DE AULA

Quando cheguei à sala de aula, a primeira dúvida: onde me sentar? Afinal, eu estava dentro de uma sala de aula na qual as relações já estavam estabelecidas, ou seja, quem era professor e quem eram os alunos. Sendo assim, meu lugar de observador firmado pelo contrato estabelecido anteriormente, se tornou outro lugar de observação, agora, de todos em relação a mim. As crianças se mantiveram distantes e “apenas” seus olhares em minha direção. E a sensação de ser observado só trazia uma indagação: quem era o observador?

O silêncio e o estranhamento só foram quebrados quando a professora retomou a fala continuando a atividade que havia iniciado no quadro. E ao terminá-la um dos alunos se dirigiu a mim para mostrar o seu caderno. Em seguida, quase todas as crianças se levantaram e vieram em minha direção. Desse momento em diante todos os encontros (eu/pesquisador e crianças/alunos) eram iniciados com muita euforia, sorrisos, gritos, abraços e carinhos...

Embora os encontros subsequentes se iniciassem cheios de afetos, o encontro com esse mundo de relações/ práticas/ acontecimentos proporcionou diversas indagações na medida em que outras questões emergiam ao longo das

relações. Provocando assim, muitos estranhamentos, sentimentos confusos como angústia, medo... quase paralisantes.

Foi a partir desses afetos, dessa captura que surgiram alguns problemas de ordem metodológicas, pois a proposta inicial de observar, descrever e analisar as cenas a partir do arcabouço, das técnicas da disciplina não faziam mais sentido, foram ficando insuficientes, repetitivos, apenas reprodução. Decidi, então que eu não queria apenas classificar, categorizar as ações e relações em esquemas prontos. E, após um longo período²². Foi no resgate dessas inquietudes de muitas horas, dias, anos, que encontrei a *pesquisa-intervenção*, e assim, no encontro desta metodologia com a técnica da cartografia abriram-se novas possibilidades do exercício de pesquisar para além das descrições puras e simples dos fenômenos, agora, a *pesquisa-intervenção* permite assumir que enquanto pesquisador-psicólogo-adulto-homem, naquela escola, naqueles dias, com aqueles alunos, eu também pertenço a tal fenômeno.

Então, a partir de agora, buscaremos explicar o que é e como a cartografia nos instrumentou para a realização da pesquisa-intervenção, e em seguida, apresentar as cenas cotidianas que marcaram mais do que o meu olhar; mais que esta pesquisa; marcaram meu corpo: transformaram-me.

3.2.1. A CARTOGRAFIA COMO TÉCNICA DE CONFIGURAÇÃO DAS RELAÇÕES EM UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO

A estrutura desta pesquisa foi uma construção articulada entre a pesquisa bibliográfica no qual foram realizados estudos sistematizados com bases em livros, artigos científicos, teses e dissertações por meio digital e impressos; bem como, pelo

²² Faço esta referência pois parte das observações realizadas neste ano de 2006 foram utilizadas para realização do trabalho de conclusão do curso de especialização terminado em 2007 e que foi estruturado sob outro olhar, outro referencial teórico. Mas, desde então, estas inquietudes, estes sentimentos de incompreensão de impotência estavam me acompanhando. Faltava-me mais do que palavras para me expressar, faltava os argumentos sobre este modo não de como olhar para as relações, mas de como me situar nelas; pois a elas eu sempre pertenci, meu corpo entrou nas redes de poder e eu constitui e fui constituído pela disciplina. Ou seja, esta cartografia está gravada em mim há alguns anos...

trabalho de campo que trouxeram questões e sentimentos que, literalmente, reviraram os nossos conceitos, teses e verdades construídas *a priori*. Neste sentido, o grande desafio foi, sem dúvida, encontrar uma metodologia que nos apoiasse neste esforço de enfrentar os acontecimentos em sua configuração mais fiel aquelas relações que foram produzidas durante nossa estadia e experiências vivenciadas na escola.

Sendo assim, buscamos a definição de cartografia em Rolnik (1989) que afirma que embora este conceito pertença ao campo do conhecimento dos geógrafos e cartógrafos é pelo exercício de desenhar uma paisagem desconhecida, formular um mapa a partir de coordenadas observáveis com objetivo de uma funcionalidade marcada pela configuração de terrenos desconhecidos que é possível criar novos territórios circunscritos por motivações unicamente humanas. E neste sentido, constrói e desconstrói paisagens, ou seja:

[...] a cartografia [...] é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo em que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornam-se obsoletos. Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias (ROLNIK, 1989, p. 15).

Nesta perspectiva, adotar os princípios de um cartógrafo permite que se olhe para as expressões dos afetos, para a produção dos sentidos nas relações, ou seja, a cartografia permite criar universos psicossociais que são compostos pelos afetos, desejos em movimento nas relações tecidas entre os sujeitos e que – de acordo com Foucault (2004) – estão imersas nas relações de força, tomadas pelo poder.

Apropriados dessa idéia de que as relações escolares constituem universos psicossociais. Rolnik (1989) sugere que a composição destes universos se dê por meio de três linhas produzidas pelos movimentos dos afetos, dos desejos nas relações humanas, sendo elas: a linha dos afetos, a linha da simulação e a linha finita.

Assim, a primeira linha, a dos afetos, seria uma linha invisível e inconsciente caracterizada pela “atração e repulsa dos corpos em seu poder de afetar e serem afetados”; a segunda linha, a da simulação

faz um vaivém, um duplo traçado inconsciente e ilimitado. Um primeiro, que vai da invisível e inconsciente produção de afetos, para a visível e consciente composição de territórios. Percurso do movimento de territorialização. E um outro traçado, inverso: ele vem do visível, consciente, dos territórios, para o invisível, inconsciente, dos afetos escapando. Percurso do movimento de desterritorialização (ROLNIK, 1989, p. 47-48).

E, a terceira linha, a finita, é uma linha visível, consciente que é caracterizada pela formação de territórios expressos por linguagens, por modos humanos de se relacionar, de perceber a realidade, ou seja, “ela cria roteiros de circulação no mundo: diretrizes de operacionalização para a consciência pilotar os afetos” (ROLNIK, 1989, p. 50).

Assim, pela movimentação dos afetos e constituição dos terrenos psicossociais dos quais os sujeitos se apropriam e compõem a realidade que surge na figura do pesquisador, a idéia do pesquisador-cartógrafo. Pois, entendendo que a constituição dos sujeitos é tecida nas relações de forças, de poder e que estas se desenham de acordo com os acontecimentos que o esforço do pesquisador-cartógrafo se dá na apreensão do movimento dos afetos numa eterna construção e desconstrução de territórios, em um movimento infinito que nunca se encerra em uma só paisagem, mapa ou terreno, mas que são eternos universos psicossociais em construção.

De acordo com Domingues (2007) um trabalho inserido em uma prática de pesquisa-intervenção se valendo do método da cartografia, necessariamente, estará sob, no mínimo, dois movimentos: o primeiro seria o mapeamento do terreno e, o segundo, a construção dos instrumentos produzidos pelos afetos dos encontros no lócus de pesquisa.

Neste sentido, no primeiro movimento, assumir a cartografia como método implica em assumir que há uma relação intrínseca entre o pesquisador e seu objeto os quais se misturam, experienciam, carregam em si uma preocupação ético-política, “um compromisso com a diferença e com a invenção, rompendo com a busca por verdades científicas” apenas (DOMINGUES, 2007, p. 109).

O problema de pesquisa para o cartógrafo é arrebatamento e, portanto, não apenas da ordem de uma escolha consciente. Para que isto seja possível, o cientista deve ter paixão e, a partir deste ímpeto, poderá criar condições e idéias para dar sentido aos processos de produção do conhecimento atentando para o novo, para a diferença, sem se deixar seduzir pela comodidade da repetição (KIRST et al, 2003 apud DOMINGUES, 2007, p. 109).

Assim, nesta pesquisa, buscamos modos de significar a vida e os encontros produzidos nas relações escolares, corporais como matéria-prima para contribuir para a construção do conhecimento. Pois é das situações de desconfortos, incômodos que se pode enxergar para além da zona de conforto, desde que estes sentimentos “inoportunos” sejam entendidos como fios que tecem essa rede de relações e que produzem sentidos, constroem e desconstroem verdades, conhecimentos.

É nesta perspectiva que utilizando a pesquisa-intervenção como metodologia entendemos que toda pesquisa, de fato, produz alguma intervenção sobre o meio em que se insere, interage. Assim, nossa intervenção iniciou com o contato com as professoras e depois mais evidentemente com a nossa chegada na escola, na sala de aula, mas esta intervenção não foi só de nós sobre eles, não! A intervenção se deu em todos nós, ao mesmo tempo em que eu experimentei a responsabilidade de participar das aulas das professoras, elas também experimentaram a possibilidade de um “outro” estar, compor seu local de trabalho; a intervenção se deu também quando eu entrei na sala de aula pela primeira vez, tal como narrei anteriormente. Portanto, a pesquisa-intervenção contempla, pelo menos, essa mão dupla de intervenções, essa duplicidade do intervir, mas está aberta a multiplicidade de intervenções que os encontros possam produzir, em tempo, espaço e corpos.

Como afirmou Domingues (2007) o segundo movimento, ou seja, o depois dos acontecimentos, a hora de narrar com mais detalhes no diário de campo, de colocar em discussão as situações, ou seja, a busca de compreender as cenas, as relações a partir do nosso problema de pesquisa, com as impressões, dúvidas, angústias, concepções, o exercício de se colocar no lugar do outro, entre outras questões são processos fundamentais em toda pesquisa e nas diferentes formas de metodologias.

A intervenção de que trata esta modalidade de pesquisa trabalha no sentido de produzir ou identificar possíveis “analisadores”. Outro conceito-ferramenta legado pelo movimento institucionalista, o

analisador, refere-se a todo dispositivo revelador das contradições de uma época, de um acontecimento, de um momento de grupo e que permita, a partir de uma análise de decomposição do que aparecia até então como uma totalidade homogênea (uma verdade instituída), desvelar o caráter fragmentário, parcial e polifônico de toda realidade (PAULON, 2005 apud DOMINGUES, 2007, p. 110).

Dessa maneira, a diferença fundamental da pesquisa-intervenção para os outros tipos de metodologia está no seu modo explícito de entender todas as formas de relação como modos de intervenção ativa. Este modo, esta concepção produz uma responsabilidade ética do pesquisador, uma consciência que será expressa por toda e qualquer forma discursiva utilizada (verbal, postura, gestos, expressões, ações). E, em comparação com as pesquisas etnográficas, Domingues (2007) faz a seguinte consideração:

as pesquisas etnográficas também assumem na metodologia de observação participante, que intervém sobre o campo de pesquisa, embora 'passivamente'. Ou seja, ainda que o pesquisador 'só' observe, que não se envolva nos eventos escolares, que não fale sobre o que pensa com as pessoas, ele já está intervindo com sua presença corporal e as representações que esta presença carrega para as pessoas que ele observa (p. 111).

E completa sobre a atitude do pesquisador e a responsabilidade de seus atos:

Em qualquer dos contextos no qual é aplicada, a atitude do pesquisador é sempre direcionada para a elucidação dos diversos interesses e aspectos envolvidos na situação, incluindo-se aí, necessariamente, a relação existente entre os objetivos da pesquisa e os objetivos da ação (PAULON, 2005 apud DOMINGUES, 2007, p. 111).

Sendo assim, a pesquisa-intervenção configura-se como uma metodologia que explicita seu compromisso com a intervenção de modo ativo, possibilitando, assim, tornar-se, também, um instrumento de análise. Dessa maneira, muda-se a "relação que se estabelece entre a pesquisa e a intervenção, não mais enquanto momentos separados que incluem um período de diagnóstico e outro de 'cura'" como em algumas ciências como medicina, psicologia e etc. (DOMINGUES, 2007, p. 111).

Neste sentido, no próximo capítulo, utilizaremos como base explicativa essas construções, este modo de problematizar os movimentos criados pelos sentimentos, sobretudo os de não-saber, buscamos identificar como as marcas das relações de

poder presentes nas ações inscritas tanto nas práticas escolares cotidianas, e, neste caso, exclusivamente pela nossa presença na constituição das relações de poder que contribuíram para a formação de territórios subjetivos ou relações disciplinares no corpo a corpo com os sujeitos daquelas relações.

CAPÍTULO 4

RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA NAS RELAÇÕES DE PODER: PRÁTICAS DISCIPLINARES E CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS

Neste ultimo capítulo, depois de participarmos das discussões sobre a indisciplina – uma das formas de disciplinamento corporal - com os trabalhos de pesquisas que visaram buscar alternativas para os problemas cotidianos das escolas. Depois de mergulharmos na teoria formulada por Michel Foucault sobre o poder disciplinar com suas técnicas, objetos e engrenagem que configuraram no modo de funcionamento das instituições, ou seja, de funcionamento da sociedade moderna, ocidental, capitalista... E, depois que encontramos na pesquisa-intervenção um lugar “confortável” para o nosso duradouro desconforto em relação aos acontecimentos vividos dentro de uma escola. Chegou o momento de tentarmos expressar os nossos sentimentos, impressões, desejos, inquietudes, os não-saberes que carregamos em nosso corpo, discurso, relações, nesse processo de escrita, nessa cartografia.

A partir da técnica de registro que foi a escrita, a narração, a cartografia das cenas, dos corpos, recriando assim histórias, sensações, pensamentos e ações a fim de refinar a busca pelo objeto (que de tão de fora era tão de dentro, de tão longe, tão de perto, de tão dos outros, tão meu...). Não era em vão que os alunos vinham até minha carteira perguntar o que eu estava fazendo (enquanto escrevia, registrava), ou seja, eu era o observador que era observado.

Desse modo, elegemos três cenas, na primeira para descrever os rituais do poder disciplinar que organiza as práticas escolares; e as outras duas cenas, duas cartografias, duas narrativas – **o duro ou mole** e **o aviãozinho** - das quais participamos juntamente com as professoras e os alunos e as quais constituíram, fundamentaram este trabalho da maneira que apresentamos. E, em seguida problematizamos as cenas considerando que os acontecimentos estão imersos no exercício do poder disciplinar nas práticas escolares e em seus sujeitos.

4.1. A ESCOLA COMO UM LUGAR DE PRODUÇÃO DO DISCIPLINAMENTO CORPORAL

As práticas escolares cotidianas funcionam dentro da lógica do poder disciplinar pelo controle do tempo, do espaço e dos corpos e para tanto, utiliza-se de instrumentos como a vigilância, a sanção (castigos) e o exame. Vejamos:

O início do funcionamento se dá com o controle do tempo, pois todos os sujeitos presentes na instituição têm seus *horários definidos*. O portão da escola se abre por volta de 06h45m para entrada das crianças e funcionários, como as professoras, diretora e coordenadora. Já que as funcionárias da limpeza e o guarda municipal entravam as 06h30m para o preparo e a organização do espaço. As 07h00m bate o sinal para o início das aulas, as crianças que cumpriram o *horário rígido* estão dentro do espaço escolar. As crianças corriam para suas filas, formadas na frente da professora, em duas filas sendo uma para os meninos e uma para as meninas. Todos os dias era uma confusão pela disputa entre as crianças para quem iria pegar na mão da professora. Prevendo isso, as professoras deixavam, primeiro, seus materiais na sala para depois buscarem as crianças. Assim, as broncas iniciavam bem cedo, já na fila a professora tentava controlar os ânimos dos alunos que nem parecia que haviam acabado de acordar. Era um empurrra-empurra daqui, dali, ou gritos, chororós e a professora dando broncas que se estendiam pelos corredores até a sala de aula. Todas estas ações eram tentativas de criar um *ritmo coletivo e obrigatório*, nos quais os *gestos deveriam ser adequados* para a ordem. E, eu só fiquei “livre” dessa agitação no meu primeiro dia, no qual quase todas as crianças me olhavam, umas apontavam o dedo em minha direção para mostra-me a algum colega, outros desviavam seus olhares do meu. E assim foi meu primeiro contato com as crianças até entrarem para as salas de aulas. Nos dias subsequentes eles tentavam formar em vez de uma fila com a professora, duas, pois alguns queriam pegar nas minhas mãos. Sendo assim, para não “perturbar” ainda mais a vida das professoras, decidi ir para o final da fila e pegar nas mãos daqueles que também ficassem para o final. Neste processo o objetivo era ensinar os alunos a ter uma *articulação entre o corpo e a ação* de se organizar, bem como, que fosse

realizada *rapidamente* para isso as professoras repetiam o ritual exaustivamente todos os dias.

Dentro da sala de aula as carteiras estavam todas organizadas em fileiras formando uma *quadriculamento*, sendo que a professora de sua mesa pudesse observar a todos. Assim cada criança sentava em seu devido lugar que fora definido por alguns critérios de *classificação* sendo os primeiros por ordem de tamanho ou por dificuldade de visão de algumas crianças e depois por comportamentos, ou por dificuldades de aprendizagem, tornando cada *lugar funcional* a cada necessidade dos corpos de cada criança. Eu sempre esperava que todos se sentassem nas suas devidas carteiras (*enclausurados* e marcados um lugar individualizado) e procurava um lugar (uma carteira como a das crianças) na qual eu pudesse ter o maior ângulo de visão possível, ou seja, ocupar outro lugar de *vigilância*. Já que eu não poderia ficar de pé, na frente da sala com a professora. Não que o fato de eu geralmente sentar no fundo da sala, em algum canto chamasse menos a atenção dos alunos que nos primeiros encontros não hesitavam em se virar para trás e nem de se levantar para virem a minha carteira ver e perguntar o que eu escrevia em meu caderno (diário de campo), ou seja, durante uma pesquisa-intervenção o que existe é um processo de *vigilância mútua*.

Dentro das salas de aula as professoras iniciavam suas atividades²³ com o calendário colocando na lousa os números do dia, mês e ano. Em seguida, cumpria o *ritual*, de transmitir uma mensagem²⁴ (como uma oração pedindo amor, paz e saúde para Deus); em seguida, a professora construía uma *lista de afazeres* do dia, a Rotina. Nesta lista, era distribuídas as atividades planejadas de acordo com o tempo, o espaço e dos movimentos dos corpos necessários a cada atividade. E assim a professora iniciava a Rotina pela Contagem, na qual todas as crianças iam contando uma as outras em uma sequência definida que se iniciava com a primeira

²³ Como as professoras trabalhavam conjuntamente, com a preparação das aulas, dos materiais das atividades, discutiam problemas e planejavam ações para as crianças e suas famílias. Em termos de atividades eu sabia qual também estava sendo realizada na outra sala a qual eu iria em outro dia da semana.

²⁴ Certo dia perguntei a uma das professoras porque não chamava de oração a Deus naquele momento e ela me disse que não podia porque havia pais de muitas religiões e que elas não poderiam ser “acusadas” de tentar induzir as crianças a alguma religião. E completou que já ocorreu problemas com uma outra professora em outra escola. Fiquei surpreso com a explicação, pois as reclamações de que os pais não participavam da rotina das crianças, não se interessavam pela educação dos filhos é tão presente em alguns estudos, quase uma regra para a explicação das dificuldades com o disciplinamento das crianças pelos professores.

criança na carteira do lado da janela (geralmente, o lado esquerdo do quadro, ou seja, o lado que a professora começava a escrever e o qual os alunos deveriam acompanhar em seus cadernos) até o final da fileira e depois, continua com a segunda fileira, até o ultimo aluno que, geralmente, estava na fileira do lado da porta. Essa contagem era feita de forma geral e depois a professora e os alunos contavam quantos meninos, quantas meninas estavam presentes e quantos “colegas” ficaram em casa. Dessa forma, era feito um mapa que controlava, *vigiava* a presença e a ausência de cada criança. E quando alguma criança faltava, a professora perguntava sobre estas crianças, se alguém tinha visto o colega, se eles sabiam se aconteceu algo com o colega ou com sua família porque ele (o aluno ausentes) estava perdendo aulas e conteúdos que eram importantes, e que se ele não aprendesse não iria passar de ano, ou seja, a *sanção normalizadora* estava presente pela constante ameaça do castigo, da punição que era não ser aprovado para a próxima série²⁵, pois o *exame* não classificaria esta criança como apta a mudar de série. E todos os dias que alguma criança faltava, sempre uma outra criança contava alguma história sobre o ausente. Neste caso, vemos que a *vigilância* que estava mapeada na lousa e o controle da ausência das crianças mostra a amplitude de alcance do *poder disciplinar* que ultrapassa os muros da escola e ganha prolongamento no controle da vida das famílias.

Depois da contagem e de seus desdobramentos. As outras atividades eram apresentadas na seqüência e em todas se cumpria um ritual de anotações e desenhos sobre a atividade, que geralmente se organizavam na seguinte ordem: 1) Calendário; 2) “Oração”; 3) Contagem; 4) Aulas de alguma disciplina (Português, Matemática, Artes, Educação Física, Ciências entre outras); 5) Atividade; 6) Lanche; 7) Recreio; 8) Hora da História.

E foi durante uma atividade, a do **duro ou mole** que aconteceu uma situação que inspirou a problematização a seguir. E, em seguida, a cena do **aviãozinho** aconteceu durante a aula de Português.

²⁵ Em alguns momentos como esse eu me perguntava se os alunos já tinham essa “consciência” e valor moral que a escola tentava ensiná-lo, sobre passar de ano, ou seja, de série. Mas esse era uma forma discursiva do poder operar pelo exame.

4.2. O DURO OU MOLE

O trecho abaixo é fruto de um relato, registro da participação de uma aula na turma de crianças com seis anos de idade durante uma Atividade proposta pela professora dentro da sala de aula. A atividade era sobre os conceitos de “Duro ou Mole²⁶” e foi proposta em uma folha de papel na qual havia nove desenhos de objetos “comuns” às crianças com o objetivo de que elas identificassem quais desses desenhos (objetos) eram moles e quais eram duros. Para tanto, as crianças deveriam contornar o desenho com um círculo (para o objeto mole) ou com um quadrado (para o objeto duro).

“De acordo com a programação (a rotina) que estava escrita na lousa chegou a hora da atividade (ultima atividade antes do intervalo, recreio). A professora trouxe as atividades e as distribuiu entre todos alunos e também me entregou uma cópia da mesma. Em seguida, explicou que o exercício era para as crianças utilizar as duas formas geométricas que haviam aprendido em aulas anteriores (o círculo e o quadrado). Assim, todas as crianças deveriam circunscrever cada objeto dos 9 desenhados na folha mimeografada com um círculo para os objetos que fossem moles e um quadrado em volta dos objetos considerados duros. Iniciado a atividade, cinco crianças vieram até minha carteira (que estava no fundo da sala) e perguntavam para mim o que que era. Eu, sem querer responder para eles comecei a fazer outras perguntas relacionadas com os desenhos dos objetos desenhados. Como por exemplo: o que é este desenho? (referindo-me a lâ) e eu perguntei para que serve isto aqui que está desenhado e eles não “decifraram”. Em seguida um dos alunos me perguntou: que que é uma xícara? E eu perguntei: para que serve uma xícara? (me referindo ao desenho da xícara que se encontrava abaixo do desenho da lâ). E eles: ah! para beber. Eu confirmei: certo, então quando vocês pega na xícara para beber é duro ou mole? E, antes de eles responderem dei um exemplo (com a intenção de esclarecer o desenho da lâ acima): sabe aquela coisa assim (fiz um gesto de maleável, fofo, como se abraçasse um travesseiro), quando você pega dá para apertar por que é fofinho? E uma criança respondeu: não é xícara. Eu

²⁶ Presente no Anexo A.

perguntei: então a xícara é dura ou mole? E alguns responderam: duuuuuroooo. E voltei a perguntar: então, que desenho vocês vão fazer em volta da xícara? A maioria respondeu: um quadradoo. Confirmei. Certo, então vamos desenhar um quadrado. E pelo menos, três crianças quiseram desenhar em cima da minha carteira, já que estavam de pé com a atividade em mãos. Outros foram para suas carteiras por ter deixado seus lápis sobre suas elas.

Depois do desenho do quadrado realizado (inclusive o meu) eles seguiram a ordem e perguntaram se o debaixo era quadrado também (mas era o desenho de uma blusa). E eu voltei a interrogá-los: o que que é este desenho? Alguns responderam: é blusa. E eu completei: de frio, né?. Certo, então quando você pega na blusa de frio para vestir você sente ela dura ou mole? E responderam: mooooooleee. Então qual é o desenho em volta da blusa de frio? Duas crianças responderam: quadrado. As outras duas não disseram nada e uma respondeu: círculo. Daí, eu reforcei: lembra que quadrado é pra quando é duro como a xícara que a gente pega e sente dura. Mas a blusa é mole, fofinha e então vamos desenhar um círculo, certo? E todos correram para desenhar o círculo, alguns perguntando se estava certo e eu confirmei.

Quando chegou a vez do próximo objeto (da garrafa), logo pensei: ufa, enfim vou conseguir dar um exemplo real para eles (por que anexado a minha mochila, que eu deixava presa atrás da minha cadeira, pelas alças, tinha uma garrafa de água de borracha, um squese). E, quando eles me indagaram novamente perguntado: e esse, e esse? Eu já estava me movendo para trás quando pensei: nossa, mas minha garrafa é mole, e as garrafas, geralmente, são duras (pelo menos era minha percepção sobre o objetivo do desenho na atividade), ou não (atualmente a maioria das garrafas são pet)? Será que eles vão entender? E talvez, o pior, eu não estaria 'atrapalhando' a atividade que era um exercício de abstração? Por conta dessas questões resolvi não apresentar a minha garrafa (mole ou dura) para as crianças, mas fiquei bastante incomodado com essa situação.” (caderno de registro).

A partir deste acontecimento, surgiram alguns questionamentos. Dentre eles sobre a questão da abstração. Pois para a realização desta atividade mental é preciso ter experiências prévias para com os objetos. E neste caso, além da experiência a criança deveria demonstrar um dos princípios fundamentais da

disciplina que é o exame, pois eles deveriam classificar, categorizar os desenhos dentro de conceitos estabelecidos, que são considerados verdadeiros, duros ou moles. Surgindo assim um complicador quando se pensa na garrafa como objeto que deve seguir esta classificação, pois a garrafa foge a esta regra, este conceito exato e determinado entre duro ou mole. Neste caso, a garrafa concreta não condiz com a atividade e, provavelmente, também não condiz com a experiência da maioria daquelas crianças, pois se as garrafas pet são maioria em consumo e delas as crianças brincam de chutar, de lutar entre outras possibilidades.

Assim, ficamos incomodados com esta lógica pronta que a escola traz para as crianças. Por que eu entendi a atividade, mas e as crianças? E outra coisa: eu sou da época que as garrafas eram de vidro, portanto, eram duras. Mas hoje não. Que a criança deve aprender os conceitos de duro ou mole e exercitar a abstração nós concordamos, mas perguntamos: e as crianças que não estão com a lógica pronta? E nem precisamos pensar só no problema da garrafa, mas no exercício da abstração. Como a escola lida com essas crianças que não apresentam esta lógica pronta? Ou melhor, como a escola lida com as crianças que construíram uma lógica diferente? Burro? Não, porque xingamentos são chamados de bullying e este configura violência. Então, alunos com dificuldade? Ou alunos indisciplinados? Desatento? Para Foucault (2004) a desatenção durante a atividade configura em uma ação que necessita de intervenções tanto da vigilância como das sanções normalizadoras, as quais utiliza uma “série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a provações ligeiras e pequenas humilhações” (p. 149).

Outra questão que julgamos importante é o fato da minha posição, função dentro da sala de aula, pois neste momento a professora havia saído da sala. Talvez um dos fatores que encorajou algumas das crianças a virem para minha mesa. Mas e se eu não tivesse ali? É claro que não há resposta para esta pergunta. Mas o que gostaria de pensar é que, mesmo sem mim, os alunos certamente teriam feito a atividade, com outros instrumentos, mas teriam. Estes instrumentos que, embora, não sabemos quais são mostram a “ramificação do poder” o como ele “penetra em instituições, corporifica-se em técnicas” (FOUCAULT, 2008, p. 182). O que queremos frisar é que mesmo com a ausência da professora o poder estava circulando e se alguns alunos não pudessem vir a minha mesa eles encontrariam outra forma se realizar; mesmo porque não vieram todos à minha mesa.

Desta forma, eu ali era o adulto, o pesquisador, o conhecedor e assim, meu papel esbarra nos modos de ensinar, pois meu objetivo era que eles entendessem a atividade, o que implica em constituir modos de olhar, de pensar, de conceber. Portanto, surge uma questão: como se entra nesta lógica?

Com esta questão retomamos um argumento de Carvalho (1996) que afirma que “a disciplina não necessariamente precede de forma discursiva o trabalho, mas *concretiza-se* em um trabalho” (p. 134, grifos do autor). Dessa forma, este argumento condiz com as descrições minuciosas do poder por Foucault (2004, 2008), pois é pela exaustão dos exercícios e pela insistência do controle que a disciplina se configura, se materializa. E assim esses processos buscam cada vez mais homogeneizar para que os corpos se tornem úteis.

Mas, Foucault (2008) nos chama a atenção para não cometer o erro de ao tentar responder a pergunta (sobre a lógica pronta) analisar o poder no plano das intenções ou das decisões, em outras palavras, não era a professora quem queria que a lógica dos alunos estivessem prontas, mas a configuração daquele espaço, daquele tempo, daquela atividade, ou seja, o poder não cabe a alguém a alguma vontade, o poder passa pelo alguém, fortalece ou modifica a vontade, depende!

Nas palavras de Foucault,

Não analisar o poder no plano da intenção ou da decisão [...] não formular a pergunta sem resposta: ‘quem tem o poder e o que pretende, ou o que procura aquele que tem o poder?’ [...] estudar o poder em sua face externa, onde ele se relaciona direta e imediatamente com aquilo que podemos chamar provisoriamente de seu objeto, seu alvo ou campo de aplicação, quer dizer, onde ele se implanta e produz efeitos reais. [...] processos contínuos e ininterruptos que sujeitam corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos, etc. (p. 182).

Neste sentido, pela produção do problema criado pelo choque de realidade (entre as garrafas duras e moles), na qual eu-pesquisador-adulto e a professora estávamos com a lógica do poder disciplinar prontas, ou seja, a lógica que nós pensamos é a mais útil, eficaz, pois ela categoriza, classifica dentro de um conjunto de verdades construídas historicamente e dadas como corretas. Assim, é possível perceber neste acontecimento o disciplinamento corporal dado que o exercício de abstração passa por experiências corpóreas, mas mais profundamente marcam o

disciplinamento como modo de pensar, de analisar a realidade e os objetos. Dessa forma, o poder disciplinar não disciplina só o corpo em seu exercício como notamos nas produções das fabricas, ou pela reclusão nas prisões e manicômios; na escola esse poder passa pelos modos de pensar, modos de conceber, modos de teorizar. Ou seja, é pelo exame que o poder nas práticas escolares ganha seu prolongamento, classificando e diferenciando quem sabe de quem não sabe; não para excluí-los, mas para aperfeiçoar os outros instrumentos que não foram suficientes, que são, a vigilância continua e ininterrupta de toda a atividade e a sanção normalizadora que seja pela repetição (como forma de castigo), seja pelas humilhações alinhadas ao exame e a vigilância produzirá corpos não só úteis, produtivos, mas corpos *naturalmente* eficazes. Nas palavras de Foucault,

[...] o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto do poder, como efeito e objeto do saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória. [...] (FOUCAULT, 2004, p. 160).

Ainda sobre a questão da lógica pronta, destacamos a idéia cristalizada que as crianças são sujeitos universais, abstratos e passivos como aponta Aquino (1996), ou seja, que as crianças são todas iguais, dotadas de estruturas psicológicas que qualificam sua maturação a conseguir ou não realizar determinadas tarefas. Este argumento vai ao encontro da proposta de Lajonquière (1996, p. 32-36) que destaca como não sendo produtivo a psicologização e as projeções que o discurso pedagógico hegemônico faz das crianças, ditas (in)disciplinadas, que se comportam ou entendem de maneira diferente, mas que é preciso olhar para as crianças reais e não para as crianças ideais, não se deve projetar nas crianças os adultos de amanhã.

Assim, este episódio nos mostrou que não são apenas os alunos que estão tentando significar, entender as relações com o conhecimento – entrar na lógica pronta – do poder disciplinar nas práticas sociais. Nós, muitas vezes, não nos damos conta de quão imersos estamos nestas práticas e quão criativas estas formas do poder operar podem se transformar, se representar.

4.3. O AVIÃOZINHO

Esta é uma outra descrição da uma cena, uma cartografia, dentro da sala de aula, na qual optamos por narrar os acontecimentos por três ângulos diferentes. No primeiro, eu-pesquisador observo uma criança que brinca com o lápis enquanto a professora passa uma atividade na lousa e todos os alunos estão copiando. No segundo, eu-pesquisador descrevo o processo de interação que ocorreu entre a criança e o eu-pesquisador. E, no terceiro, o contexto da sala de aula quando a professora vê o brincar da criança e os modos de afetação que surgiram deste acontecimento.

“1º) Bruno²⁷ brinca

Bruno estava sentado na segunda carteira na fileira da janela próximo a mesa da professora, com seu material escolar sobre a carteira participava da atividade (cópia da lousa) que a professora realizava.

A sua esquerda havia a parede da sala e a direita um espaço que servia de corredor, de passagem.

Sentado com as costas e pescoço curvados para frente, não encostava no encosto da cadeira, seus pés “mal” alcançavam o chão, suas pernas e pés se movimentavam lentamente lembrando um pendulo (estavam penduradas), enquanto seus braços esticados para baixo, com suas mãos apoiadas na base da cadeira (dando sustentabilidade e equilíbrio ao corpo sentado).

Seu olhar estava direcionado para frente e para cima (parecia prestar atenção na atividade).

Seus lábios se movimentavam (parecia soletrar as letras na atividade com a turma, a Contagem).

²⁷ Nome fictício

De repente, as costas e o pescoço foram se esticando e o seu olhar parecia buscar algo sobre a carteira que estava em sua frente.

Seus braços foram levantados, estendidos em direção a carteira, o esquerdo foi dobrado e do cotovelo até a mão servia de apoio sobre a carteira enquanto que o braço direito se esticou até que sua mão alcançasse o lápis sobre o caderno.

Alternando olhares para frente e para o caderno, Bruno inicia movimentos com o lápis sobre o caderno (escrevendo).

Em seguida, ele pára, olha para frente e bate o lápis no caderno sobre a carteira, seu olhar se volta para o lápis.

Daí, lentamente, ele tira o braço esquerdo da carteira e leva a mão à base da cadeira (como apoio), movimenta as costas (o corpo) para trás voltando a curvar as costas, mantém o pescoço e cabeça erguidas e seu olhar para o lápis.

Seu braço direito é levantado de cima do caderno na carteira e sua mão, com o lápis, começa a fazer movimentos leves no ar, saindo da altura da carteira e se movendo para a direita em direção ao corredor e para cima, concomitantemente, com olhar fixo no lápis em sua mão, ele começa a emitir sons pela boca (tiz, tiz, tiz..).

2º) Interação entre Bruno e eu

O movimento do Bruno para direita e para trás estava indo em minha direção.

Eu intercalava o meu olhar para ele e para meu caderno no qual descrevia a cena.

Por alguns motivos, eu esbocei um sorriso em meu rosto e quando o Bruno leva o seu lápis para a minha direção, seu olhar ultrapassa o lápis e minha imagem, até então de fundo, se torna foco do seu olhar.

Neste momento, olhando para mim, o Bruno pára de emitir os sons pela boca, encolhe o braço, vira todo o corpo para frente em direção a carteira, com as costas, pescoço e cabeça curvadas para baixo e leva sua mão com o lápis para entre suas pernas.

E eu (sem saber o que fazer, frustrado com o significado do meu olhar), me apoio com os cotovelos na carteira, flexiono minhas pernas e afasto meu corpo em direção ao encosto da cadeira e ergo meu corpo em um movimento de tensão.

Assim, pensando no que meu olhar e na minha expressão (em sorrir) produziu aos olhos do Bruno, decidi imita-lo, em uma tentativa de minimizar o produto da minha ação, ou seja, tentei mostrá-lo que a minha intenção não era que ele parasse o movimento.

Daí, com meu braço esticado sobre a carteira, eu comecei a mexer a minha caneta, movimentando-a entre meus dedos e com meu olhar fixo, direcionado a ele.

Concomitante, ele voltou-se para a posição de escrita.

Seus braços foram levantados, estendidos em direção a carteira, o esquerdo foi dobrado e do cotovelo até a mão servia de apoio sobre a carteira enquanto que o braço direito se esticou até que sua mão alcançasse o caderno.

Agora, alternando olhares para frente, para o caderno e para mim. Bruno me vê fazendo movimentos com a minha caneta e em minha face um esboço de outro sorriso.

Neste momento, Bruno também esboça um sorriso, vira-se para a direita e para trás em minha direção, estica o braço e re-começa o movimento com o lápis no ar (o aviãzinho).

3º) O contexto da sala de aula

Em seguida, a professora que até então escrevia na lousa de costas para a turma, vira-se e vê o Bruno fazendo o movimento no ar. Ela chama a sua atenção gritando pelo seu nome e o pergunta se é essa a hora de brincar.

Todos os alunos na sala voltam seus olhares para o Bruno e ele volta a parar o movimento, se retrai na cadeira com as costas, pescoço e cabeça para baixo em direção ao caderno, seu braço direito é esticado e a mão é posicionada na direção do caderno, para o lugar de onde havia parado de escrever.

No instante do grito da professora foi possível perceber a vibração dos corpos que pularam sobre suas cadeiras, inclusive o meu, e todos retomaram a posição do

corpo em relação ao caderno, ao quadro e a professora, em um instante de re-acertos, re-arranjos da posição do corpo e da efetivação da atividade. Neste momento, fiquei me sentindo culpado de ter exposto Bruno a essa situação na qual ele era observado por todos” (caderno de registro).

Neste acontecimento, nesta cartografia, escolhemos alguns pontos que foram marcantes para nós no exercício de problematizar para entender as relações de força, de poder que operavam naquele tempo, espaço e corpos. Sendo assim, escolhemos como primeiro ponto o momento em que eu sinto uma angustia por ter supostamente “reprimido” o Bruno, o qual se produziu quando Bruno me vê sorrindo (no momento do seu gesto) e se retrai, volta seu corpo para sua posição antes do aviãozinho; o segundo, é quando eu tentando re-significar meu sorriso repressor a Bruno imitando-o e ele volta da brincar com o lápis de aviãozinho; o terceiro ponto é quando a professora chama a atenção de Bruno e todos os corpos voltam a suas posições “corretas”; e o quarto é a minha angustia frente as minhas crenças em achar que o Bruno foi uma vítima e eu teria a “culpa”.

Desta maneira, para tentar entender se o meu sorriso foi mesmo repressor encontramos em Foucault (2008, p. 7-8) a seguinte explicação:

Quando se define os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica deste mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

Neste sentido, entendemos que naquele momento a produção desse sentimento em mim se deu devido a implicação que teria gerado a minha ação. Expliquei que foi o meu sorriso que reprimiu Bruno, mas pela tese do poder, ele teria se retraído ao me ver de qualquer modo, eu sorrindo ou não. Portanto quando eu tentei qualificar meu ato de sorrir para explicar o funcionamento do poder eu fui

capturado por uma idéia falsa de poder que estaria localizado em um detentor de saber-poder (que no caso seria eu, por ser adulto, pesquisador, homem, diferente), não que isso não possa acontecer mas esta é apenas uma possibilidade do poder se exercer. Pois se assim eu entender o poder, só por esta face “autoritária”, então eu poderia afirmar que nesta situação eu produzi a disciplina? A resposta para nós é que não, mas que esta é uma forma de produzir disciplinamentos, mas não é a única, nem a exclusiva. Sendo assim, não podemos inferir qualidades e nem negatividades ao poder, pois a produção do disciplinamento é um processo o qual se produzirá pela circulação do poder, por seu prolongamento, por seus efeitos minuciosos e calculados.

Uma observação importante aqui sobre a possível “repressão” é quando eu me coloco no lugar do poder, como seu detentor. Foucault (2008) nos chama a atenção para “não analisar o poder no plano da intenção ou da decisão [...]” (p. 182) e é justamente o que **não** aconteceu, pois nem era a minha intenção “reprimir”, mas o modo com que a relação de poder ocorreu me fez inferir, deduzir que assim fosse. E sobre a questão da dedução do poder, Foucault (2008) nos alerta,

não é fazer uma espécie de dedução do poder que, partindo do centro, procuraria ver até onde se prolonga para baixo, em que medida se reproduz, até chegar aos elementos moleculares da sociedade. Deve-se, antes, fazer uma análise ascendente do poder: partir dos mecanismos infinitesimais que têm uma história, um caminho, técnicas e táticas e depois examinar como estes mecanismos de poder foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, subjugados, transformados, deslocados, desdobrados, etc.[...] a dedução é sempre possível, é sempre fácil e é exatamente esta crítica que lhe faço [...] Estas deduções são sempre possíveis, são simultaneamente verdadeiras e falsas, são sobretudo demasiado fáceis [reconhece-las] (p. 184)

O fato da escola não suportar o aluno indisciplinado pode ser análogo a internação dos loucos ou a repressão da sexualidade infantil após a ascensão da classe burguesa como dominante entre os séculos XVI e XVII? Pois, assim como os dois últimos, os alunos indisciplinados não constituem (aparentemente) força produtiva para o sistema econômico, e nem como utilidade pública. Esta dedução é possível, porém o importante não é a escola representar interesses da classe dominante e dominar esses alunos. Importa observar o quê está sendo chamado de aluno indisciplinado, os mecanismos que tem se prolongado nas relações de força

dentro do espaço institucional e, sobretudo, seu prolongamento no corpo social (nas famílias, religiões, mídia). Será que a escola está em crise? Ou será que os campos de verdade estabelecidos e cristalizados estão sendo resistidos por técnicas muito antigas (como a violência, a indisciplina) capazes de resistir às técnicas explícitas de disciplinamento (sendo uma delas a autoridade do professor) que estão juridicamente respaldadas e que o poder tende a prolongá-las e se configurar como resistência?

Será que Bruno ao virar para frente depois de perceber meu olhar se disciplinou? Será que depois que a professora gritou com ele, ele se disciplinou?

Não existe uma relação causal para o poder disciplinar, as técnicas que foram historicamente refinadas para melhor funcionamento das instituições também criaram o poder de resistência, se a criança se constitui pela apropriação da disciplina, ela também cria outros poderes disciplinares capazes de re-significar seu lugar na relação. Logo, a criança, o aluno não é alvo do poder, mas sim sujeito que faz o poder circular, deslocar, transformar.

No segundo ponto, o qual se deu pela minha tentativa em mostrar para Bruno que o meu sorriso não seria para “reprimi-lo” embora nesta altura já temos mudados nossa posição sobre este aspecto. O importante aqui é pensar como que o mesmo gesto, produzido em momentos diferentes podem produzir efeitos tão diferente. Pois se no primeiro sorriso foi repressor, o ato de eu imita-lo foi determinante para que outro sentido para o mesmo gesto fosse produzido.

Neste sentido, retomamos um dos argumentos de Foucault (2004) que nos diz que os modos de controlar as atividades do corpo funcionam a partir de um sistema preciso, do qual necessitaria não só do domínio das ações corporais pela força ou pela violência do sistema produtivo, mas pela capacidade de se apropriarem do uso de sinais do mestre de disciplina a fim de reconhecer e funcionar de modo automático, atendendo objetivamente aos sinais do disciplinamento, ou seja,

Toda a atividade do indivíduo disciplinar deve ser repartida e sustentada por injunções cuja eficiência repousa na brevidade e na clareza; a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada; é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado. Do mestre de disciplina àquele que lhe é sujeito, a relação é de sinalização: o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele, de acordo com um código mais ou

menos artificial estabelecido previamente (FOUCAULT, 2004, p. 140, grifo nosso).

No terceiro ponto, quando a professora chama a atenção de Bruno e de todos, automaticamente, fazendo com que todos os corpos voltem para as suas posições mais precisas, mais eficientes, mais úteis, mais produtivas, produzindo os “comportamentos desejados”. Desta maneira percebemos que a vigilância que ocorre da professora em relação aos alunos e também dos alunos entre si, pois logo após este acontecimento algumas crianças começaram a delatar, a entregar ações dos colegas que pudessem não condizer com os comportamentos adequados. Assim, a vigilância se estende por todos os corpos, espaços e atividades daqueles sujeitos. E a sanção normalizadora atrelada a vigilância continua e ininterrupta e ao exame tem o objetivo de controlar as ações dentro da atividade. Foucault (2004) ao se referir a escola descreve a “desatenção, negligência, falta de zelo” (p. 149) como sendo focos de ação de penalidades. Neste caso, Bruno (aos olhos da professora) estava desatento e negligente e, portanto, necessitaria de uma punição. Esta foi a humilhação, pelo seu nome gritado e que chamou a atenção de todos sobre ele. Porém, este não foi o único objetivo, além da humilhação diante de todos, o exemplo de lição estava dado a todos os outros sujeitos que eram observadores e também observados.

Mas é importante ressaltar que não vemos a ação da professora apenas como autoritária, violenta. Pois Foucault (2008) nos chama a atenção para mais uma precaução, ou seja,

não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros [...] não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos [...] o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. [...] o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles [...] Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constitui (FOUCAULT, 2008, p. 183-184).

E por fim, o quarto ponto, sobre a minha angustia frente as minhas crenças em achar que o Bruno foi uma vítima e eu teria a “culpa”, mas mais que isso, queria olhar para aquilo que me motivou a enfrentar essas culpas, esses lugares comuns que eu me colocava e colocava cada aluno daquela sala quando decidi ir para lá.

E, vejamos a ultima precaução metodológica dada por Foucault sobre o poder:

É bem possível que as grandes máquinas de poder tenham sido acompanhadas de produções ideológicas [...] mas não creio que aquilo que se forma na base sejam ideologias: é muito menos e muito mais do que isso. São instrumentos reais de formação e de acumulação do saber: métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de inquérito e de pesquisa, aparelhos de verificação. Tudo isto significa que o poder, para exercer-se nestes mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e por em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber que não são construções ideológicas (FOUCAULT, 2008, p. 186).

Isso me remete, sobretudo, ao meu desconforto frente aos dois episódios (duro ou mole e aviãozinho). Ora, desde a minha intenção em participar de situações cotidianas na escola até minha estada de fato foi configurado por alguns aparelhos de saber dos quais fui me apropriando ao longo de minha formação profissional. E, graças a esse processo, presenciei tais situações que me motivaram a esclarecer meu próprio lugar e minhas escolhas diante dos acontecimentos reais e localizados naquela escola, durante aquele período, com aquelas pessoas. Desde o método de observação, do qual me apropriei pelos estudos (e inclusive, troquei de método e me transformei), o que fez a diferença desde os lugares que eu escolhia para me sentar – de modo que pudesse observar, se não todas, a maioria das relações. Talvez a palavra mais adequada não seja nem observação, mas acontecimento, relação, experiência, ou seja, algo que me incluía como parte dos movimentos, das faces do poder.

Dado os desdobramentos que o fato da minha presença causou na dinâmica das relações dentro e fora da sala de aula, com alunos, professores e deles comigo, claro! E, mesmo quando eu me sentia mais invisível fui subitamente capturado pela brincadeira do Bruno com o aviãozinho; pela minha própria garrafa que era dura e era mole, de plástico... entre outras mil e uma faces do poder no corpo, no espaço e no tempo.

A técnica de registro que foi a escrita, a narração, a cartografia das cenas, dos corpos, recriando assim histórias, sensações, pensamentos e ações a fim de refinar a busca pelo objeto (que de tão de fora era tão de dentro, de tão longe, tão de perto, de tão dos outros, tão meu...). Não era em vão que os alunos vinham até minha carteira perguntar o que eu estava fazendo (enquanto escrevia, registrava), ou seja, eu era o observador que era observado; o meu registro que poderia ser outro, como: entrevistas com as professoras, filmagens das aulas; provavelmente, não provocariam em mim tal efeito.

Portanto, foram por todas as situações de desconforto, angústia, medo, inquietude gerada não só por nestes acontecimentos, mas por outros, os quais me fizeram re-pensar minhas crenças, minhas verdades prontas. E assim se abriu um novo modo de olhar para as relações cotidianas, de problematizar as minhas responsabilidades frente aos processos, não só de disciplinamento, mas de produção de vida. Ou seja, pude ver as saídas que os sujeitos encontram mesmo diante de toda complexidade estruturada, assim, creio que pudemos ver o que Foucault diz que “onde há poder há resistência”, em outras palavras, alguns formas de disciplinamento corporal nas práticas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, ou melhor, nesta narrativa buscamos apresentar uma forma de compreender o disciplinamento corporal que acontece nas instituições escolares. Embora as preocupações com as temáticas corpo e disciplina tenham nos acompanhado durante estudos anteriores, é nesta narrativa que encontramos fundamentos teóricos e, sobretudo, fundamentos metodológicos para a apresentação e discussão dos acontecimentos que constituíram a pesquisa e o pesquisador, produziram sentidos e permitiram a criação de espaços narrativos que se fundamentam a partir da abordagem escolhida, ou seja, da cartografia.

Para a realização deste trabalho foram realizadas pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo.

Durante as pesquisas bibliográficas encontramos várias pesquisas e estudos que problematizavam e discutiam as questões de disciplinamento dentro das instituições de ensino. E o fato mais marcante destes estudos é que, a grande maioria, estava objetivando entender a produção da indisciplina e da violência no espaço escolar, ou ainda em alguns estudos, sobre a “falta de limites” e os “desvios de comportamentos” dos alunos.

Dessa forma, alguns dos trabalhos, ao problematizarem o disciplinamento corporal de crianças em instituições de ensino verificaram que grande parte dos professores, educadores, etc. atribuem as dificuldades de disciplinamento à indisciplina dos alunos que não trazem “bons modos” e “princípios” de suas casas. Este argumento distancia as responsabilidades mútuas que existem entre os agentes produtores do disciplinamento corporal dentro das escolas, que são todos: alunos-professores-profissionais-família-instituição-estado. E assim fica preso a um argumento moralista, parcial e por vezes ingênuo.

Na busca de entender melhor como o disciplinamento corporal funcionava dentro das instituições de ensino buscamos um referencial teórico que nos instrumentassem em relação a produção destas práticas em instituições, e assim,

nos apropriamos dos estudos de Michel Foucault (1985, 1999, 2004, 2008), sobretudo, dos conceitos de *poder disciplinar* e *sociedade disciplinar*.

Assim, entendemos a constituição e funcionamento da sociedade, em um longo processo histórico, a partir de relações de poder que têm no corpo lugar central dentro desta lógica explicativa.

Sendo assim Foucault lança a idéia do poder disciplinar que configura em um conjunto de técnicas específicas e instrumentos dotados de estratégias e táticas com objetivos precisos de controlar os corpos dos sujeitos para torná-los úteis aos processos produtivos; controlar os espaços com uma arquitetura dotada de objetivos de vigilância constante; controlar o tempo de modo que este seja utilizado de maneira mais eficaz, com ritmos precisos para controle fragmentado de produção.

Nas instituições de ensino estas técnicas funcionam cotidianamente como práticas. É pelo *exame* que o poder nas práticas escolares ganha seu prolongamento, classificando e diferenciando os alunos que sabem os que não sabem; não para excluí-los, mas para aperfeiçoar os outros instrumentos que não foram suficientes, que são, a *vigilância* continua e ininterrupta das atividades pelos professores e até mesmo pelos outros alunos, e a *sanção normalizadora* que seja pela repetição (como forma de castigo), seja pelas humilhações alinhadas ao *exame* e a *vigilância* produzirá corpos (alunos) não só úteis, bons, produtivos, disciplinados mas corpos naturalmente eficazes.

Assim, entender o disciplinamento pela lógica do poder não habilita a utilizá-lo, pelo contrário, nos faz pensar na sua operação e no nosso papel dentro deste processo, na nossa responsabilidade frente aos impactos de nossas ações.

Pois, o objetivo último do poder disciplinar é tornar os corpos úteis, produtivos, eficazes, mas não só, o mais importante para o poder é tornar toda essa maquinaria (com técnicas, instrumentos, controles) o mais natural possível. Assim, conceitos como certo, verdadeiro, trabalhador, bom (pai, marido, filho, aluno), normal são na verdade a via que o poder escolheu como modo de controlar, o meio mais produtivo de ele se propagar, se prolongar, circular, atravessar... no fundo, seu objetivo ultimo é a naturalização das práticas sociais, ou seja, tornar normal todos os processos de disciplinamentos em funcionamento nos aparelhos de saber (as instituições). E por isso e para isso se articulou de uma maneira tão precisa, engenhosa, sutil e discreta.

Mas o objetivo não é falar mal do poder, julgá-lo, negá-lo. O que é importante para nós é pensar nos processos de disciplinamento que ocorrem dentro desta lógica.

E assim, desafiados a assumir que somos parte desta grande engrenagem, assumindo os nossos lugares e espaços diante das relações de poder, lançamos nosso corpo dentro de uma instituição a qual representa muito bem toda a maquinaria que o poder disciplinar desenvolveu, chamada escola.

A pesquisa de campo, ou melhor, a escola que tomamos como lugar empírico é uma escola pública localizada na periferia da cidade de Campinas-SP que atende crianças e adolescente que estudam no ensino fundamental. Lá estivemos durante 5 meses acompanhando semanalmente as atividades de duas salas de aula de primeiras séries.

Durante este período fomos construindo nosso lugar dentro da escola, dentro das salas de aulas diante de bastante estranhamentos e sentimentos de dúvidas que perduraram, horas, dias, meses, anos. Sim. Estar em um lugar no qual as relações já estavam pré-estabelecidas (quem é o professor e quem são os alunos) nos colocou em um lugar demasiado desconfortável. No início a sensação era de que eu-pesquisador que estava sendo observado e de fato o era. Este questionamento, assim como os subseqüentes, nos fizeram repensar nosso lugar e nossa responsabilidade diante das relações e acontecimentos que nos envolvemos. E assim, encontramos na pesquisa-intervenção princípios que permitiram que assumíssemos a diferença que nossa presença fazia diante dos acontecimentos narrados por (mim) eu-pesquisador.

Essas narrativas foram ganhando contornos à medida que relatávamos os acontecimentos em um processo de re-pensar, re-contar, re-escrever. Esses re-encontros permitiram que construíssemos algumas imagens narradas (já que nosso instrumento de coleta de dados era papel e caneta) tal qual o trabalho de cartógrafo que a partir de coordenadas produz seus mapas. E assim, a partir das coordenadas que foram produzidas por sentimentos e sensações, geralmente desconfortáveis, que apresentamos os resultados da pesquisa como cartografias.

Dessa forma, apresentamos os resultados desta pesquisa como cartografias, coordenadas dos acontecimentos e das experiências corpóreas vividas por nós, pelos alunos e pelas professoras. Para tanto, escolhemos a cartografia do duro ou mole, na qual uma atividade em uma folha de sulfite com desenhos de objetos

(duros ou moles) deveriam ser marcados com forma geométricas (círculo ou quadrado). Neste episódio, fomos traídos por nossa própria lógica, já que o exercício era de abstração eu-pesquisador quando vi o desenho de uma garrafa logo pensei em mostrar a minha garrafa para as crianças, afim de ajudá-los, mas antes de mostrá-la eu percebi que a minha garrafa de plástico poderia ser dura e poderia ser mole. Assim decidi não usá-la de modelo para as crianças, mas a reflexão deste acontecimento foi fundamental para compreendermos que o disciplinamento corporal nas escolas está além da organização das crianças em fileiras, em salas, em séries; o disciplinamento é também dos modos de conhecer, pensar, ser. Problema que nos remete as generalizações que se fazem das crianças, olhando-as como sujeitos universais, iguais, e muitas vezes sem a possibilidade da diferença.

Foi no exercício de nos colocar, de corpo e sentimentos, em relação aos outros que configuraram as ligações necessárias para entendermos que os disciplinamentos não são amarras, não são prisões, mas sim formas de constituição de sujeitos, modos de produção de relações sociais; é certo que desta lógica ninguém escapa, mas também é certo que “onde há poder há resistência” (FOUCAULT, 1999, p. 91) e as possibilidades que o ser humano tem de significar as relações são indescritíveis, demasiadamente humanas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNADJER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALVES, C. M. S. D. **(In)disciplina na escola:** cenas da complexidade de um cotidiano escolar. 176 f. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: _____. (Org). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1997.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes.** Campinas, n. 48, p. 69-88, Agosto, 2000.

CARDOSO, J. T. **A produção científica sobre psicomotricidade e seus reflexos no cotidiano de pré-escolas.** 2004. 35 f. Relatório de pesquisa (Iniciação Científica) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2004.

_____. **Disciplina dos corpos infantis:** a construção dos significados nas práticas sociais, 94 f. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

CARVALHO, J. S. F. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: AQUINO, J. G. (Org). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996, p. 129-138.

CLOT, Y. Avec Vygotski. Paris : La Dispute, 1999

COSTE, J-C. **A psicomotricidade**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

DAOLIO, J. **A cultura da/na educação física**. 2002. Tese (Livre – Docência) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

DE LA TAILLE. Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996, p. 09-23.

DELEUZE, G. **Foucault**. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: editora brasiliense, 1988.

DOMINGUES, R. P. **Desejo, diferença e sexualidade na educação infantil**: uma análise da produção dos sujeitos nas práticas escolares. 2007. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. v. 1. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

_____. **O processo civilizador**. v. 2. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 28. ed. Trad. Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Microfísica do poder**. 25. ed. Trad. Roberto Machado. Ed.Graal. Rio de Janeiro, 2008.

_____. **História da Sexualidade – A vontade de saber**, v. 1. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

LAJONQUIÈRE, L. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, J. G. (Org). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996, p. 25-37.

MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1999.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU/Edusp, 1974.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da Moral**. São Paulo: Escala, 2005.

NOGUEIRA, A. L. H. **O sujeito e as normas**: as práticas discursivas na instituição escolar. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

OLIVEIRA, M. K. História, consciência e educação. **Revista Viver Mente Cérebro**, São Paulo: Segmento-Duetto, p. 06-13, 2005.

ORLANDI, L. B. L. Corporeidades em minidesfile. 2004. 17 f. Disponível em: <<http://www.alegrar.com.br>>. Acesso em: 29 abril 2006.

PAULON, S. M. A análise de implicação com ferramenta na *pesquisa-intervenção*. **Revista Psicologia Social**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, sept/dec. 2005.

PEREIRA, M. J. M. **Disciplina-Disciplinamento**: da vara de marmelo à cadeirinha do pensamento. 2003. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (Org). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996, p. 83-101.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SCHICOTTI, R. V. O. **Concepções e práticas de educadores acerca de limites e disciplina na educação infantil**: um estudo de caso. 2005. 141 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2005.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XX, n. 50, p. 26-40, 2000.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIGARELLO, G. A história e os modelos do corpo. **Pro-posições**, Campinas, v. 14, n. 2 (41), p. 21-29, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. **Do Acto ao Pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979.

ANEXO A

CONHECENDO OS MATERIAIS
FAÇA UM CÍRCULO NOS ELEMENTOS MOLES E
UM QUADRADO NOS ELEMENTOS DUROS

