

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

WESCLEY DINALI

***“O QUE VOCÊS FIZERAM ESTÁ FORA DE UM PADRÃO ACEITÁVEL PARA A
ESCOLA”*: SUJEIÇÃO E PRÁTICAS DE LIBERDADE NO COTIDIANO
ESCOLAR – DA (IN)DISCIPLINA AO CUIDADO DE SI**

JUIZ DE FORA
2011

WESCLEY DINALI

***“O QUE VOCÊS FIZERAM ESTÁ FORA DE UM PADRÃO ACEITÁVEL PARA A ESCOLA”*: SUJEIÇÃO E PRÁTICAS DE LIBERDADE NO COTIDIANO ESCOLAR – DA (IN)DISCIPLINA AO CUIDADO DE SI**

Dissertação de Mestrado submetida a exame como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Ferrari

**JUIZ DE FORA
2011**

“O QUE VOCÊS FIZERAM ESTÁ FORA DE UM PADRÃO ACEITÁVEL PARA A ESCOLA”: SUJEIÇÃO E PRÁTICAS DE LIBERDADE NO COTIDIANO ESCOLAR – DA (IN)DISCIPLINA AO CUIDADO DE SI

Wescley Dinali

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientado por:

Prof. Dr. Anderson Ferrari
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Banca examinadora:

Prof. Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo
Universidade Federal de Campinas (UNICAMP)

Profa. Dra. Cláudia Ribeiro
Universidade Federal de Lavras (UFLA)

Profa. Dra. Sônia Maria Clareto
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Juiz de Fora, 18 de março de 2011

“Love Kills”

*“Neim”, para mim sua vida foi como uma “canção” dos Ramones – intensa,
barulhenta, simples, honesta e curta.*

À Helena Maria Dinali Ferreira (in memoriam)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maura Resende Dinali e Jaci Dinali, minha eterna gratidão. À minha mãe, por estar sempre presente na minha vida nas horas ruins e nas horas boas, mesmo quando alguns quilômetros nos “separam”. Ao meu pai, lição de vida, lição de ser humano. Militante político a seu modo simples, sempre sensível à injustiça. Pai, obrigado pela “mesada” quando eu não queria ir para a escola. Agradeço a vocês dois por existirem e sempre acreditarem em mim.

Ao meu filho Yuri, por tornar meus dias mais alegres e bonitos. Obrigado por compreender a minha constante ausência desde muito cedo. Sua existência é a razão pela qual cheguei até aqui. Agradeço imensamente por você fazer parte e mudar minha vida.

Meu eterno e especial agradecimento à minha irmã-madrinha-mãe-professora Elenice, sem seu incentivo esta caminhada seria, de fato, muito mais difícil. Agradeço pelo carinho, pela atenção, pelas demonstrações constantes de amor e incentivo, pela coragem que você sempre me deu para enfrentar a vida desde a infância.

Ao meu amor, minha querida e sempre companheira Alexandra. Agradeço pela sua dedicação constante. Por compreender minhas ausências, minhas crises, meus erros. Por estar sempre ao meu lado nas vitórias e nas perdas. Por dividir comigo suas tristezas e suas alegrias. Pelo incentivo e apoio intelectual nas leituras e na escrita da dissertação e de trabalhos acadêmicos. Minha alegria é poder estar sempre ao seu lado e continuar vivendo momentos inesquecíveis com você e com o Yuri. Sua motivação e sua proteção foram fundamentais para mais esta conquista que será sempre nossa.

Ao Prof. Dr. Anderson Ferrari, grande mestre. Obrigado pela oportunidade, pelos ensinamentos valiosos, pelo carinho, pela atenção e pela dedicação constantes. Por acreditar no meu trabalho e depositar confiança em mim. Seu apoio foi sem dúvida fundamental. A você, minha infinita gratidão, minha admiração e meu respeito.

Ao eterno mestre e amigo Prof. Dr. Wanderley de Oliveira, que me iniciou nos caminhos da pesquisa, sempre me empurrando para conquistas maiores. A você, sou eternamente grato pela sua valiosa cumplicidade.

A todos os meus queridos irmãos, por participarem de alguma forma da minha trajetória: Ângela, Edson, Elenice, Helena, Agnaldo, Gilmar, Cláudia, Andrea e Daniela.

À Dani, ao Cristiano e ao Daniel por me abrigarem em Juiz de Fora nos momentos em que precisei sem medirem esforços para fazer da minha estadia em Juiz

de Fora algo mais agradável.

À Maria Lúcia e ao Horácio, agradeço imensamente a vocês por serem pais do Yuri nos momentos em que eu e Alexandra estivemos ausentes, e que não foram poucos. Pela certeza de saber que ele estava sempre em boas mãos, recebendo carinho e cuidado. Minha plena gratidão pelo apoio, pela ajuda e pela confiança depositada. Não tenho dúvida nenhuma das boas intenções de vocês quanto a nós. Obrigado por estenderem as mãos sempre nos momentos mais difíceis das nossas vidas quando mais precisamos. Por terem possibilitado a existência física da Alexandra, minha querida, que me deu o maior presente nesta vida, o Yuri. A vocês, meu infinito respeito.

Aos amigos queridos Thomaz, Kelly e Leandro, por tornarem meus dias em Juiz de Fora mais felizes. Em especial, ao Thomaz, que me estendeu a mão na hora em que mais precisei sem medir esforços para poder me ajudar. Muito obrigado mesmo.

Ao Getúlio, à Cidinha, à Michelle e à Sonia Miranda, pela ajuda e apoio nos momentos difíceis. Vocês foram maravilhosos.

Aos professores, alunos, coordenadores e técnicos do Ensino Médio do Colégio de Aplicação João XXIII, que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa. À Patrícia, sempre disposta a me ajudar.

Aos professores(as) Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo, Cláudia Ribeiro e Sônia Maria Clareto, por terem aceitado participar da banca de qualificação e defesa e, acima de tudo, pelas contribuições oportunizadas pelas suas reflexões.

RESUMO

As problematizações aqui pospostas passam pelo interesse em mover discussões em torno da produção de sujeitos escolarizados na possibilidade de (re)pensar os diferentes processos de subjetividades presentes no cotidiano escolar, sujeição e práticas de liberdade. Tendo como arcabouço teórico a perspectiva foucaultiana e alguns autores que trabalham com essa proposta, como Gallo, Veiga-Neto e Revel, entre outros, a pesquisa foi realizada no Ensino Médio do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Observou-se que a escola busca controlar cotidianamente os corpos escolares. A “indisciplina” foi pensada como uma prática de resistência contra esses efeitos do poder inerente a esse tipo de processo pedagógico, pois quanto mais se controla mais se produzem forças resistentes. Todavia, a autoridade escolar, muitas vezes, busca controlar ainda mais essas forças, produzindo e reproduzindo a (in)disciplina. Para tanto, a ética da estética da existência como cuidado de si pode vir a ser, para a prática docente, uma forma de resistência a esse modelo escolar, a essas práticas impostas, propiciando, para o professor e para os outros, diferentes jogos de forças no interior desse espaço, jogos de liberdades mútuas, recíprocas entre uns e outros cotidianamente.

Palavras-chave: Cotidiano Escolar, (In)disciplina, Cuidado de Si.

ABSTRACT

The argumentation we propose here is part of an interest in bringing forth discussions on the production of schooled subjects, on the possibility of (re)thinking different processes of subjectivities present in school's day-to-day running – subjection, freedom practices. Taking the foucauldian perspective and that of some authors who work with this proposal (such as Gallo, Veiga-Neto, Revel and others) as theoretical framework, this research was carried out in secondary school, at Colégio de Aplicação João XXIII of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). It was observed that the school seeks to control the schooled bodies daily. Thus, 'indiscipline' was considered a practice of resistance against the effects of power. This is inherent in that sort of pedagogic process, because the greater the control is, the more resistance forces are produced. However, many times, school authority seeks to control these forces even more, thus producing and reproducing (in)discipline. As it is, the ethics of aesthetics of existence as care of the self can become, to teaching practices, a means of resistance to that model of school, to imposed practices. It provides teachers and others with different arrangements of forces within such a space, games of mutual liberties, reciprocal between one another, daily.

Key words: School Routine, Indiscipline, Discipline, Care of the Self.

LISTA DE FIGURAS

Nº	LEGENDA	PÁGINA
1	Símbolo do C.A. João XXIII	54

LISTA DE SIGLAS

BO	Boletim de Ocorrência
CQT	Controle da Qualidade Total
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAFILE	Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LA	Laboratório de Aprendizagem
PIBIC/Jr	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica Júnior
PISM	Programa de Ingresso Seletivo Misto
PIIC	Programa Institucional de Iniciação Científica
SIGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: UM FOUCAULT COMO COQUETEL <i>MOLOTOV</i>	13
CAPÍTULO 1 – APRESENTANDO O C.A. JOÃO XXIII/UFJF: O ENSINO MÉDIO COMO ESPAÇO DE DISCUSSÕES	24
1.1 Situando o C.A. João XXIII/UFJF de forma geral	24
1.2 O Ensino Médio do João XXIII: um espaço de discussões	28
CAPÍTULO 2 – A HERANÇA MODERNA DISCIPLINAR E O CONTROLE DOS CORPOS: QUANDO A ESCOLA SE PARECE COM UMA “GAIOLA”	33
2. 1 A construção da escola moderna disciplinar e o controle dos corpos	34
2.1.1 As sociedades disciplinares e a construção da escola moderna	35
2.1.2 A escola como máquina instituidora da modernidade	40
2.1.3 Escola: o melhor lugar para ensinar, vigiar e punir – reflexões acerca das relações de poder	42
2.1.4 Câmeras na escola? A disciplina e os novos dispositivos de controle	61
2.2 “ <i>Esse eu vou ferrar... esse eu vou ligar pra mãe dele</i> ”: problematizando sobre os processos cotidianos de sujeição dos corpos no Ensino Médio do coruja	70
2.3 Pensar diferente a escola na busca de outros caminhos: é possível arrebentar as grades da “gaiola”?	91
CAPÍTULO 3 – “É MEU ÚLTIMO ANO AQUI MESMO [...] TÔ PENSANDO EM BOTAR FOGO NA ESCOLA”: O COTIDIANO ESCOLAR E AS PRÁTICAS DE RESISTÊNCIAS	96
3.1 Sobre a transgressão e as resistências em Foucault	97
3.2 Serão as “indisciplinas” práticas de resistências?	102
3.3 Da relação cotidiana entre a escola e o sujeito “indisciplinado”: o que é possível inventar?	112
3.3.1 As potencialidades do menor: cotidiano como lugar de invenção	118

CAPÍTULO 4 – POR UMA ESTÉTICA COTIDIANA: IMPLICAÇÕES DA ÉTICA DO CUIDADO DE SI COMO PRÁTICA DE LIBERDADE ENTRE PROFESSORES E ALUNOS	123
4.1 A ética do cuidado de si em Foucault: problematizando novas relações entre professor e aluno no cotidiano escolar	125
4.1.1 O cuidado de si na Antiguidade	130
4.1.2 Da relação com o outro no cuidado de si greco-romano: reflexões sobre práticas pedagógicas	135
4.2 Por uma estética de si docente cotidiana, como cuidado de si e do outro, como prática de liberdade	143
REFERÊNCIAS	158

INTRODUÇÃO:

UM FOUCAULT COMO COQUETEL *MOLOTOV*

A ideia desta pesquisa surgiu no decorrer da minha participação, durante a graduação em Pedagogia, no grupo de estudos “Foucault e a Educação”, coordenado pelo prof. Wanderley C. Oliveira, na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Em nossas reuniões, discutimos obras do filósofo, tais como: *Vigiar e punir* (1991), *A ordem do discurso* (1996) e *Microfísica do poder* (1998b), entre outras, procurando relacionar questões relativas ao discurso, ao corpo, à disciplina, ao saber e ao poder na educação. A participação no grupo instigou-me a conhecer mais sobre a obra de Foucault. Diante disso, no decorrer da minha graduação, foi possível realizar alguns trabalhos de pesquisa baseados na obra do filósofo.

Um primeiro trabalho a tomar corpo foi uma pesquisa para a conclusão da disciplina “Prática Pedagógica”, do curso de Pedagogia, intitulado “A hora do recreio escolar: o poder disciplinar está presente?”, fundamentado basicamente na obra *Vigiar e Punir* (1991). O objetivo desse estudo foi verificar os dispositivos disciplinares presentes na hora do recreio escolar em quatro escolas municipais de São João del-Rei/MG e em uma do município de Lavras/MG. Esse trabalho mostrou que nas cinco escolas pesquisadas os alunos saíam das salas para o recreio e voltavam em filas e que a sirene era usada para sinalizar o começo e o término do mesmo. A presença de funcionários da escola vigiando as crianças durante todo o recreio foi nítida em todas as observações. Além disso, as crianças menores não brincavam no mesmo espaço que as maiores. Em três das escolas pesquisadas, os alunos eram proibidos mesmo de correr, gritar, pular e fazer “brincadeiras” consideradas violentas. Alguns funcionários justificaram o fato de as crianças não poderem correr nem pular por terem receio de elas se machucarem. A fila, o sino, a divisão dos alunos por série, a presença constante de algum funcionário da escola e a punição para aqueles que contrariavam as normas estabelecidas durante o recreio eram dispositivos disciplinares que funcionavam como mecanismos de ajustamentos, pois permitiam melhor controle sobre os corpos. Portanto, verificamos que o recreio escolar, que é supostamente um lugar de lazer para os alunos, está longe de ser um local de plena descontração e diversão.

Ainda a partir das leituras de e sobre Foucault, procurei relacionar algumas de suas teorias sobre o poder disciplinar com minha prática cotidiana de trabalho. Eu

atuava na época como Técnico em Segurança do Trabalho em uma empresa têxtil centenária de São João del-Rei. Então, comecei a observar como as teorias de Foucault, principalmente no que diziam respeito ao poder disciplinar, tinham forte relação com alguns programas de administração empresarial aplicados por essa empresa na época, como o Controle da Qualidade Total (CQT). Tais observações me levaram a perguntar: o que seria do ponto de vista foucaultiano o CQT? Qual seu principal objetivo em relação aos trabalhadores dentro das empresas? Tais questionamentos se transformaram em uma pesquisa de iniciação científica intitulada “O adestramento do trabalhador no Controle da Qualidade Total: uma análise crítica a partir de Michel Foucault” (Programa Institucional de Iniciação Científica – PIIC/UFSJ), desenvolvida no período de março de 2007 a fevereiro de 2008, sob a orientação do prof. Wanderley C. Oliveira. Essa pesquisa teve como objetivo principal analisar as estratégias utilizadas pelo CQT para o adestramento do trabalhador dentro das organizações empresariais.

Outra pesquisa com a qual tive contato, como colaborador, foi a iniciação científica “Educação disciplinar ou interdisciplinar no Ensino Médio? A percepção dos alunos” (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica Júnior – PIBIC/Jr), também orientada pelo Prof. Wanderley C. Oliveira. Esse trabalho propôs um estudo sobre a visão que os alunos tinham da educação que recebiam: se, para eles, era disciplinar ou interdisciplinar. Ele foi realizado com alunos do terceiro ano noturno da Escola Estadual Governador Milton Campos (Polivalente), localizada em São João del-Rei. De acordo com os resultados obtidos, na percepção dos alunos que participaram da pesquisa, a educação que recebiam mesclava elementos de educação disciplinar e interdisciplinar. Na percepção de grande parte dos alunos, essa educação caminhava no sentido da interdisciplinaridade, uma vez que eles conseguiam associar o que aprendiam numa disciplina com outras e também achavam que o que aprendiam na escola tinha utilidade no seu dia a dia. Assim sendo, para esses alunos, a distância entre o que se estudava na escola e o que se vivia no dia a dia não era tão grande. Em contrapartida, a educação disciplinar apareceu fortemente ligada aos exames, ao uso do uniforme, ao quadro de destaque da escola e mesmo à necessidade de se manter o controle disciplinar na sala de aula por intermédio da figura do professor disciplinador, sendo isso confirmado por boa parte dos alunos.

Com base nos dados obtidos nesse novo espaço-tempo escolar, e partindo da hipótese de que os alunos do noturno apresentam características que se diferenciam dos alunos do diurno, que geralmente são alunos trabalhadores com idade escolar

irregular, iniciei, no segundo semestre de 2008, meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia, com o objetivo de expandir a pesquisa citada para a realidade diurna. O propósito desse trabalho foi estabelecer uma comparação entre as opiniões dos diferentes alunos do 3º ano do Ensino Médio (turnos matutino e noturno) dessa mesma escola sobre a educação que recebiam: se, para eles, ela era disciplinar ou interdisciplinar. Os resultados desse trabalho não demonstraram muita disparidade entre os alunos do matutino e os do noturno, porém algo interessante a ser destacado é que os alunos do noturno demonstraram maior satisfação pelo ambiente escolar.

O que se percebeu, de forma bem resumida, é que esses alunos do noturno valorizavam mais as aulas dinâmicas. Segundo os mesmos, eles conseguiam associar melhor as disciplinas umas com as outras e sua utilidade no cotidiano. Deram maior importância para uma relação mais amigável, digamos, com o professor e, sobretudo, concebiam a escola que estudavam como um local de convivência e diálogos não apenas no intervalo, mas nas aulas com recursos variados, dinâmicas e debates. O que se notou é que, na percepção desses alunos, o espaço escolar apontava para um lugar onde é possível estabelecer laços de amizade, um espaço de encontro, de diálogos, de troca de conhecimentos e de confraternização.

Pelo contato que estabeleci no decorrer da minha graduação com as teorias foucaultianas, com seus comentadores e com base nessas pesquisas que fui desenvolvendo no interior da instituição escolar, foi surgindo a necessidade de dar prosseguimento a essas e outras problematizações em um programa de mestrado. Meu objetivo foi trabalhar questões que não foram priorizadas e desenvolvidas nas etapas anteriores e que considerava, e ainda considero serem importantes. Algumas questões foram aparecendo, porém a inquietação principal foi de fato a possibilidade de pensar a escola por outro viés que não apenas o da disciplinarização dos corpos. Daí, meu interesse em pesquisar as diferentes e possíveis práticas de liberdade no cotidiano escolar, de refletir sobre as diversas formas de subjetividades¹ presentes nesse espaço.

Esses estudos que realizei durante minha graduação foram de suma importância para compreender tais questões e avançar em outras. Se, por um lado, em função de todo um contexto histórico, a escola que conhecemos hoje é um lugar de disciplinarização, de controle dos corpos, por outro, ela pode ser pensada também como um local de lutas. Minha proposta é justamente tomá-la como um campo de combate

¹ Entendendo subjetividade como sendo as diferentes práticas de constituição do sujeito; práticas que produzem os outros e a nós mesmos.

diário, onde é possível agenciar diversas formas de subjetividades, pautadas menos nas práticas de sujeição e mais nas práticas de liberdades.

Portanto, as problematizações aqui pospostas passam pelo meu interesse em mover discussões em torno da produção de sujeitos escolarizados; debater sobre a riqueza presente no cotidiano escolar; assumir que a escola continua com a pretensão de *vigiar e punir* sua clientela, mas também apontar para as possíveis condições de mudanças desse jogo.

Para tanto, se me questionarem sobre um “objeto” de pesquisa claro, preciso, moldado, assumo que ele não irá aparecer aqui ou mesmo que ele talvez não exista se pensado dessa forma. O que me ocorreu neste trabalho foi várias reflexões que nunca foram a princípio, aparentes, concretas e ainda terminadas. Penso que, à medida que o pesquisador adentra no campo, por meio das observações e das análises, novas questões vão surgindo, levando-o a (re)pensar sua própria prática, sua postura, suas reflexões, num movimento que nunca cessa de (re)começar.

Encontram-se aqui diferentes movimentos de problematizações que as armas foucaultianas apresentaram-me nesta caminhada – poder disciplinar, resistências, transgressão, moral, ética e cuidado de si, entre outras; e processos cotidianos de sujeição dos corpos escolares, as possíveis e diferentes práticas de resistências nesse espaço e os novos mecanismos de controle escolar, entre outras questões.

Pode ser que o mais evidente em termos de lócus de investigação tenha sido (re)pensar a escola por outro viés que não o binômio (in)disciplina. Como se observou, se a escola pretende disciplinar os indivíduos, a “indisciplina” é a resistência, é a reação contra esses efeitos do poder; consequentemente, ela é uma prática de liberdade. A “indisciplina” é, a meu ver, inerente a esse tipo de processo pedagógico, pois quanto mais se controla mais se produzem forças resistentes. No entanto, a autoridade escolar muitas vezes busca controlar ainda mais essas forças, produzindo e reproduzindo, junto aos alunos e aos pais, processos contínuos e cotidianos de sujeição dos corpos, ignorando suas potencialidades. Em função disso, a ética da estética da existência como cuidado de si pode vir a ser, para a prática docente, uma forma de resistência a esse modelo escolar, a essas práticas impostas, propiciando, para o professor e para os outros, diferentes jogos de forças no interior desse espaço, jogos de liberdades mútuas, recíprocas entre uns e outros cotidianamente.

Essas foram algumas questões que as armas foucaultianas proporcionaram-me a problematizar e que de forma alguma estão completas aqui, uma vez que ter em punho

as armas foucaultianas é antes apreender que aquilo que produzimos com nossas pesquisas não passam de “fulgurações de verdades sempre incompletas” (COSTA, 2002b, p. 155).

Insisto em armas porque Foucault gostaria que usássemos suas reflexões como um instrumento, “um bisturi, uma tática, um coquetel *molotov*, fogos de artifícios a serem carbonizados depois do uso” (VEIGA-NETO, 2006, p. 82). Ele considerava seus livros, ou pelo menos esperava que nós os considerássemos, como minas, pacotes de explosivos, que produzissem certo efeito e depois desaparecessem como num “espetáculo” pirotécnico (FOUCAULT, 2006d). O filósofo dizia que era um “pirotécnico”, que fabricava alguma coisa que servia, “finalmente, para um cerco, uma guerra, uma destruição” (p. 69). Afirmou que não era a favor da destruição, mas a “favor de que se possa passar, de que se possa avançar, de que se possa fazer caírem os muros” (*ibidem*).

Foucault nunca quis ser um modelo, fundar uma escola ou coisas do tipo. Ele mesmo recusou as noções convencionais de autor, de autoria, de autoridade, de obra, de comentário (VEIGA-NETO, 2007). O filósofo queria que suas contribuições fossem usadas como ferramentas, não como um instrumento metodológico, bem colocado, mas como martelo para quebrar verdades e procedimentos instituídos e normatizados (PEY, BACCA e SÃ, 2004).

Isso quer dizer que, a rigor, não existe um “método” foucaultiano, e nem ele o queria (VEIGA-NETO, 2007), se entendermos “método” como “uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição” (LARROSA, 2000b, p. 37). Para tanto, Foucault coloca em nossas mãos ferramentas como as relações entre o poder e o saber, e os processos de subjetivação (VEIGA-NETO, 2006), entre outros.

Entretanto, no lugar de usar, ou melhor, de apropriar-me dos conceitos foucaultianos como ferramentas, prefiro tomá-los nas mãos como armas a serem usadas nas trincheiras do campo de batalha escolar (sala de aula, pátio, biblioteca, banheiros e cantina, por exemplo). Afinal, as relações de poder estão em todos os lugares. Assim, os conceitos foucaultianos podem servir como coquetel *molotov*, arma de militância diária pronta para ser explodida na luta por subjetivações libertárias na escola alheias ao assujeitamento.

Se, a rigor, não existe um “método” foucaultiano, por outro lado, munir-me de suas armas permite, a meu ver, caminhos a serem trilhados. Foucault nos ajuda a entender os sujeitos educacionais: alunos, professores, técnicos e pais, entre outros, em termos de uma

história da subjetividade, ajuda a pensar os efeitos da educação institucionalizada como práticas de poder/saber (PETERS e BESLEY, 2008), a compreender de que modo o poder se exerce nas práticas cotidianas escolares e, sobretudo, a apontar para seus possíveis efeitos. Não somente para justificar seu exercício ou “deplorar seus excessos, mas a fim de desmascará-lo onde quer que ele se exerça, mostrar as formas que ele toma” (BUJES, 2002, p. 28), para, em seguida, buscar pontos de fraturas. E fraturar, na filosofia foucaultiana, pode ser entendido como um rompimento com o curso do tempo, um acontecimento que questiona o modo como até então se deu a história, se deram as subjetividades impostas (VAZ, 1992).

Foucault (1998b) adverte que, para estudar o poder, são necessárias algumas precauções. Em primeiro lugar: não se trata, segundo o filósofo, de analisar o poder nas suas formas regulamentares e legítimas em seu centro, no que possam ser seus mecanismos gerais e seus efeitos constantes. Trata-se de captar o poder em suas extremidades, em suas ramificações, onde ele se torna capilar, nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente, diz ele, no “ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento” (p. 182).

Segunda precaução: estudar o poder na sua “fase 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” (FOUCAULT, 1998b, p. 182). O que o filósofo quer dizer com isso é que as relações de poder sujeitam os corpos, dirigem os gestos e regem os comportamentos dos indivíduos. Não se trata de perguntar, enfim, por que “alguns querem dominar, o que procuram e qual é a sua estratégia global, mas como funcionam as coisas a nível de sujeição” (*ibidem*).

Terceira precaução: não conceber o poder como domínio de um indivíduo ou grupos sobre os outros, pois o poder deve ser analisado como algo que circula, “como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede” (FOUCAULT, 1998b, p. 183). O indivíduo está sempre em função de exercer o poder e sofrer sua ação. Para tanto, ele é efeito do poder e centro de transmissão. “O poder passa através do indivíduo que ele constituiu” (*idem*, p. 184).

Quarta precaução: implica em buscar o poder de baixo para cima. Fazer uma

análise ascendente do poder, “partir dos mecanismos infinitesimais que têm uma história, um caminho, técnicas e táticas” (FOUCAULT, 1998b, p. 184), que permitam, posteriormente, uma percepção mais global de sua atuação.

Quinta precaução: poder e saber estão ligados. É necessário buscar os “instrumentos reais de formação e de acumulação do saber: métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de inquérito e de pesquisa, aparelhos de verificação” (FOUCAULT, 1998b, p. 186). Isso significa que o poder, para se exercer, é “obrigado a formar, organizar e pôr em circulação um saber” (*ibidem*).

Para tanto, se Foucault nos possibilita essas armas e, nesse caso, a escola como a penso, pode ser esse campo de batalha, partir para a luta implica adentrar seus muros, paredes das salas de aula, pátio, cantina, coordenação, banheiro, sala dos professores e sala de reuniões de pais, entre outros lugares possíveis no interior escolar. Adentrar no cotidiano escolar, a meu ver, é uma forma de labor que abre possibilidades de compreender melhor esse espaço e as diferentes relações de forças presentes no cotidiano desse campo como também de que modo se operam os mecanismos de disciplinarização, de controle, de dominação e de resistências dos sujeitos escolares (alunos, professores, coordenadores, técnicos, pais *etc.*). Em resumo, compreender como operam cotidianamente essas formas de produção dos sujeitos escolares na relação de uns com os outros. Penso que entrar nas trincheiras da escola propicia ao pesquisador, na sua “vontade de saber”, aproximar-se melhor das pessoas, das situações, dos locais e dos eventos, mantendo, assim, um contato mais direto e prolongado com os indivíduos que fazem a máquina escolar funcionar diariamente.

Para a consecução desta pesquisa, acompanhei, durante um semestre, onde realizei um trabalho de observação participante, a rotina cotidiana de coordenadores, professores, alunos, técnicos, pedagogos e pais de alunos, entre outros, percorrendo espaços diferenciados que diziam respeito ao Ensino Médio do C.A. João XXIII, a saber: coordenação, sala de aula, cantina, pátio da escola, banheiro, sala dos professores, rádio da escola, ônibus, restaurante, reunião de pais, reunião do conselho de classe *etc.* Foi feito também um trabalho de análise de documentos como o Regimento Interno do Colégio e o Registro de Questões Pedagógicas e Disciplinares dos Alunos do Ensino Médio. Essa pesquisa de campo foi realizada durante o primeiro semestre de 2010.

A escolha do Ensino Médio dessa instituição como lugar para realização desta pesquisa se deu por alguns fatores importantes, que serão discutidos no primeiro capítulo. O principal é que, desde 1999, vem sendo realizado um projeto que propõe uma

reformulação do Ensino Médio. Entretanto, esse projeto surgiu em função do crescimento da “indisciplina” dos alunos, das resistências às atividades escolares e dos fracassos escolares, como conta Ferrari (2003). Isso, todavia, foi propiciando ao corpo escolar repensar e mudar algumas práticas pedagógicas presentes no Colégio, principalmente no que se refere a diretrizes curriculares.

Este foi um dos meus interesses que a princípio me levaram para o interior do C.A. João XXIII: investigar como se davam as ações da escola perante essas práticas “indisciplinares” do alunado, entre outras reflexões, logicamente. Porém, como já afirmei, o campo me levou a diferentes questões em termos de relações entre corpo docente e discente, e vice-versa. Isso mostra que uma pesquisa é sempre maleável e como é fundamental saber lidar com os acontecimentos, as desestabilizações e os desarranjos que são inerentes às atividades de pesquisar. Digamos que a batalha é sempre incerta e nunca termina. Temos que aprender a “explorar a indeterminação, a ambiguidade, a instabilidade, a multiplicidade e a provisoriedade” desse jogo (MEYER e SOARES, 2005, p. 29). E a admitir as incertezas, as dúvidas, saber aprender a lidar com a provisoriedade (LOURO, 2004). Nesse sentido, as “perguntas desencadeiam buscas que engendram várias possibilidades de respostas e outras tantas perguntas, num processo que nunca está finalizado ou completo” (MEYER e SOARES, 2005, p. 30). O campo de pesquisa nos ajuda, nos força a (re)construir, a (re)pensar nossas pretensas problematizações, num processo de constante movimento de (des)subjetivação, de captura e de liberdade.

Pode-se dizer que essa maneira de olhar para o campo de pesquisa se aproxima da perspectiva pós-estruturalista. Peters (2000) ressalta que o pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma maneira de escrever. Porém, o termo não deve ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, pois o pós-estruturalismo não pode ser reduzido a um conjunto de pressupostos compartilhados, um método, uma escola *etc.*, mas, sim, como um movimento de pensamento, uma complexa rede de pensamento com diferentes formas de prática crítica. O pós-estruturalismo, segundo o autor, é decididamente “interdisciplinar” (PETERS, 2000, p. 29).

No que se refere ao pós-estruturalismo francês², como uma atividade

² Convém destacar que o próprio termo pós-estruturalismo é ele mesmo questionável (PETERS, 2000; SILVA, 2007). Embora tenha como referência geral autores franceses, o termo pós-estruturalismo tem sua origem nos “Estados Unidos, em que a expressão ‘teoria pós-estruturalista’ nomeia uma prática

predominantemente parisiense, foi fundamental para a emergência deste a redescoberta por um grupo de pensadores da obra de Nietzsche. Peters (2000)³ vai chamar esses pensadores de “pós-estruturalismo da primeira geração” (p. 34), que inclui gente como Jacques Derrida, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Jean-François Lyotard, entre outros. As filiações com o pensamento de Nietzsche se dão, em particular, com sua crítica da verdade e a ênfase que o filósofo alemão concebe em relação ao estilo, tanto filosófico quanto estético, “para que cada um supere a si próprio em um processo de autodevir; com a importância dada ao conceito de *vontade de potência* e suas manifestações como vontade de verdade e vontade de saber” (PETERS, 2000, p. 32; grifos do autor). Também, seguindo o filósofo alemão, todos esses ditos pós-estruturalistas questionam o “sujeito cartesiano-kantiano *humanista*” (*ibidem*).

Esses “pensadores enfatizam que o significado é uma construção ativa, radicalmente dependente da pragmática do contexto, questionando, portanto, a suposta universalidade das chamadas ‘asserções de verdade’” (PETERS, 2000, p. 32). Quanto às críticas ao sujeito cartesiano-kantiano, eles questionam o sujeito autônomo, livre, transparente, autoconsciente, visto como fonte de todo conhecimento. Para eles, o sujeito deve ser pensado como um sujeito descentrado e “dependente do sistema linguístico, um sujeito discursivamente constituído e posicionado na intercessão entre forças libidinais e práticas socioculturais” (*idem*, p. 33). Para esses pensadores, o sujeito está submetido às práticas e às estratégias de normalização, de controle e de dominação que caracterizam as instituições modernas. Em outras palavras, o sujeito não passa de uma invenção social (SILVA, 2007).

Silva (2007) afirma que o que se entende hoje por pós-estruturalismo deve-se sua definição principalmente a Foucault e a Derrida. Peter (2000) coloca também Foucault como um importante pensador pós-estruturalista. Embora Foucault tenha rejeitado de forma explícita o rótulo de pós-estruturalista, a contribuição fundamental do filósofo, para esse pensamento, pode ser sintetizada pelas suas análises sobre o poder (SILVA, 2007).

tipicamente estadunidense, uma prática baseada na assimilação do trabalho de uma gama bastante diversificada de teóricos” (PETERS, 2000, p. 28). O termo é um rótulo utilizado na comunidade acadêmica de língua inglesa para descrever uma resposta filosófica ao estruturalismo que caracterizava os trabalhos de Lévi-Strauss, Louis Althusser, Jacques Lacan e Roland Barthes. Entendendo o termo como uma crítica ao estruturalismo, para Peters (2000), ele exibe certa ambiguidade, pois nomeia o novo simplesmente distinguindo-o do passado. Assim, existem outros autores que defendem termos como: “neoe estruturalismo” e “superestruturalismo” (p. 28).

³ Segundo esse autor, o pós-estruturalismo, como um movimento, está em sua terceira ou quarta geração (feministas, psicanalistas, neofoucaultianos, neodeleuzianos e neoderrideanos).

Minha intenção não é fazer aqui uma genealogia do pós-estruturalismo. O importante é refletir sobre suas contribuições, principalmente as de Foucault, no que se refere ao trabalho de pesquisa.

Ressaltam Meyer e Soares (2005) que as abordagens pós-estruturalistas envolvem uma disposição do pesquisador de operar com limites, dúvidas, conflitos e divergências; de resistir à tentação de formular conclusões precisas; de admitir a provisoriade do saber, de verdades que operam em campos de poder-saber; e de aceitar que as verdades com as quais operamos são constituídas social e culturalmente. As pesquisas, no que se referem a essa perspectiva, organizam-se por movimentos e deslocamentos e, no lugar de priorizarem os pontos de chegada, “focalizam suas lentes nos processos e nas práticas, sempre múltiplas e conflitantes, que vão conformando os – e se conformando nos – próprios ‘caminhos investigativos’” (MEYER e SOARES, 2005, p. 42). Conhecer e pesquisar, nessa ótica, significa resistir à pretensão de operar com verdades absolutas (LOURO, 2004), porque qualquer verdade ou certeza está ancorada a certo momento histórico; logo, ela é provisória. E nesse contexto, as armas foucaultianas não estão aí para nos dizer a verdade, mas, antes, para nos ajudar a compreender de que maneira e por quais caminhos tudo aquilo que se considere verdade tornou-se em algum momento da história verdadeiro (VEIGA-NETO, 2006, SILVA, 2007).

A perspectiva foucaultiana nos ensina que conhecer é governar. Portanto, a ação de “descrever sujeitos, objetos e práticas”, em suma, a ação de pesquisar “vai criando uma realidade que é uma forma de captura pela significação em que está implicado o poder” (COSTA, 2002a, p. 94), pesquisar é uma forma de exercer poder. Bem entendido que quem governa, ou melhor, quem exerce o poder não está livre dele. Somos todos capturados pelas relações de poder. Sabemos que o poder é circular, difuso. Quem descreve, quem analisa, quem pesquisa, enfim quem produz algum tipo de saber também sofre essas ações, também é capturado por essas forças. Por outro lado, acredito que o processo de pesquisar pode ser uma forma de transgredir as verdades impostas, de desmascarar, de lutar contra essas relações de sujeição. Problematizar outras formas de subjetividades, no caso da escola, é lutar por subjetividades mais libertárias, resistindo aos processos de submissão do corpo presentes nesse espaço. É destruir, fazer caírem os muros, que cercam e impõem verdades a serem seguidas.

Diante disso, passo a destacar o modo como este trabalho foi organizado. No primeiro capítulo, apresento o C.A. João XXIII (Colégio de Aplicação João XXIII) e

seu Ensino Médio, já buscando justificar a escolha desse espaço como campo de realização da pesquisa. De forma bem sucinta, no segundo capítulo, minha intenção é discutir como nossa escola historicamente foi sendo construída como um local de pretensa sujeição dos corpos, e ainda continua sendo. Nesse contexto, procuro demonstrar como seu cotidiano está atravessado por relações de disciplinarização, de controle, de dominação, reflexo de um processo de escolarização moderna disciplinar. No terceiro capítulo, coloco em jogo as ações desviantes dos sujeitos escolares, as ditas “indisciplinas”, como práticas de resistências, conseqüentemente como práticas de liberdade, pensando essas forças como sendo inerentes a esses processos escolares de sujeição dos corpos. Entretanto, procuro problematizar as ações da escola em detrimento desses processos de resistências; ações já impostas, institucionalizadas e as possíveis de serem colocadas em práticas. No capítulo seguinte, levanto questões sobre a prática docente cotidiana, a saber: da relação do sujeito consigo mesmo e com o outro na trama do espaço escolar. O desafio é pensar uma estética docente como cuidado de si e do outro, como reguladora de jogos libertários entre uns e outros, sendo tal uma prática de resistência aos modernos processos de sujeição escolar.

Algo a ser destacado ainda é que todo texto proposto nesta dissertação buscou trazer reflexões para que o leitor fizesse suas considerações, que participasse da escrita, que socializasse as interrogações propostas, dentro das limitações do que se buscou problematizar aqui. Espero que tais questões fiquem mais claras ao longo deste texto.

CAPÍTULO 1

APRESENTANDO O C.A. JOÃO XXIII/UFJF: O ENSINO MÉDIO COMO ESPAÇO DE DISCUSSÕES

Não é minha pretensão aqui fazer uma história detalhada da instituição, pois é importante deixar claro que a pesquisa não foi sobre o Colégio, mas no Colégio, e mais especificamente no Ensino Médio. Entretanto, considero extremamente relevante, mesmo que de forma sucinta, situar historicamente a instituição. Meu intuito, em primeira instância, é refletir sobre o contexto em que ela foi se constituindo, quando ela foi fundada, quem foram seus principais fundadores, quais foram as influências desses fundadores e que tipo de sujeito essa instituição busca produzir, entre outras questões. Isso para mostrar de forma geral o campo em que foi realizada a pesquisa, e, da mesma forma, apresentar o Ensino Médio dessa instituição e justificar a escolha desse espaço como lugar da realização desta pesquisa.

1.1 Situando o C.A. João XXIII/UFJF de forma geral

O C.A. João XXIII é uma instituição integrada à estrutura da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) como unidade acadêmica. Atualmente,⁴ ministra cursos de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O Colégio foi fundado em 1965, inicialmente como “Ginásio de Aplicação João XXIII”, ligado à Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora (FAFILE), pelo professor Murílio de Avellar Hingel.

O nome do Colégio é uma homenagem ao papa João XXIII, figura marcante na renovação da igreja católica. A escolha do nome se deu em virtude dos princípios cristãos do grupo de professores fundadores do Colégio. Porém, para seus fundadores, e mesmo para a instituição, o nome João XXIII significa muito mais que uma mera referência – “é uma missão a cumprir, conforme dizem a Sagrada Escritura e a tradição modelo. João XXIII é um convite à tolerância, na luta pela justiça e pela dignidade humana, no mundo da pluralidade (Prof. Dr. Antônio José Gabriel – UFJF)”.⁵

⁴ Tais questões correspondem ao período de realização da pesquisa, ou seja, primeiro semestre de 2010.

⁵ Essas informações estão disponíveis em: <<http://www.ufjf.br/joaoxxiii/institucional/historia/>>. Acesso em: 24 maio 2010.

Desconhecido, idoso, porém um profeta, como seria reconhecido mais tarde perante o mundo dos crentes, ateus e indiferentes, João XXIII surpreende o mundo ao convocar o Concílio Ecumênico Vaticano II e ao posicionar-se, com ousadia evangélica, diante das grandes e graves questões sociais, em suas encíclicas. Desde então, o mundo e a Igreja Católica não foram os mesmos: ‘Houve um homem enviado por Deus, seu nome era João’ (Jo 1,6). ‘Papa Bueno’ como era chamado, reconhece os malefícios da corrida armamentista internacional e pede o ‘desarmamento integral que atinja o próprio espírito’, defende a independência econômica dos povos, de modo que não haja povos dominadores e dominados. Procura, assim, conclamar a humanidade para o compromisso político-social a favor dos mais fracos⁶.

De início, o Colégio foi criado como uma “escola de experimentação, demonstração e aplicação”, com a finalidade de atender aos licenciados em termos de pesquisa e realização de estágios supervisionados. Nesse período, a Escola contava com a 1ª série ginasial (atual 6º ano) formada por 23 alunos.

Em 1968, com a Reforma Universitária, a FAFILE foi extinta, o que gerou os Institutos Básicos e a Faculdade de Educação. Com essas mudanças, o Ginásio passou a Colégio de Aplicação João XXIII, ficando vinculado à Faculdade de Educação.

No final da década de 1980, por intermédio da Portaria nº 584, de 28 de novembro de 1989, o Colégio desvinculou-se da Faculdade de Educação e ligou-se, administrativamente, à Pró-reitoria de Ensino e Pesquisa, atual Reitoria de Graduação. E, finalmente, em 1998, a instituição tornou-se uma unidade acadêmica, o que possibilitou ao Colégio adquirir mais autonomia. Com isso, ele passou a ter mais assento no Conselho Superior da Universidade. Essa mudança facilitou a aproximação com a administração superior e favoreceu a ampliação de recursos financeiros e humanos para a instituição (SAÇÇO, 2009).

Ao longo dos seus 45 anos de existência, várias mudanças importantes ocorreram no interior da instituição: foram implantadas as séries iniciais do Ensino Fundamental em 1980; o Ensino Médio em 1992; o curso para educação de Jovens e Adultos em 1997-1999; o Curso de Especialização em Prática Interdisciplinar em 2000; a reforma do Ensino Fundamental a partir de 2005; a criação da 1ª turma de Educação Infantil em 2006; a abertura do curso de Jovens e Adultos para a comunidade em 2007; a criação da Comissão de Reforma Unificada dos Ensinos Fundamental e Médio em 2007; a implantação do Ensino Fundamental em nove anos em 2008; a introdução das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio em 2008; o oferecimento da

⁶ Disponível em: <<http://www.ufjf.br/joaoxxiii/institucional/historia/>>. Acesso em: 24 maio 2010.

língua inglesa para todos os anos dos Ensinos Médio e Fundamental; a introdução da língua espanhola; e a ampliação da carga horária das disciplinas Filosofia e Sociologia para todos os anos do Ensino Médio pela expansão da carga horária para o turno da tarde em 2010.

Hoje, o Colégio conta com cerca de 1.250 alunos matriculados em 28 turmas de Ensino Fundamental e nove turmas de Ensino Médio, além de sete turmas que atendem aos alunos do Curso de Educação de Jovens e Adultos. O quadro docente conta com 58 professores efetivos em regime de dedicação exclusiva e 41 professores substitutos além de técnicos-administrativos em educação. Vale ressaltar que o corpo docente do Colégio possui também um número significativo de professores com formação em nível de mestrado e doutorado.

Quanto à sua estrutura física, o Colégio possui um prédio onde funciona o Ensino Fundamental, que é um prédio mais antigo e o maior, e o prédio do Ensino Médio, com uma arquitetura mais contemporânea (toda de vidro azulado na parte da frente).

Vale ressaltar ainda os espaços de atendimento aos alunos, o que chamou bastante a minha atenção pela boa estrutura. Além de laboratórios e salas específicas de estudos, o Colégio possui: a Biblioteca Cecília Meireles (que possui também uma videoteca); o Infocentro (espaço criado pela UFJF para acesso e uso de recursos informacionais digitais disponibilizados nos sistemas de informação da rede mundial de computadores); o Grêmio Estudantil (composto por alunos, “tem por objetivo congregar os estudantes, defender seus interesses, incentivar a cultura literária, artística, desportiva e de lazer, realizar intercâmbios, defender um ensino público, gratuito e de qualidade e lutar pela democracia”);⁷ o Serviço Social Escolar (atua na comunidade por meio do desenvolvimento de projetos como: vale transporte, serviço psicológico, atendimento e apoio familiar, desenvolvimento de convivência social *etc.*); o Programa de Iniciação Científica – PIBIC/Jr (instituído pela Pró-reitoria de Pesquisa, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), que oferece bolsas para

⁷ É importante destacar que no período da pesquisa a sala do Grêmio estava sendo usada pelos trabalhadores que estavam fazendo a obra na quadra de esportes. O local era utilizado como espaço de armazenamento de materiais: latas de tintas, carrinho de mão e sacos de cimento. De acordo com um aluno do Ensino Médio, os estudantes estavam com um projeto de recuperar a sala, mas ela estava com muito entulho. Eles queriam limpar tudo. Só estavam dependendo do presidente do Grêmio. O problema, segundo o aluno, é que o presidente é muito ocupado. Ele se envolve com muitos projetos e acaba não dando conta de tudo. De acordo com esse aluno, o Grêmio antes era um lugar onde alguns alunos ficavam durante o recreio, mas agora os alunos ficam mais perto da rádio da escola (DIÁRIO DE CAMPO, 30 de abril de 2010).

os estudantes do Ensino Médio por meio de projetos sob a responsabilidade de um professor orientador); o Programa de Monitoria Jr – 2010 (“busca incentivar os alunos do Ensino Médio à prática de estudos e iniciação ao ensino, através do estudo intermediado entre grupos de jovens, fortalecendo o comprometimento com a escola...”); o Intercâmbio Internacional (projeto experimental de intercâmbio Internacional Cultural e Acadêmico); o Achados e Perdidos (objetos e vestuários encontrados são guardados em armário ao lado da Secretaria do Colégio); e também uma Cantina escolar e uma Rádio-escola (que funciona no horário do intervalo), entre outros⁸. Ao lado do prédio do Ensino Fundamental encontra-se também o Centro de Ciências da UFJF (DIÁRIO DE CAMPO, março-junho de 2010).

Durante esses anos de existência, o Colégio consolidou-se, junto à UFJF e à própria comunidade, como uma instituição de ensino básico, “reconhecida pela qualidade de trabalho desenvolvido e por seu compromisso com a educação voltada para a formação da cidadania” (C.A. JOÃO XXIII, 2002, p. 1). Além disso, ele também atua como campo de estágio dos licenciados da UFJF. Ferrari (2003) ressalta que o Colégio de Aplicação é um espaço privilegiado de estágios, pois serve de campo de observação, elaboração e direção de aulas. “O Colégio também vem obtendo reconhecimento pelo seu desenvolvimento em projetos de extensão e pesquisa, essencialmente na área de educação” (C.A. JOÃO XXIII, 2002, p. 1). Nesse contexto, é fundamental mencionar que a instituição possui a revista *Instrumento*, periódico anual de estudos e pesquisas em educação que divulga trabalhos científicos tanto de professores da UFJF quanto de outras universidades. Publica também a revista *Aprendiz*, com produção dos alunos do Ensino Médio (dos 2º e 3º anos). Outra questão destacada por Ferrari (2003) é que essa instituição tornou-se um local de intensa discussão educacional, abrindo espaços para testar novas metodologias de ensino e avaliar novos mecanismos pedagógicos e novas abordagens.

A filosofia do “Colégio de Aplicação João XXIII está voltada para a formação do cidadão crítico, criativo e comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, livre e fraterna”. E essa opção se desdobra na ênfase do conhecimento como tarefa primordial; valorização dos conteúdos, enquanto patrimônio coletivo de todos; valorização do trabalho interdisciplinar; resgate do professor enquanto transmissor do conhecimento e mediador entre esse conhecimento e sua prática social, papel que lhe

⁸ Essas informações são resultado das observações de campo e pesquisa na Agenda Escolar (2010). As citações que aparecem entre aspas foram extraídas diretamente desse documento.

confere autoridade a ser exercida sem autoritarismo; e reconhecimento e aceitação do desafio de levar os alunos a atingirem patamares mínimos de desempenho, buscando estratégias capazes de fazê-los superar suas limitações⁹.

Desde o início de suas atividades, o Colégio firma uma séria responsabilidade com a formação humana de seus alunos, assumindo o compromisso de funcionar como escola-laboratório e atuando na formação de seus alunos e novos professores. O ingresso dos alunos no Colégio atualmente é realizado por meio de sorteio e “reforça o caráter democrático da instituição”¹⁰.

O João XXIII segue, ainda, a tradição dos Colégios de Aplicação Federais. Os princípios que nortearam a criação dessas escolas fizeram com que elas fossem conhecidas como escolas-laboratórios, tendo como missão oferecer uma abordagem educacional direcionada para alunos e professores. Algumas funções desses colégios são: criar ambiente para realização de pesquisas tanto de alunos quanto de professores; servir de laboratório para experimentação de práticas pedagógicas; servir de campo de estágio e de desenvolvimento e experimentação de práticas curriculares; e propiciar um local favorável para a capacitação continuada de docentes e outros (AGENDA ESCOLAR, 2010).

1.2 O Ensino Médio do João XXIII: um espaço de discussões

O Ensino Médio (antigo 2º grau) foi implantado no Colégio a partir de 1992 com “uma turma de formação geral (científico) e uma turma de magistério”. Em 1996, o Ensino Médio foi ampliado para mais uma turma (científico). Em virtude das “mudanças na legislação sobre formação de professores para o Ensino Fundamental, 1º e 2º ciclos, e a conseqüente falta de perspectiva para a atuação do profissional de nível médio”, no final de 1999, o Colégio decidiu extinguir o Curso de Magistério, incluindo, assim, mais uma turma de formação geral (C.A. JOÃO XXIII, 2002, p. 1).

O que chama a atenção é que, desde sua implantação, o Ensino Médio vem sendo um espaço de debates e discussões, envolvendo dirigentes, coordenadores, chefes de departamento, professores e “até funcionários”. Isso levou o Conselho Diretor do Colégio, em abril de 1999, a organizar uma comissão, nomeada pela Direção do

⁹ Essas informações estão disponíveis em: <<http://www.ufjf.br/joaoxxiii/institucional/filosofia/>>. Acesso em: 24 maio 2010.

¹⁰ Essas informações foram extraídas do vídeo de comemoração de 40 anos do C.A. João XXIII.

Colégio, para estudos, visando à reformulação do Ensino Médio. Inicialmente, a comissão era composta pelos chefes de departamentos e coordenadores do Ensino Médio e, posteriormente, foi ampliada, com a participação de mais um membro de cada departamento¹¹ (C.A. JOÃO XXIII, 2002, p. 1).

Como discute Ferrari (2003), a Proposta de Reformulação do Ensino Médio do C.A. João XXIII nasceu de uma preocupação “significativa e fundamental para se pensar qualquer mudança em educação e de uma preocupação em estimular nos alunos o compromisso de aprender” (p. 14). Para tanto, e o que é mais interessante para esta pesquisa, é que, segundo o autor, contribuía para isso uma constatação presente na sala de aula, que vinha se fortalecendo ano após ano, ou seja, “o desinteresse dos alunos pelo que era proposto pela escola, e que muitas vezes foi identificado pelo crescimento da indisciplina, resistência às atividades pedagógicas e fracassos escolares” (*ibidem*). E ainda de acordo com Ferrari (2003), diante de tais constatações cotidianas, ao mesmo tempo, eles “percebiam que a atitude a ser tomada não poderia ser o que realmente se adota [...] o reforçar punições e o manter reprovações” (*idem*). A comissão surgiu, então, para pensar mudanças, motivadas, sobretudo, pelo reconhecimento da necessidade de se repensar, de fato, uma grade curricular “inchada”, extensa, caracterizada por uma abordagem fragmentada e, muitas vezes, repetitiva dos conteúdos ensinados. Isso causava um descontentamento dos professores e dos alunos. “De outro lado, a disposição do MEC em promover discussões redefinidoras dessa etapa final da educação básica veio, sem dúvida, impulsionar nossa intenção de repensar nosso Ensino Médio” (C.A. JOÃO XXIII, 2002, p. 1).

Segundo consta no documento analisado, as primeiras discussões da comissão levaram ao delineamento de uma proposta que sustentava três pilares: integração, flexibilidade e autonomia (C.A. JOÃO XXIII, 2002). Com isso, foi tomando forma a necessidade de pensar um currículo que possibilitasse uma prática interdisciplinar, promovendo a integração entre as diferentes áreas e possibilitando um currículo menos extenso, mais contextualizado e voltado para a criação de “habilidades básicas” (*idem*, p. 1); um novo currículo que priorizasse a flexibilização e a autonomia e que garantisse ao aluno:

¹¹ O Colégio possui os seguintes departamentos: Departamento de Ciências Humanas, Departamento de Ciências Naturais, Departamento de Educação Física, Departamento de Letras e Artes e Departamento de Matemática.

[...] aperfeiçoar suas habilidades específicas nas áreas de conhecimento nas quais demonstre maiores dificuldades. [...] investir em estudos que lhe serão caros tendo em vista seu projeto profissional ou área de conhecimento pela qual demonstre maior interesse (p. 2).

Esse novo currículo demandaria uma “diversificação das técnicas e métodos de ensino, buscando renovação e adaptação às novas tecnologias disponíveis; investimento no trabalho em equipe, na cooperação e na integração de docentes na operacionalização da prática educativa; reformulação dos processos de avaliação da aprendizagem e de promoção” (C.A. JOÃO XXIII, 2002, p. 2). Acrescenta Ferrari (2003) que a comissão buscou pensar um modelo de currículo que priorizasse a “integração entre disciplinas e a realidade dos alunos”. E por trás dessa proposta, havia a “recuperação da liberdade e autonomia dos alunos, buscando, através do diálogo, uma nova prática pedagógica e uma nova relação entre professores-alunos-saber-poder” (p. 14).

O delineamento da proposta curricular propôs a distinção entre Base Nacional Comum e Parte Diversificada. A Base Nacional Comum reuniria as disciplinas apontadas como obrigatórias pela legislação em vigor em três áreas de conhecimento: Linguagem e Códigos; Matemática e Ciências Naturais; e Ciências Humanas¹². Já a Parte Diversificada reuniria os módulos de estudos, definidos como módulos obrigatórios e opcionais. Os módulos obrigatórios ficariam constituídos das disciplinas que o Colégio elegeu como obrigatórias de acordo com seu projeto pedagógico, não fazendo parte da Base Nacional Comum, como a língua estrangeira, por exemplo. Os módulos opcionais seriam oferecidos pelos departamentos, atendendo às três grandes áreas de conhecimento¹³. Como consta no documento, a proposta dos módulos de estudo no novo Ensino Médio foi sendo pensada como alternativa para promover maior flexibilidade e autonomia curricular (C.A. JOÃO XXIII, 2002).

Para Ferrari (2003), propor tais questões significa olhar para os alunos de outra forma e, principalmente, desenvolver um tipo de relação entre professor e aluno baseado na construção coletiva e dialógica, conhecimento diferente do que vigora, diz o autor. Flexibilização e autonomia dos alunos são atributos que direcionam essa proposta que está garantida nessa nova estrutura curricular. Investir e lutar por um currículo como esse possibilita aos alunos “escolher o que querem estudar” (p. 14).

¹² Dentre essas áreas de conhecimento, os conteúdos específicos são: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Matemática, Biologia, Química, Geografia e História (C.A. JOÃO XXIII, 2002).

¹³ É importante dizer que basicamente esse modelo de currículo é o que vem sendo experimentado no Ensino Médio.

Entretanto, afirma Ferrari (2003) que essa proposta de reformulação causou muitas resistências, reveladas muitas vezes por medos da comissão em aceitar mudanças, o que tornava as discussões muitas vezes lentas. Para o autor, isso é fruto de uma herança escolar moderna, pautada muitas vezes em uma visão de professor como transmissor de conhecimento, em uma educação como catequização (herança jesuíta), em disciplina e controle, enfim, em governo do alunado¹⁴. Pensar em autonomia, liberdade de ação de alunos, é bater de frente com esse modelo escolar.

Uma questão importante a ser debatida dentro do que está posto teoricamente, é que, apesar de a comissão colocar em pauta a questão da flexibilização e autonomia dos alunos quanto à escolha do que querem estudar, parece que na prática cotidiana isso não é tão simples, como vemos no documento. Na Base Nacional Comum, têm-se as disciplinas obrigatórias que os alunos devem cursar e, na Parte Diversificada, os módulos obrigatórios e os opcionais, como já discutido. Acontece que nessa última são oferecidos somente três módulos por semestre, pelo menos até a finalização desta pesquisa. Nesse caso, os alunos devem fazer uma inscrição de acordo com a preferência dos módulos oferecidos. Sendo mais claro, eles devem se inscrever nos três módulos por ordem de preferência. Após as inscrições, é feito um sorteio. Os alunos que forem sorteados primeiro ficam com a vaga dos módulos de preferência. Assim, penso que isso leva a repensar questões como flexibilização e autonomia. Parece que, para alguns alunos, todas as disciplinas acabam sendo cursadas obrigatoriamente sem opção de escolha, o que gera certa insatisfação por parte de alguns, como aparece na fala de um aluno do 2º ano: “*nossa, ano passado eu fiz um módulo muito chato, água e esgoto. Na minha vida inteira eu escutei que não pode jogar lixo na água. Agora eu chego no Ensino Médio e escuto a mesma coisa de sempre... Nossa foi um saco fazer esse módulo*”¹⁵. Essa insatisfação também pode ser observada na fala de alguns alunos que, nos corredores, reclamavam das aulas. Pude observar falas como: “*Nossa! Esse módulo é um saco, agora tem módulo chato, estamos indo para o módulo chato*” (DIÁRIO DE CAMPO, maio-junho de 2010).

Em uma conversa com um grupo de alunos no intervalo de uma aula para outra, eles reclamaram sobre um módulo que estavam cursando. Segundo esses alunos, o

¹⁴ Essas questões sobre escola moderna, disciplina e controle dos corpos serão discutidas no próximo capítulo.

¹⁵ As falas, sejam dos alunos e/ou dos professores e técnicos, entre outros, aparecerão sempre entre aspas e em itálico, distinguindo das citações e preservando as formas de expressão sem a preocupação em corrigir a forma coloquial e os erros de concordância.

módulo era extremamente “*chato*”. Meu questionamento foi: mas vocês não podem escolher os módulos? Os alunos responderam que não haviam escolhido esse módulo, pois eles entraram nele mediante sorteio. No término da conversa, os alunos disseram que os professores tinham que oferecer módulos mais legais (DIÁRIO DE CAMPO, 17 de junho de 2010).

Braga, Rodrigues, Teixeira e Duarte (2007), falando sobre a reforma do Ensino Médio do C.A. João XXIII, ressaltam que, mesmo que os professores, os funcionários, os alunos e os pais tenham se envolvido nas mudanças do Ensino Médio, em vários momentos a falta de acompanhamento das discussões da reforma por parte dos alunos gerou pouco aproveitamento das oportunidades. Embora as discussões estimulassem os alunos a desenvolverem diferentes construções de autonomia nesse espaço, nem sempre foram as mais desejadas pelo alunado.

Bem pensado que não se trata aqui de dizer que o modelo curricular posto é bom ou ruim, ou mesmo de generalizar as opiniões dos alunos. No entanto, essa insatisfação apresentada por alguns discentes é interessante para problematizar essas questões sobre flexibilização e autonomia dos alunos.

É importante dizer que essas discussões em torno do Ensino Médio foram fundamentais para a escolha desse espaço como campo privilegiado desta pesquisa. Como vimos, desde sua implantação em 1992, o Ensino Médio do C.A. João XXIII vem se constituindo como um espaço de debates e discussões, espaço onde vem sendo experimentadas diferentes práticas pedagógicas.

Antes de passar para o próximo capítulo, devo destacar ainda que é possível situar o C.A. João XXIII no interior de toda uma tradição moderna escolar. De imediato, basta atentar para o contexto histórico em que ele nasceu, ou seja, durante o regime militar, quando nossas escolas foram fortemente disciplinadoras (GALLO, 2006a) para a influência cristã de seus fundadores. Foucault (1991) mostrou o impacto das escolas cristãs para esse modelo de escolarização moderno. Varela (2000), falando sobre pedagogia e conhecimento, enfatiza que os jesuítas retomaram a definição que os moralistas e humanistas fizeram da infância e puseram em ação uma máquina escolar que não só contribuiu para dotar as crianças de um estatuto especial, como também converteu o sistema de ensino, nos países católicos, num sistema modelo. Atentar também, e principalmente, para seu presente permeado por relações de sujeição, como proponho discutir no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

A HERANÇA MODERNA DISCIPLINAR E O CONTROLE DOS CORPOS: QUANDO A ESCOLA SE PARECE COM UMA “GAIOLA”

Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que o outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas – nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante, à tutela de um professor autoritário etc. Acredito que é preciso colocar esse problema em termos de regras de direito, de técnicas racionais de governo e de *ethos*, de prática de si e de liberdade (FOUCAULT, 2006c, p. 284-285).

“*Gaiola*”, à qual faço referência no título, diz respeito a uma fala de um aluno do Ensino Médio do C.A. João XXIII. No término da aula, ao caminhar juntamente com os alunos para o portão de saída do Colégio, escutei no corredor do prédio do Ensino Médio: “*ainda bem que eu estou saindo dessa gaiola*”. Ora, se refletirmos sobre a etimologia da palavra gaiola, seu significado remete à clausura, à prisão. Vejamos que segundo Houaiss (2008), gaiola significa: “**4** *fig.* **prisão**: cadeia, cárcere, cativo, cubículo, grades” (p. 427: grifos do autor). Recorrendo também a Ferreira (1986), gaiola se refere a: “*s.f.* **1.** Pequena clausura, onde se encerram aves [...] **2.** Prisão para feras, jaula [...] **3.** *Fig. V.* cadeia” (p. 827: grifos do autor). Foucault (1991) já havia falado como a escola moderna se assemelha a uma prisão, como ela foi se constituindo como um espaço onde uma de suas funções é enclausurar os corpos para melhor usá-los em função do poder. Em todo caso, julguei interessante citar essa fala desse aluno no início porque prisão remete muito ao nosso modelo escolar moderno. Por outro lado, penso que a sensação que esse aluno experimentava, na medida em que ele ia saindo do Colégio, era a de ficar fora das grades escolares pelo menos por algumas horas. Isso remete também à liberdade.

Diante dessas provocações e partindo das teorizações foucaultianas, pretendo problematizar a construção do sujeito escolar moderno como objeto e produto das relações de poder-saber; e pensar esse sujeito como uma invenção proporcionada pelas técnicas disciplinares, que têm como um dos objetivos controlar os corpos para maior proveito. Nesse sentido, a escola será questionada como maquinaria de controle e

organização dos corpos, implicada tanto na fabricação do sujeito disciplinar quanto da própria modernidade. Além disso, discutirei também questões relativas à crise das instituições de confinamento apontadas por Deleuze e à escola perante os novos dispositivos de controle.

Parto, assim, das condições do presente. Pretendo fazer uma história do presente escolar na intenção de buscar apontamentos para problematizar o estado das coisas naturalizadas, ou seja, questionar as relações de poder na instituição escolar, mais especificamente no Ensino Médio de uma instituição federal como o C.A. João XXIII; como essas relações de sujeição foram construídas historicamente e ainda estão presentes no interior da instituição escolar; e como é difícil romper com essa herança escolar baseada na sujeição dos corpos (disciplinarização, controle).

No entanto, não se trata apenas de confirmar os estudos sobre a escola dentro da perspectiva disciplinar foucaultiana. O desafio é procurar pontos de fratura nas práticas de controle dos corpos, para se problematizarem outros espaços pautados numa ética da resistência como problemáticas para a busca de uma ética como estética da liberdade, questões que trabalharei mais detalhadamente nos capítulos seguintes.

Assim sendo, as reflexões que seguem se inserem dentro da própria proposta filosófica de Foucault, a qual ele define como uma ontologia do presente ou de nós mesmos. Isso significa uma reflexão sobre os limites históricos que nos são impostos; as práticas que nos levam a pensar, agir e ser de uma determinada maneira; em resumo, em que nos tornamos (FOUCAULT, 1998b; FELGUEIRAS, 2007). O que se percebe é uma inquietação do próprio filósofo em transgredir os limites dessa realidade que nos constitui. Pode-se destacar que existe nos estudos de Foucault uma preocupação maior com a busca de práticas de liberdade (VAZ, 1992).

Enfim, este capítulo pretende mostrar como o cotidiano escolar está atravessado por relações de sujeição dos corpos, reflexo dessa escolarização moderna disciplinar.

2.1 A construção da escola moderna disciplinar e o controle dos corpos

Não é novidade alguma dizer que a escola, na sua configuração atual, se caracteriza como uma instituição tipicamente moderna ou que ela vem funcionando desde o século XVIII “como a mais importante instituição capaz de moldar disciplinarmente os indivíduos que ela toma para si” (VEIGA-NETO, 2008, p. 145). E penso que esta pesquisa, de alguma forma, ajuda a refletir sobre tal, pois o C.A. João

XXIII foi se constituindo no interior dessa tradição, por isso foi possível refletir como o cotidiano de seu Ensino Médio é marcado por relações de forças que buscam disciplinar e controlar seu corpo escolar, como veremos no decorrer deste capítulo. Devemos entender que a escola enquanto instituição, e aqui digo num plano mais amplo, carrega uma história, seja ela material, cultural *etc.* E nosso modelo de escolarização carrega uma marca moderna disciplinar que busca o controle dos corpos. Para citar um exemplo, algo relevante que surgiu nas observações foi o fato de alguns professores, técnicos, coordenador, pais e os próprios alunos associarem a boa aprendizagem, o bom rendimento escolar à disciplina¹⁶. A “indisciplina” apareceu, então, como um fator problema, e é aí, talvez, que entra o fato de o Colégio buscar controlar ainda mais essas relações¹⁷.

Entretanto, isso revela como as teorizações foucaultianas ainda são de grande importância para tais discussões; em outras palavras, para nos convidar a ver a instituição escolar e a problematizá-la como sendo uma maquinaria disciplinar¹⁸.

Foucault nos ajuda a pensar como a disciplina foi fundamental para o funcionamento da escola, como essa instituição¹⁹ foi crucial para a instauração de uma sociedade disciplinar (que podemos chamar também de moderna, como veremos mais adiante) e para a produção do sujeito moderno. Em suma, armas que nos possibilitam problematizar a construção da escola como lugar de disciplinarização dos corpos e a compreendê-la como prática de normalização dos sujeitos, tomando aqui emprestadas as palavras de Larrosa (2000b). Questões essas, entre outras, que foram postas em debate pelo filósofo, a princípio, em sua obra *Vigiar e Punir* (1991).

Porém, para entendermos esse modelo de educação escolarizada disciplinar, penso ser fundamental esboçar algumas questões, mesmo que sumárias, sobre as sociedades disciplinares a partir do pensamento de Foucault. Um movimento de análise bastante importante para compreendermos melhor essas questões.

2.1.1 As sociedades disciplinares e a construção da escola moderna

Como ressalta Deleuze (2006), uma das ideias centrais de Foucault em *Vigiar e*

¹⁶ Na reunião do conselho de classe, algo que permeou as discussões dos professores foi questões ligadas à disciplina dos alunos. No decorrer do capítulo, essas questões serão exemplificadas e discutidas.

¹⁷ No decorrer do capítulo, essas formas de controle serão problematizadas, assim como as maneiras de punição que a escola busca para controlar essas ações.

¹⁸ As questões sobre a escola como maquinaria disciplinar serão detalhadas no decorrer do texto.

¹⁹ Não só essa instituição, mas também o hospital, a fábrica, o quartel e a prisão (FOUCAULT, 1991).

Punir (1991) é que as sociedades modernas podem ser definidas como sociedades disciplinares. Para que isso fique um pouco mais claro, o nascimento das diferentes instituições disciplinares, como a escola, a fábrica, o hospital e a prisão, representou um conjunto de transformações que tomaram corpo na Europa do final do século XVIII, perpassadas por relações de poder.

Segundo Foucault (1991, 1998b, 2005b, 2008), foi no decorrer desse momento que ocorreu um fenômeno de invenção de uma nova mecânica de poder, bastante diferente das relações de soberania anteriores. A teoria do poder soberano estava mais ligada a uma forma de poder que se exercia sobre a terra e seus produtos e dizia respeito à extração e apropriação pelo poder de bens e de riqueza. A relação de “soberania, quer no sentido amplo, quer no restrito, recobria a totalidade social” (FOUCAULT, 1998b, p. 187). Em todo caso, o modo como o poder era exercido podia ser transcrito pela relação soberano-súdito, ou seja, esse tipo de relação de poder estava fundamentado na existência física do soberano.

Diferentemente dessas relações de soberania, essa nova mecânica do poder age muito mais no nível dos corpos do que na terra, e isso a partir de processos de sujeição, de direção dos gestos e dos comportamentos. Ele extrai dos corpos tempo e trabalho mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce por meio da vigilância, da hierarquia, das inspeções, das escrituras e dos relatórios. Torna os corpos úteis, aumentando suas forças pelos exercícios e pelos treinamentos. É o que podemos chamar de microfísica do poder (FOUCAULT, 1991, 1998b).

Foram essas transformações nos mecanismos de poder que implicaram uma nova organização da sociedade. Essa nova trama de coerções do poder foi um instrumento fundamental para a constituição do capitalismo industrial. Segundo César (2004), “Foucault denominou o resultado dessas transformações de sociedade disciplinar” (p. 38). Isso coincide com a modernidade, pois, para o filósofo, a disciplina é a marca registrada da modernidade²⁰. Para Foucault (1991), foi do poder disciplinar

²⁰ É importante destacar que, como nos ensina Gallo (2006c), Foucault, ao analisar a conformação histórica do poder, nos mostrou três modelos de exercício desde a modernidade: o de soberania, o disciplinar e, posteriormente, o biopoder. Porém, eles não se excluem, mas se completam. De acordo com Foucault (2005b, 2009), o biopoder apareceu durante a segunda metade do século XVIII. Esse tipo de poder não se exerce mais no corpo em sua individualidade, como no poder disciplinar, mas no controle da população. Segundo Duarte (2006), ele se concentra na “figura do estado e se exerce a título de política estatal com pretensões de administrar a vida e o corpo da população” (p. 48). Ainda em Gallo (2006c), o biopoder estabelece mecanismos que acompanham e controlam a proporção de nascimentos e óbitos, a taxa de reprodução, e efetua o controle das endemias e epidemias que se abatem sobre uma dada população. Esse controle não se faz em direção ao “homem-corpo, mas ao homem-espécie”

que nasceu o “homem do humanismo moderno” (p. 130). “As luzes que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas” (*idem*, p. 195).

Em função de tais análises, podemos situar o momento histórico das disciplinas no decorrer do século XVIII como fórmulas gerais de dominação. Defende Foucault (1991) que houve durante essa época “uma descoberta do corpo como objeto e alvo do poder [...] corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (p. 125).

A disciplina como arte do controle do corpo humano não visa unicamente ao aumento de suas habilidades nem ao aprofundamento de sua sujeição, mas à formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto obediente quanto mais útil, e vice-versa.

Diante disso, podemos dizer que a disciplina é uma modalidade do poder, uma forma mesma do poder. Para tanto, ela se caracteriza por métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo e que realizam a sujeição de suas forças, impondo-lhes uma relação de docilidade-utilidade. É dócil o corpo que pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado em função do poder disciplinar (FOUCAULT, 1991). De acordo com Revel (2005), a disciplina é a arte de vigiar, de controlar a conduta, o comportamento e as atitudes, de intensificar a performance, de multiplicar as capacidades e de colocar o indivíduo no lugar onde será mais útil. A função da disciplina é se apropriar do corpo com a finalidade de aproveitar o máximo de suas potencialidades.

No que se refere às sociedades disciplinares, a forma ideal para o exercício desse tipo de poder, o disciplinar bem entendido, pode ser exemplificada pelo modelo arquitetônico do panóptico definido, ou melhor, projetado inicialmente pelo jurista inglês Jeremy Bentham (FOUCAULT, s/d, 1991, 1998; PRATA, 2003). Seu princípio arquitetural é conhecido por um edifício em forma de anel com uma torre central (FOUCAULT, 1991). O anel era dividido em pequenas celas com janelas que davam tanto para o exterior, permitindo a entrada da luz, quanto para o interior, correspondendo às janelas da torre. Bastava, então, colocar um vigia na torre central e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário, um escolar.

(FOUCAULT, 2005b, p. 289). Trata-se de “direito de morte e poder sobre a vida” (FOUCAULT, 2009). Assim, o biopoder faz nascer sistemas de seguridade social, de previdências públicas e privadas, de poupança (GALLO, 2006c, p. 258). Mas é importante entender que o biopoder não exclui a técnica disciplinar. Como mostra Foucault (2005b), “ela a embute, a integra, a modifica parcialmente e, sobretudo, vai utilizá-la de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia” (p. 289).

Esse tipo de construção assegurava uma vigilância ao mesmo tempo global e individualizante, organizando um espaço para atingir objetivos econômicos e políticos. Segundo Bentham (*apud* CÉSAR, 2004), esse modelo poderia ser utilizado em hospitais, fábricas, prisões e escolas, pois ele apresentava uma grande economia para o poder público. O panóptico continha um princípio de construção aplicável a qualquer estabelecimento no qual as pessoas necessitavam ser vigiadas.

Como mostra Foucault (1991), o modelo panóptico funcionava como um laboratório de poder. Ele era o diagrama do mecanismo disciplinar em sua forma ideal, a utopia de um controle perfeito. O efeito mais importante do panóptico era induzir no indivíduo um estado consciente e permanente de vigilância que assegurasse o funcionamento do poder. Bentham (*apud* CÉSAR, 2004) colocou no seu projeto o princípio de que o poder deveria ser visível e inverificável. Visível, porque o indivíduo terá diante dos olhos a alta silhueta da torre central de onde é vigiado; e inverificável, porque ele, de certo, nunca deve ter certeza de que está sendo vigiado. “O panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto” (FOUCAULT, 1991, p. 178).

Defende Foucault (1991), que, longe de o panóptico ser compreendido apenas como um “edifício onírico”, ele representava na realidade uma “figura da tecnologia política” (p. 181). O panóptico funcionava como um zoológico real, onde o animal era substituído pelo homem, ele apareceu como uma jaula cruel e sábia, e dele, até nosso tempo, surgiram variadas projeções²¹.

Aqui, mais uma vez, é pertinente trazer para essas discussões o desabafo do aluno ao estabelecer a relação comparativa da escola em que ele estuda com a “gaiola”. Não era esse o “sonho” perfeito das relações de poder representado por esse modelo arquitetônico que Foucault (1991) denunciou como o de domesticar as “feras”? Enjaular, engaiolar, enclausurar? – Loucos, operários, escolares, doentes – O “louco à calma, o operário ao trabalho, o escolar à aplicação, o doente à observância das receitas” (p. 179). Isso ajuda a pensar como essa tecnologia do poder está presente de alguma forma na escola, os vários panópticos que podemos pensar no interior dessa

²¹ É fundamental trazer para essas discussões uma observação de Deleuze (2006). Segundo o filósofo, Foucault ora determina o panóptico como um agenciamento óptico, ora abstratamente, que atravessa regularmente todas as funções enunciáveis, ou seja, ele não se aplica apenas a uma matéria visível como a prisão, a escola ou o hospital. Portanto, a forma abstrata do panoptismo “não é mais, então, “ver ser visto”, mas impor uma conduta qualquer a uma multiplicidade humana qualquer” (DELEUZE, 2006, p. 43: grifo do autor).

instituição. A “gaiola” é a escola desse aluno. É possível aproximar o C.A. João XXIII de uma prisão, um espaço de vigilância, com horários fixos, marcação do tempo, regras e mais regras, lugar de domesticação.

Andando pelo C.A. João XXIII, há o desconforto em observar a semelhança com o presídio, pelas grades que o cercam; pelo controle do portão e do porteiro na entrada do Colégio; pelos grandes corredores fechados no prédio do Ensino Fundamental; e pelas salas enfileiradas com suas escotilhas nas portas, permitindo a quem circula pelos corredores ter uma visão do interior das salas de aulas pelo pátio centralizado entre os dois prédios²².

Embora o prédio do Ensino Médio tenha passado por reformas estruturais há pouco tempo, e assim possivelmente tenham entrado em questão diferentes conceitos arquitetônicos,²³ por outro lado, não há como não reparar na existência de certos padrões estéticos escolares, corredores, salas enfileiradas, as carteiras em filas na frente do quadro negro, o espaço destinado ao professor na frente dos alunos, permitindo a ele melhor visão dos corpos e do espaço, e janelas altas que, quando sentados nas carteiras, os alunos pouca visão têm do exterior. Algo também que me chamou a atenção foi o espaço “fixado” da coordenação. Do seu interior, tem-se uma visão estratégica das salas no andar de cima, da circulação dos corpos nesse mesmo andar, e também uma visão ampla do pátio em função do grande espelho que dá para esse espaço. Porém, quem está de fora do prédio não tem visão alguma do interior da coordenação ou das salas devido à pele azul que cobre o vidro.

Essa organização estrutural do C.A. João XXIII, por si só, coloca questões interessantes para que se possa problematizar o modelo escolar disciplinar. Abrindo um diálogo com César (2004), foi o aparecimento da disciplina como arte do controle do corpo que possibilitou o surgimento do modelo escolar disciplinar moderno. Podemos pensar sobre seu nascimento já no final do século XVIII.

Foucault (1991) demonstrou detalhadamente em *Vigiar e Punir* que, a partir do século XVIII, foram aparecendo várias práticas pedagógicas que contribuíram para a configuração do modelo escolar disciplinar moderno. “A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo

²² Como já foi destacado no primeiro capítulo, o C.A. João XXIII possui dois prédios, um do Ensino Fundamental e outro do Médio.

²³ A inauguração da reforma do prédio do Ensino Médio data de 13 de dezembro de 2007. Algumas reformas feitas foram: colocação da fachada de pele de vidro azul, iluminação, ventilação, aumento das salas de aula, sala multimídia com *datashow*, troca das divisórias de madeira por alvenaria, internet sem fio e mastro para bandeira.

darão em breve, no quadro da escola [...] um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito” (FOUCAULT, 1991, p. 129).

No entanto, o modelo escolar disciplinar não foi iniciado de forma repentina; não ocorreu “uma ruptura completa com as práticas anteriores” (CÉSAR, 2004, p. 42). Se refletirmos com Foucault (1991), a disciplina não foi descoberta de forma súbita; pelo contrário, ocorreu uma variedade de processos, muitas vezes detalhes mínimos, de procedências diferentes, de localizações dispersas, com diferentes campos de aplicação, e que, aos poucos, esboçam um método geral de controle político dos corpos.

As disciplinas se disseminaram por toda a sociedade e suas técnicas foram se aperfeiçoando para melhor proveito dos corpos. A partir daí, elas, as disciplinas, passaram a ocupar um papel central nas instituições. Entretanto, isso ocorreu, e ainda ocorre mediante vários dispositivos²⁴ minuciosos, cotidianos, “micropráticas do poder” (GORE, 2000, p. 12), que têm como função tornar os corpos dóceis politicamente e rentáveis economicamente, sobretudo por meio do exame, que podemos chamar de “coração da disciplina” (EIZIRIK, 1996, p. 104).

2.1.2 A escola como máquina instituidora da modernidade

É importante destacar que a educação moderna foi fundamental para o processo de preparação dos indivíduos para um novo mundo que se organizava sobre novos modelos de produção, de riquezas e de saberes. A escolarização dos indivíduos, em termos de conhecimento, foi de suma importância para o sucesso da modernização europeia em termos de urbanização e industrialização. As transformações urbano-populacionais foram imprescindíveis para as políticas educacionais de modo que a

²⁴ De acordo com Revel (2005), o “termo ‘dispositivos’ aparece em Foucault nos anos 70 e designa inicialmente os operadores materiais do poder, isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizadas pelo poder” (p. 39). Os dispositivos podem ser discursos, práticas, tanto de instituições quanto de táticas moventes. Alguns exemplos são: dispositivos disciplinares, dispositivos de sexualidade e dispositivos de saber. Segundo Deleuze (1990), a filosofia foucaultiana muitas vezes se apresenta como uma análise de dispositivos concretos. As primeiras duas dimensões de um dispositivo, destacadas por Foucault, são as curvas de visibilidade e de enunciação, máquinas de fazer ver e de fazer falar. Em terceiro lugar, um dispositivo implica linhas de forças, ou seja, dimensões de poder. E, finalmente, as linhas de objetivação que é a dimensão do si-mesmo. Os dispositivos têm, então, como componentes linhas de visibilidade, de enunciação, de poder e de subjetivação. Por meio do termo dispositivo, Foucault (1998b) tenta demarcar um “conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo” (p. 244).

educação fosse um sucesso na preparação dos sujeitos para o mundo moderno (CÉSAR, 2004). Os saberes pedagógicos permitiram deslocar os corpos das crianças do espaço controlador da família para um espaço institucionalizado e normalizado da educação, ou seja, o espaço escolar.

Segundo Popkewitz (2000), a escola foi fundamental para o processo de modernização da sociedade. Ela desempenhou um papel decisivo no que se refere aos problemas de administração social e educativa, produzidos por inúmeras transformações como industrialização, urbanização e imigração.

Como aponta Veiga-Neto (2003), ao inventar as instituições disciplinares, a modernidade fabricou um novo tipo de sujeito, o sujeito moderno. Sujeitos projetados por “iluministas, enciclopedistas, democratas, revolucionários, idealistas, antiaristocratas, antimonárquicos, antiabsolutistas, seculares etc. – guardam pálidas semelhanças com o sujeito antigo, com o sujeito medieval e mesmo com o sujeito renascentista” (p. 105). No entanto, foi a escola, mais que qualquer outra instituição, que se encarregou de disciplinar os indivíduos. Com isso, ela cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna (VEIGA-NETO, 2007).

No processo de modernização da civilização, a escola estabeleceu-se como uma grande maquinaria sociocultural que, juntamente com as outras instituições disciplinares, desempenhou um importante papel para a formação política, cultural e econômica da sociedade ocidental. A escola, muito além de criar espaços de enclausuramento específico para educar o indivíduo, foi fundamental na invenção de saberes para educar, ensinar, vigiar e regular os escolares (VEIGA-NETO, 2008). Assim, na medida em que a escola assumia mais essas tarefas, ela foi se “institucionalizando, ou seja, foi se estruturando humana, material e discursivamente” tornando-se fundamental para a formação do sujeito moderno; a principal instituição encarregada de dizer “como educar, ensinar, vigiar e regular as crianças e os jovens” (p. 142); e uma grande máquina encarregada de capturar os indivíduos e disseminar as tecnologias do poder disciplinar (VEIGA-NETO, 2000). Afinal de contas, a escola é, depois da família, a instituição disciplinar pela qual todos os indivíduos passam, ou pelo menos deveriam passar grande parte de suas vidas, da infância à juventude (VEIGA-NETO, 2008). Daí, o sentido de sua importância para a sociedade disciplinar. Bem entendido que devemos pensar o processo de disciplinarização do indivíduo como uma ação “contínua, intensiva, ostensiva”. Isso de forma precoce. Ou seja, desde muito cedo, somos capturados por esses mecanismos do poder. A disciplina vai sendo incorporada

por aqueles que ela toma para si. O resultado é que cada um acaba sendo “transformado em sujeitos que se vigiam a si mesmo” e, que, por isso, “são capazes de exercerem o autogoverno sobre si mesmos” (p. 146). Nota-se, aí, a importância da escola para a preparação dos indivíduos para a vida, no interior de uma sociedade disciplinar, a fim de transitarem para outras instituições disciplinares.

Em função de tais reflexões, podemos dizer que esse modelo de escola foi uma das grandes invenções da modernidade, pois ela foi fundamental para o processo de disciplinarização dos corpos, para a produção do sujeito moderno, na medida em que ela desempenhou, e ainda desempenha um papel decisivo no que se refere à ampliação e difusão social das coerções disciplinares. Entendermos a escola como uma máquina é compreendermos que ao mesmo tempo ela fabricou o sujeito moderno e a modernidade (VEIGA-NETO, 2000).

2.1.3 Escola: o melhor lugar para ensinar, vigiar e punir – reflexões acerca das relações de poder

Como já foi mencionado anteriormente, a disciplina caracteriza-se por uma modalidade do poder. E esse poder age sobre os corpos, buscando controlá-los, manipulá-los, treiná-los, docilizá-los e adestrá-los, a fim de que esses corpos obedeçam, respondam e tornem-se hábeis.

Segundo Foucault (1991), em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes, impondo-lhe limitações, proibições e obrigações. Porém, no século XVIII, as disciplinas se tornaram formas gerais de dominação. A disciplina inaugurou o tempo de um novo olhar: o olhar às insignificâncias, às coisas pequenas, aos detalhes, para melhor controle e utilização do homem. De acordo com o filósofo, a era clássica não inaugurou a disciplina, mas acelerou, mudou sua escala e deu-lhe instrumentos preciosos.

Como coloca Beltrão (2000a), os suportes do poder disciplinar são as instituições (máquinas) e se inscrevem no conjunto do dispositivo de poder. A escola se configura como uma máquina do poder disciplinar, assim como o hospital, o exército, a fábrica e a prisão. Na escola, o poder disciplinar funciona por meio de mecanismos que buscam o controle dos corpos. Para tanto, a primeira das grandes operações da disciplina é a organização dos indivíduos, a distribuição dos indivíduos num dado espaço.

A “disciplina às vezes exige a cerca”, como diz Foucault (1991, p. 130); um espaço fechado para um melhor controle dos indivíduos, para melhor domínio e utilidade das forças dos corpos; uma organização carcerária, que é da ordem da fixação, porque permite uma administração geral dos corpos. Nesse sentido, o muro, a tela e a grade escolar são apenas alguns exemplos.

Pensando isso no contexto do C.A. João XXIII, seus muros e as telas que o cercam permitem, em primeira instância, especificar um local fechado em si mesmo²⁵. Além disso, esses obstáculos, digamos, possibilitam centrar o fluxo de indivíduos para o portão de entrada e saída, permitindo, assim, um controle, por exemplo, dos porteiros sobre os indivíduos que entram e saem da instituição. Então, só é permitido aos alunos passarem pelos portões nos horários determinados, saírem do Colégio somente com a autorização da coordenação. O indivíduo deve identificar e justificar sua entrada no Colégio no caso de não ser professor, aluno *etc.* Cercar um espaço propicia também melhor controle das circulações dos indivíduos em outros locais, como o pátio, os corredores, a cantina e os banheiros, por exemplo. Foucault (1991) ressalta que a intenção da cerca é concentrar as forças e neutralizar os inconvenientes, como as possíveis fugas, as dispersões, ou seja, tudo aquilo que possa escapar à disciplina.

A partir disso, podemos pensar em outros tipos de cerca que a escola vai produzindo. No C.A. João XXIII, existe essa divisão entre os prédios do Ensino Médio e do Fundamental. O efeito é que não é muito comum ver alunos do Fundamental circularem pelo prédio do Ensino Médio²⁶. Os uniformes dos alunos do Médio e do Fundamental são diferenciados: do primeiro, a camisa é preta; do segundo, azul. Isso tudo vai impondo limites, determinando lugares, fronteiras. Um episódio interessante aconteceu quando uma professora foi à coordenação pedir a uma técnica educacional para chamar a atenção de alunos do Ensino Fundamental que estavam brincando no pátio perto de uma das salas do Ensino Médio. Esses alunos, de acordo com a professora, estavam atrapalhando o andamento da aula. Eles não poderiam ficar naquele local. Pelo que parece, a professora estava determinado um limite, como se aquele espaço não pudesse ser, ou não deveria ser ocupado pelos alunos do Fundamental. Como se ali fosse um espaço “exclusivo do Ensino Médio”, mesmo que talvez ninguém,

²⁵ Interessante que essas telas e muros que cercam o Colégio estão centrados na parte dianteira e nas laterais, uma vez que na parte traseira da instituição encontra-se um grande “paredão”, com mata de difícil acesso.

²⁶ A intenção aqui não é considerar o contexto que levou a essa divisão, uma vez que o C.A. João XXIII ocupou um prédio que era do curso de Engenharia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), mas, antes, levar em questão os efeitos disso hoje.

explicitamente, tivesse determinado isso. Foucault (1991) nos ajuda a refletir sobre isso, porque distribuir e impor cercas é uma marca da escola disciplinadora. A escola como espaço fixado, cercado, produz diferentes formas e conjuntos de cercas para controlar e produzir corpos controlados.

Porém, o princípio da cerca não é o único nos aparelhos disciplinares. Se o claustro trabalha esse controle dos corpos fora e dentro do espaço escolar, como vimos, o dispositivo do quadriculamento espacial organiza-os dentro desse espaço fechado. Ele permite estabelecer para cada indivíduo um lugar fixo, exato, uma função: diretores, professores, alunos, técnicos, coordenadores, estagiários, cantineiros e pais, entre outros.

O Regimento interno do C.A. João XXIII é emblemático porque nele está presente um conjunto de regras estabelecidas que regulamentam a estrutura e o funcionamento do Colégio. Encontramos nesse documento artigos que dizem respeito à estrutura do Colégio, determinações sobre a constituição, a função, a hierarquia, os direitos e os deveres de cada indivíduo dentro da instituição²⁷. Ele propõe uma determinada organização, por exemplo, para o diretor, para os alunos, para os professores, para os coordenadores, para os técnicos, para os pais e para os estagiários no interior mesmo do Colégio; uma série de regulamentações que dão funções para o corpo escolar, que instituem, que estabelecem lugares, enfim, que enquadram. Nesse caso, pode-se refletir que o Regimento Interno do C.A. João XXIII é um sistema de regras explícitas, e nele figuram os objetivos da instituição quanto ao seu processo de funcionamento. Ele é um tipo de dispositivo que distribui os corpos dentro da instituição, limitando, ordenando, padronizando. Em suma, ele organiza os corpos dentro do espaço fechado, dando a cada um seu lugar na cadeia disciplinar escolar.

De acordo com Foucault (1991), o quadriculamento é um tipo de técnica disciplinar que permite estabelecer presenças e ausências, saber onde localizar os indivíduos, promover as comunicações úteis e interromper as perigosas. Tudo isso para melhor servir dos corpos, vigiar o comportamento, apreciar, sancionar, medir as qualidades e punir os erros, se for o caso. Procedimentos para “conhecer, dominar e utilizar” (p. 131), pois é necessário à disciplina anular os efeitos indesejáveis, “o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração”

²⁷ O C.A. João XXIII estrutura-se em: Órgãos Colegiados, Direção, Órgãos Pedagógicos, Secretaria e Órgãos Suplementares (C.A. JOÃO XXIII, 2006).

(*ibidem*).

Avançando em outras questões, a disciplina exige também a fila. Como nos mostra Foucault (1991), ela é a “arte de dispor em fila [...] técnica para formação dos arranjos” (p. 133). A fila define cada espaço que o indivíduo deve ocupar, porque ela classifica, organiza e hierarquiza. Volto à questão do Regimento Interno do C.A. João XXIII, uma vez que, dando função, diferenciando, classificando e hierarquizando os indivíduos, ele vai organizando esses corpos escolares em fila hierárquica; primeiro, o diretor; depois, os professores; e, em seguida, os técnicos, os alunos e os pais.

Beltrão (2000a) mostra que é muito comum nas escolas organizar os alunos em filas nos pátios, nos corredores, nos banheiros e nas salas de aula (uma carteira atrás da outra). O critério de organização na fila pode ser o tamanho (do menor para o maior), o comportamento (do mais ao menos comportado) ou o sexo (meninos de um lado e meninas do outro). Todavia, esse enfileiramento escolar não se esgota apenas no espacial, pois os alunos também são classificados por suas tarefas, pelos seus resultados nas provas, pela idade, por aproveitamento, por séries, em uma sucessiva hierarquização do saber e das capacidades.

Para Foucault (1991), a organização do espaço serial foi uma das grandes modificações do ensino elementar, pois permitiu acabar com a ociosidade dos indivíduos e possibilitou uma nova organização para melhor policiamento dos corpos.

[...] depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares dos mestres. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade uma depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente (p. 134).

É interessante notar como essa tecnologia do poder disciplinar está enraizada no processo cotidiano escolar. Deslocando isso em termos de C.A. João XXIII, podemos pensar nas diferentes filas presentes nesse espaço: no já citado Regimento Interno, em como ele propõe uma organização por fila dos corpos; na divisão dos alunos por séries no Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos); na diferenciação dos uniformes dos Ensinos Médio e Fundamental; nas divisões dos prédios do Fundamental e do Médio; nas carteiras

enfileiradas nas salas de aulas; na locação dos alunos por série no prédio do Ensino Médio (1º anos no andar de baixo, 2º e 3º anos no andar de cima); e na divisão das salas de aulas (DIÁRIO DE CAMPO, março-junho de 2010). Importa perceber como o enfileiramento vai definindo o lugar, a ocupação de cada um em uma determinada classificação. Em suma, como ele propõe uma dada distribuição, uma separação, uma hierarquização dos corpos no seio escolar. A fila é a técnica para a transformação dos arranjos (FOUCAULT, 1991).

Algo que deve ser ressaltado é em relação à nota dos alunos e como ela possibilita uma forma de enfileiramento. A nota possibilita criar uma sucessiva hierarquização porque ela segue definindo, separando, classificando o “bom” e o “mau” aluno, colocando cada indivíduo num determinado lugar. Em uma aula de Matemática no 2º ano que observei, o professor chegou a fixar uma folha com as notas dos alunos no quadro de recados da sala. Os próprios alunos, logicamente capturados por esses efeitos do poder, zombavam dos alunos com as piores notas ou elogiavam aqueles com as melhores notas (DIÁRIO DE CAMPO, 20 de maio de 2010). Na reunião do conselho de classe, a nota surgiu como fator determinante para o critério de separação dos “bons” e “maus” alunos, ou mesmo daqueles que necessitavam, ou não frequentarem o Laboratório de Aprendizagem (LA) (*idem*)²⁸.

Para tanto, é relevante compreender que organizando a cerca, os lugares e as filas, a disciplina cria espaços ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. A função é procurar garantir a obediência dos indivíduos e melhor economia do tempo e dos gestos. É nisso que consiste, ou procura, a arte das distribuições (FOUCAULT, 1991).

Outra importante operação da disciplina é o controle da atividade. Nesse contexto, temos o horário útil, regular, produtivo. De acordo com Foucault (1991), o horário é uma velha herança monástica em que as disciplinas não tiveram dificuldade para se abrigar. Logo, esse tipo de controle se difundiu nos colégios, nas oficinas e nos hospitais.

A escola disciplinar carrega marcas profundas desse rigor do tempo. Vejamos

²⁸ LA trata-se de um espaço de aprendizagem, de caráter obrigatório, realizado em horários próprios. O objetivo desse espaço é atender às demandas específicas dos alunos para os quais os trabalhos desenvolvidos dentro do tempo estipulado na matriz curricular não foi suficiente. É uma espécie de recuperação, um atendimento ao aluno com aproveitamento “insuficiente ou com dificuldade de aprendizagem”. O aluno que frequenta o LA é indicado pelo professor quando apresentar dificuldades específicas, aproveitamento inferior a 60%, obtenção de conceito I (inapto) ou indicação por professores em conselho de classe (AGENDA ESCOLAR, 2010).

que é muito comum essa instituição dividir os períodos, as aulas, as tarefas, os intervalos e os momentos de lazer em séries temporais para melhor uso e aproveitamento do tempo, para ajustar o corpo a este. Destrinchar o ano letivo em semestres ou trimestres determinados como é o caso do C.A. João XXIII: esse tipo de controle permite a constituição de um tempo útil para o processo escolar. Controlar o horário é uma forma de garantir ou buscar a qualidade do tempo empregado (FOUCAULT, 1991). O trecho a seguir diz respeito a uma norma disciplinar ligada à pontualidade, que se encontra na Agenda Escolar 2010 do C.A. João XXIII, que, para tanto, permite problematizar sobre esse rigor moderno do horário e sua inserção e atuação na escola:

As aulas têm início às 7h10min, no turno da manhã, e às 13h, no turno da tarde. No turno da MANHÃ, os portões da escola serão fechados PONTUALMENTE às 7h20min e, no turno da TARDE, às 13h10min. Será permitida a entrada do aluno no Colégio para a segunda aula se acompanhado, ou apresentando justificativa escrita pelo responsável. O aluno que chegar após as 7h20min por duas vezes, no prazo de duas semanas, será encaminhado para casa, após ter o fato comunicado ao responsável, pela coordenação do ensino. O retorno do aluno ao Colégio será condicionado à conversa do responsável com a coordenação do ensino. Após as 8h, a entrada do aluno no Colégio será permitida somente por motivo de saúde, encaminhado pelos responsáveis. Caso contrário, a coordenação de ensino comunicará o ocorrido ao responsável e o aluno será encaminhado para casa (grifos do autor).

Toda essa regulamentação temporal permite condicionar o processo produtivo das atividades escolares, marcar períodos, etapas *etc.*, da entrada à saída dos portões da escola, como é possível notar nesse trecho, como também determinar o tempo e dia das aulas, dos intervalos, dos momentos de lazer, das provas. Esse tempo moderno, baseado no controle do corpo, está cercado de relações de poder que buscam sujeitar os corpos. Perder tempo é perder produção. Daí, talvez, o sentido da pontualidade, da punição, para quem resiste a esse controle²⁹. O indivíduo deve se ajustar ao tempo marcado pelo relógio e esse tempo é uma ferramenta de manipulação dos corpos no interior institucional.

Todavia, o horário controlado não é o único nos aparelhos disciplinares. Diferentes mecanismos se combinam para a disciplinarização dos corpos, uma vez que o poder disciplinar requer também uma elaboração temporal do ato, um programa,

²⁹ As questões sobre resistências serão trabalhadas no próximo capítulo.

podemos pensar. Isso nada mais é que um ajuste dos gestos corporais ao tempo produtivo. De acordo com Beltrão (2000a), os currículos, os programas e os planos de ensino nada mais são que grandes elaborações temporais de atos coletivos. Esses programas prescrevem a duração (curso, semestre, mês, dia) e a amplitude (seleção dos saberes) e possibilitam direções (planejamento dirigido) no que se refere ao processo escolar.

Algo que permite exemplificar sobre tais questões é o conteúdo do ensino voltado para o Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da UFJF no Ensino Médio do C.A. João XXIII³⁰. Isso foi algo que transpareceu em algumas falas de professores, alunos, coordenadores e mesmo de pais dos alunos. Em algumas aulas que observei, tais como as de Matemática, de Português, de Física e de Biologia, os professores faziam questão de frisar que a matéria dada era conteúdo para o PISM. Na reunião de pais, uma pergunta de uma mãe de um aluno, e que rendeu bastante discussão, foi se o conteúdo do Ensino Médio estava sendo realmente voltado para o PISM. Alunos cobrando do professor matéria voltada para o PISM apareceram muito frequentemente na sala de aula. No dia do resultado de uma das Etapas do PISM, as aulas do Ensino Médio praticamente pararam devido à excitação dos alunos para consultarem as notas na internet. A coordenação, por exemplo, ficou bastante movimentada devido à presença dos estudantes. Um professor chegou a suspender a aula para os alunos consultarem os resultados do PISM (DIÁRIO DE CAMPO, março-junho de 2010).

Podemos pensar o PISM como uma forma de programa que permite um controle em cadeia: professores sobre alunos (“*gente isso é matéria para o PISM, presta atenção*”); alunos sobre professores (“*professor isso aí cai no PISM?*”); pais sobre professores (“*o Colégio realmente tá oferecendo conteúdo para o PISM*”) e por que não pensar também professores sobre pais, pais sobre alunos (DIÁRIO DE CAMPO, março-junho de 2010). Em todo caso, o PISM permite controlar, selecionar e dirigir o tipo de saber que será ensinado, ou seja, um tipo de saber que treina os escolares para o ingresso na Universidade. Ele é um tipo de programa que ajusta o corpo à produção (entrar na UFJF). O PISM impõe, ordena, coordena, ajusta, em resumo, controla o corpo escolar.

Porém, afirma Foucault (1991), o controle disciplinar das atividades não se

³⁰ A UFJF possui dois processos de ingresso: o Vestibular e o PISM. Este é prestado de maneira seriada, no decorrer das séries do Ensino Médio. Informações disponíveis em: <<http://www.vestibular.ufjf.br/>>. Acesso em: 31 ago. 2010.

resume apenas em ensinar ou mesmo impor um conjunto de gestos determinados, no caso um programa. Um bom emprego do tempo exige também um exercício do corpo que procura acabar com o tempo e espaço para a ociosidade ou a improdutividade dos indivíduos; daí, talvez, o investimento em medidas punitivas em relação às “indisciplinas”, como é o caso do C.A. João XXIII³¹. A disciplina busca organizar uma economia útil do tempo e procura usar exaustivamente o tempo para extrair forças úteis e eficientes dos corpos. A escola, muitas vezes, procede como um aparelho que intensifica a utilidade do tempo: procura impor uma organização temporal interna, que impõe ritmos, e normas que buscam uma resposta pronta e ordenada dos inseridos nela. Assim, o dia escolar se desdobra em turnos – as “aulas têm início às 7h10min, no turno da manhã, e às 13h, no turno da tarde. No turno da MANHÃ, os portões da escola, serão fechados PONTUALMENTE às 7h20min e, no turno da TARDE, às 13h10min” (AGENDA ESCOLAR, 2010). O dia escolar também é transformado em hora-aula (50 minutos cada uma). Para cada término das aulas, ouve-se o toque da sirene para que os professores troquem de salas ou, eventualmente, os alunos (para laboratório, para aula de educação física ou para o pátio quando algum professor ministra a aula ao ar livre). O ano letivo é dividido em trimestres (DIÁRIO DE CAMPO, março-junho de 2010). A escola busca um aprendizado, uma formação que caiba numa duração, e não o contrário (BELTRÃO, 2000). Isso porque “quanto mais se decompõe o tempo, quanto mais se multiplicam suas subdivisões, quanto melhor o desarticulamos [...] mais então pode-se acelerar uma operação, ou pelo menos regulá-la segundo um rendimento ótimo” (FOUCAULT, 1991, p. 140).

Também é da ordem escolar dividir a duração do ensino e da aprendizagem em etapas sucessivas, ou seja, em séries, como é o caso do Ensino Médio no C.A. João XXIII: 1º, 2º e 3º anos. A colocação em séries possibilita um trabalho sobre os indivíduos de acordo com o seu nível: divide a duração do ensino e da aprendizagem em etapas sucessivas, com a condição de passagens de um nível para outro (o aluno que obtiver pontos de 60 a 100 consegue passar de um nível para outro) (AGENDA ESCOLAR, 2010); organiza essas etapas em um esquema preciso, analítico, das mais simples às mais complexas; assegura para cada etapa um início e um término, seguidos de provas e exercícios (1º, 2º e 3º trimestres do ano letivo, 30 pontos para o primeiro, 35 para o segundo e 35 para o terceiro) (AGENDA ESCOLAR, 2010); e impõe para cada

³¹ As questões sobre “indisciplinas” serão trabalhadas nos próximos capítulos.

indivíduo os exercícios que lhe são próprios de acordo com o seu desenvolvimento (obrigatoriamente, o aluno que obtiver o conceito “I (inapto)” em algum desses trimestres é enviado para o LA) (AGENDA ESCOLAR, 2010). Trabalho minucioso do poder disciplinar que, articulando-se ao tempo, realiza o controle deste e assegura sua utilidade produtiva, um processo de capitalização do tempo (FOUCAULT, 1991). Esse é um exemplo do tempo disciplinar, com suas séries múltiplas e progressivas. A partir desses efeitos do poder, “forma-se toda uma pedagogia analítica, muito minuciosa (decompõe até aos mais simples elementos a matéria de ensino, hierarquiza no maior número possível de graus cada fase do progresso)” (p. 144). A colocação do ensino em séries permite um tipo de domesticidade, um controle minucioso sobre os corpos escolares – diferenciar, corrigir, castigar ou mesmo eliminar, se for o caso. Esse tipo de organização disciplinar revela um tempo linear, cujos momentos se integram uns nos outros, que se orienta para um ponto terminal. Em resumo, o aluno deve cumprir as exigências impostas para conseguir passar pelo Ensino Médio. Conseguindo uma totalidade de 60 a 100 pontos nas três séries, ele é considerado apto. O aluno termina mais essa etapa do processo escolar³².

Entretanto, a disciplina não se esgota apenas nessa técnica que reparte os corpos, extrai e acumula o tempo. Ela também é combinatória, ou seja, compõe as forças dos corpos para melhor eficiência. O corpo individual também se torna uma peça do poder disciplinar, que pode ser movido de um lugar para outro, articulado com outras forças, colocado no lugar que ele deve ocupar e ser mais produtivo: “Inserção funcional do corpo [...] mas também inserção desse corpo-segmento em todo um conjunto com o qual se articula” (FOUCAULT, 1991, p. 148). Vejamos exemplos no C.A. João XXIII para melhor entendimento.

No que se refere à Direção, a instituição só poderá ser dirigida pelo Diretor Geral e pelo Diretor de Ensino, que deverão ser “docentes da carreira de Magistério de 1º e 2º graus lotados nesse Colégio” (C.A. JOÃO XXIII, 2006, p. 8). Repare como esses docentes são utilizados para outros cargos a serem exercidos. Isso porque, compondo as forças, esse efeito disciplinar torna o corpo singular “um elemento que se pode colocar, mover, articular com outros” (FOUCAULT, 1991, p. 148). O Diretor Geral poderá também ser “substituído, em suas ausências e impedimentos, pelo Diretor de Ensino”

³² Devo ressaltar que essas questões remetem também à imposição de políticas públicas, à “Educação Maior”, como discutirei no próximo capítulo. No entanto, não é minha intenção debater questões macropolíticas aqui, mas, antes, desmascarar esses operadores materiais do poder no cotidiano da instituição escolar.

(C.A. JOÃO XXIII, 2006, p. 8). Ora, para o poder disciplinar, é possível extrair forças dos corpos em qualquer momento da vida, uma vez que se saiba diferenciá-los e combiná-los entre si para utilização e docilização (FOUCAULT, 1991). Tomemos outro exemplo que acontece no C.A. João XXIII: o da constituição da Congregação³³. Para sua função, ela será composta pelo Diretor Geral da Unidade como presidente, pelo Diretor de Ensino de Unidade, pelos professores efetivos, pelos servidores técnicos permanentes no Colégio (proporção de 15%) e pelo representante dos discentes na figura do presidente do Grêmio Estudantil (C.A. JOÃO XXIII, 2006, p. 8). Esse tipo de composição de forças mostra como, na maquinaria escolar, cada nível e cada movimento dos indivíduos são articulados de alguma forma no processo geral de escolarização. O corpo, peça dessa maquinaria, vai combinando-se com diferentes peças, somando forças coletivas disciplinadas para manter as engrenagens da máquina em pleno vapor. Essas peças são deslocadas umas em relação às outras, tornando essas forças úteis para o processo escolar – o estagiário pode dar aula e fazer algum tipo de serviço burocrático, o bom aluno torna-se monitor, o professor é deslocado do Ensino Médio para o Fundamental, e vice-versa, o professor substitui o outro que faltou por motivo de doença, uma técnica educacional é utilizada para aplicar algum exercício ou prova na ausência de um professor, o aluno é inserido no processo de pesquisa científica, o professor transforma-se também em coordenador de ensino (DIÁRIO DE CAMPO, março-junho de 2010). Cada indivíduo pode ser rentável dentro do processo produtivo escolar. Basta saber combinar as forças e utilizá-las produtivamente – “o programa de Monitoria Jr. busca incentivar os alunos do Ensino Médio à prática de estudos de iniciação ao ensino [...] fortalecendo o compromisso com a escola, na medida em que passam a se preocupar com o rendimento coletivo” (AGENDA ESCOLAR, 2010). Assim, “O corpo se constitui como peça de uma máquina multissegmentar” (FOUCAULT, 1991, p. 148).

Mas não para por aí. O controle dos corpos não se esgota somente nesses tipos de dispositivos que acabei de descrever; em resumo, pela repartição espacial dos indivíduos confinados, pelas atividades codificadas, pela acumulação do tempo e pela composição das forças. Esses são apenas alguns exemplos das formas de policiamento dos corpos, porque o poder disciplinar é ainda mais estratégico. Ele exige outros mecanismos de controle e submissão, pois uma perfeita disciplina requer ainda corpos

³³ “A Congregação é o órgão máximo de deliberação interna do C.A. João XXIII em questões de políticas internas, administrativas, pedagógicas, normativas e de planejamento” (C.A. JOÃO XXIII, 2006, p. 3).

bem adestrados para melhor servir de suas forças. No lugar apenas de apropriar e de retirar, o poder disciplinar opera adestrando para poder se servir mais e melhor das forças corporais. Assim, ele age, fabricando indivíduos, tomando-os ao “mesmo tempo como objeto e instrumento de seu exercício” (FOUCAULT, 1991, p. 153).

Como mostra Morando (1995), o poder disciplinar funciona de forma bem calculada e permanente, e visa à economia do tempo e ao máximo de aproveitamento das forças. Com aparente inocência, por meio das máquinas disciplinares, ele se espalha por todo o corpo social, articulando-se, em vista do bom adestramento, segundo três princípios simples que se conjugam: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame (FOUCAULT, 1991).

A vigilância hierárquica se caracteriza, ou pode ser entendida, por uma série de técnicas ligadas a uma distribuição do espaço e de jogos de olhares que induzem os efeitos do poder (CASTRO, 2006). Olhares que veem sem serem vistos, um controle interior e articulado, para tornar visíveis e controláveis os que nas máquinas se encontram. Esse tipo de dispositivo, segundo Foucault (1991), permite, por meio de um jogo escalonado de olhares, agir sobre indivíduos, dominar seus comportamentos, reconduzir sobre eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los se for o caso, enfim, torná-los “dóceis e cognoscíveis” (CASTRO, 2006, p. 66). A vigilância hierárquica é um tipo de poder exercido pelo jogo do olhar. A arquitetura panóptica serve como exemplo desse jogo de poder. Foucault (1991) chama a atenção para o fato de como essas relações de vigilância foram sendo inseridas nos hospitais, na prisão, na prática pedagógica escolar e no exército. A seguir, uma descrição do filósofo sobre uma escola militar do século XIX, o que ajuda a entender melhor essas questões:

O próprio edifício da Escola devia ser um aparelho de vigiar; os quartos eram repartidos ao longo de um corredor como uma série de pequenas celas [...] haviam sido instaladas latrinas com meias-portas, para que o vigia para lá designado pudesse ver a cabeça e as pernas dos alunos, mas com separações elevadas ‘para que os que lá estão se possam ver’. Escrúpulos infinitos de vigilância que a arquitetura transmite por mil dispositivos sem honra (FOUCAULT, 1991, p. 155: grifo do autor).

A função desses dispositivos disciplinares, segundo o filósofo, era buscar adestrar corpos vigorosos, imperativo de saúde; formar militares competentes e obedientes, imperativo de qualificação e político; e prevenir a devassidão e a homossexualidade, imperativo de moralidade (FOUCAULT, 1991).

O espaço escolar foi sendo organizado com esse cuidado em torno da visibilidade hierárquica. Defende Beltrão (2000a) que a escola, antes de ser somente uma construção material, é uma máquina que sujeita os corpos; antes de ser um espaço que abriga, é um espaço que fixa e ensina. Nas salas de aulas do C.A. João XXIII, as carteiras postas em fileiras na frente do quadro negro permite que o professor ocupe um lugar privilegiado, obtendo uma ampla visão de toda a sala. Ele tanto ensina quanto vigia os alunos, chama a atenção dos “indisciplinados” e controla a conversa paralela. As portas das salas de aulas, sempre voltadas para o interior dos corredores, permitem uma fixação, um controle do fluxo dos corpos escolares; isso nos dois prédios. As salas de aula repartidas nos corredores do Ensino Fundamental remetem a celas, uma seguida da outra, com as escotilhas nas portas. A localização da sala da coordenação no Ensino Médio possibilita, do seu interior, na maior parte dos pontos da sala, bem entendido, ter uma visão privilegiada dos corpos que circulam no andar superior por causa da porta grande sempre aberta e do vidro na frente da parede. Do seu interior, tem-se uma visão das salas de aulas, dos banheiros e da sala dos professores. Penso que isso permite, por uma rápida olhada, ter um controle dos que estão fora de sala de aula, do movimento nos banheiros e das ações dos alunos nos intervalos das aulas (DIÁRIO DE CAMPO, março-junho de 2010). Em determinada ocasião, dentro da sala da coordenação, uma técnica observava um aluno entrar de mochila no banheiro. Ela o esperou sair e perguntou o que ele estava fazendo de mochila no banheiro, uma vez que, segundo a mesma, o aluno não poderia “ficar de mochila na hora da aula no corredor” (DIÁRIO DE CAMPO, 29 de abril de 2010).

Podemos tomar como exemplo também a chamada que os professores fazem cada vez que entram para a sala de aula, ou turma diferente, como é o caso do C.A. João XXIII³⁴. Ela funciona como uma forma de vigilância, que estabelece presenças e ausências. Um aparelho de observação e registro que permite comparações, classificações, hierarquizações. Por esse processo de policiamento, é possível tomar medidas corretivas ou punitivas para aqueles a quem ela se aplica. Os faltosos, por exemplo, determinando, ou melhor, produzindo esse tipo de sujeito, a chamada possibilita identificar e agir corretivamente, como no C.A. João XXIII, onde o coordenador conversava com o aluno, ou ligava para os responsáveis, ou mesmo fazia o aluno assinar um termo de compromisso de frequência, comprometendo-se a ser pontual

³⁴ De acordo com o Art. 58 do Regimento Interno, “compete ao professor o registro e a apuração da assiduidade dos alunos” (C.A. JOÃO XXIII, 2006, p. 16).

(DIÁRIO DE CAMPO, 29 de março-junho de 2010).

Foucault (1991) ressalta, ainda, que esse olhar hierárquico disciplinar funciona em forma de escala. Assim, é possível que todos, ao mesmo tempo, sejam fiscais e fiscalizados. Isso porque, como ressalta Pogrebinski (2004), com o olhar hierárquico, o poder disciplinar se torna um sistema integrado. Não existe, assim, um centro, um chefe no topo, pois o poder é relacional, funcionando como uma máquina que se organiza como uma pirâmide e opera como uma rede. Todos controlam e são controlados de alguma forma. Tal é que, em um episódio no C.A. João XXIII, um professor questionou com uma técnica que sempre que ele procurava o coordenador este nunca estava na sala da coordenação, que é o lugar onde o coordenador deveria ficar (DIÁRIO DE CAMPO, 15 de abril de 2010). Vemos aí que a escola, exercendo esse processo de encaixamento espacial dos corpos, seja na sala de aula, seja na coordenação, seja na sala da direção, seja na biblioteca, seja na cantina *etc.*, estabelece lugares e permite uma forma de vigilância – o coordenador deveria ficar na coordenação, por exemplo.

A coruja, símbolo do C.A. João XXIII, me chamou bastante atenção no primeiro contato que tive com o Colégio. Penso que ela permite algumas reflexões no que se refere a essas práticas de vigilância no interior da escola.



Figura 1 – Símbolo do C.A. João XXIII.

É possível visualizar nitidamente a coruja na entrada do Colégio, na frente do prédio do Ensino Fundamental e do Médio, em uma posição bem estratégica³⁵. Devido a

³⁵ Sua figura fica situada em uma posição que, ao visualizar esses prédios, é impossível não notar a coruja

seus olhos esbugalhados, fixos e hipnotizados, a impressão é que a coruja está sempre em estado de alerta, vigiando tudo e todos externamente. Ao questionar uma pedagoga sobre o porquê desse símbolo no Colégio, ela destacou que a “*coruja é o símbolo da sabedoria, ela está sempre alerta e ela também é o símbolo da Pedagogia*” (DIÁRIO DE CAMPO, 30 de abril de 2010). É relevante mencionar que, no geral, as corujas possuem excelentes audição e visão e têm a capacidade de girar a cabeça a quase 360 graus para enxergar ao seu redor. Além disso, elas são bastante inteligentes, astutas, sensíveis e cuidam excessivamente da sua prole³⁶. Em todo caso, o que eu gostaria de chamar a atenção é que algo que marca esse modelo escolar disciplinar moderno é o ensino seguido da vigilância – não estariam essas relações representadas no livro que a coruja segura firmemente e nos seus olhos grandes, fixos e alertas? Como discute Beltrão (2000a), na escola disciplinar, o educar se dá seguido da vigilância e da punição. Na medida em que a vigilância tornou-se um operador importante e específico para o poder disciplinar (Foucault, 1991), a escola passou a produzir e reproduzir esse tipo de relação no interior de suas práticas pedagógicas. A vigilância tornou-se um importante operador pedagógico no interior da escola e constituiu-se como uma marca desse modelo. Vemos aí, por meio desses exemplos que citei, como a vigilância ainda está presente e opera nessa instituição, mesmo a partir de um “simples” símbolo.

Porém, se, por um lado, a escola opera por vigilância permanente, de olhos que tudo veem, ela também tem suas formas de castigos. É o que Foucault (1991) chama de sanção normalizadora. Como coloca o filósofo, dentro de todas as instituições disciplinares funciona um pequeno mecanismo penal, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas de sanção e instâncias de julgamento. A disciplina estabelece uma “infrapenalidade” (p. 159), uma maneira específica de punição, que é colocada por uma lei ou regulamento institucional que atinge as minúcias do dia a dia.

A título de exemplo, podemos pensar no próprio Regimento Interno do C.A. João XXIII. O Capítulo V do Título III trata diretamente sobre o “Regime Disciplinar”, ou seja, as formas de penalidades postas pela instituição (C.A. JOÃO XXIII, 2006). Para situar, seguem algumas “medidas educativas” presentes no documento a que estarão sujeitos os discentes: repreensão verbal, repreensão pelo coordenador de turma, convocação de responsáveis para reunião, registro de advertência verbal em livro assinado pelos responsáveis, atividade educativa com acompanhamento docente

fixada.

³⁶ Informações disponíveis em: <<http://www.avesderapinabrasil.com/index.htm>>. Acesso em: 4 set. 2010.

mediante acordo feito com os responsáveis; suspensão das atividades escolares pela Coordenação de Ensino e pela Direção por um período de cinco dias letivos; e aconselhamento de transferência do aluno após ser esgotada a eficácia das medidas anteriores (C.A. JOÃO XXIII, 2006, p. 21). De acordo com o “§ 2º”, essas medidas previstas nesse artigo poderão ser aplicadas isolada ou cumulativamente, levando em consideração a capacidade do aluno em cumpri-las, bem como as circunstâncias da ocorrência do fato e da gravidade da ação “indisciplinada” (C.A. JOÃO XXIII, 2006, p. 21: grifo meu). A sanção normalizadora procura qualificar e reprimir os comportamentos e as ações que escapam à disciplina cotidiana; no caso da escola, as “indisciplinas”.

Se refletirmos bem, na escola, funcionam como repressoras diferentes formas de “micropenalidades” (FOUCAULT, 1991, p. 159). No C.A. João XXIII, pode e/ou é passível de ser penalizado: não usar o uniforme, usar celular durante as aulas, conversar durante as aulas, fazer outras atividades não ligadas às disciplinas, usar boné em sala de aula, chegar atrasado, sair antes do horário permitido, faltar demasiadamente às aulas, não cumprir as tarefas escolares, escrever nos banheiros ou nas carteiras, proferir palavras de baixo calão, discutir com o professor e desrespeitar o professor, entre outras questões (DIÁRIO DE CAMPO, 29 de março/junho de 2010)³⁷.

No entanto, o que devemos entender é que o castigo disciplinar é mais da ordem da correção. Ele tem uma maneira específica de punir, segundo Foucault (1991). Ele é mais da ordem do exercício, da repetição, da intensificação, da gratificação, da multiplicação de um aprendizado³⁸. O importante é reduzir os desvios, torná-los conforme uma normalização. Voltando ao LA, penso que ele é emblemático, porque representa muito bem essas questões. Em termos, o aluno definido, ou considerado “I (inapto)”, a partir de suas notas, deverá obrigatoriamente frequentá-lo para ser ajustado aos demais, aos “A(s) (aptos)”, para ser normalizado – “os avanços alcançados pelos alunos no LA permitirão que a nota ou o conceito obtido no trimestre anterior sejam alterados mediante novas avaliações [...] prevalecerá no boletim a maior nota ou conceito” (AGENDA ESCOLAR, 2010). Como destaca Castro (2006), o que interessa à

³⁷ Algumas ações passíveis de penalidades disciplinares, como pontualidade, obrigatoriedade do uso do uniforme, utilização do celular na escola e zelo com o patrimônio, encontram-se em destaque na Agenda Escolar (2010).

³⁸ Uma característica marcante da escola moderna é essa transição da punição corporal para a disciplinar. De acordo com Souza (2008), a renovação escolar moderna pretende caracterizar-se mais pela alegria e pela proximidade com os alunos, devendo, dessa forma, acabar de vez com as humilhações e punições que caracterizava a escola antiga.

disciplina é “impor uma medida, traçar a fronteira entre o normal e o anormal” (p. 65). Segundo Foucault (2002b), com a disciplina surge uma nova lei da sociedade moderna: o poder da normalização. A “norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção” (p. 62). E assim funcionam as engrenagens da justiça escolar, normalizando. Sob um sistema de punição-gratificação, segue classificando, dividindo, marcando os desvios, hierarquizando as qualidades, punindo e recompensando os indivíduos. Afinal, como nos diz Foucault (1991), “castigar é exercitar” (p. 161).

Mas é preciso falar ainda do exame. Combinando os dispositivos de vigilância hierárquica e sanção normalizadora, temos o exame, que, ao mesmo tempo, vigia, qualifica, classifica e pune os indivíduos. Justamente por isso, ele é o mais ritualizado dos dispositivos disciplinares (FOUCAULT, 1991). Como ressalta Castro (2006), no exame, superpõem-se as relações de poder e saber; “relações de poder que permitem obter e constituir saber” (FOUCAULT, 1991, p. 165)³⁹. O exame é um mecanismo que possibilita extrair conhecimento e verdade sobre os indivíduos (FOUCAULT, 2002b): o louco, o doente, o delinquente, o operário, o escolar (FOUCAULT, 1991). Ora, sabemos que é por meio das provas, dos exercícios, enfim, dos processos de exames que se define qual é o aluno considerado “A”, ou “I”, qual deverá frequentar o LA. É o exame que qualifica o aluno que terá condições de passar de ano ou ser reprovado no C.A. João XXIII; em suma, aqueles com aproveitamento entre 60 e 100 pontos durante o ano letivo.

Larrosa (2000b), dialogando com Foucault, destaca que o exame escolar é um dispositivo de visibilidade, de vigilância, que “inverte as relações de visibilidade habituais no espaço pedagógico” (p. 61). Essa pedagogia escolar, com seus mecanismos de examinar, portanto de ver, de tornar visível, capturam, extraem saberes dos escolares

³⁹ É importante entender que poder e saber, para Foucault, estão ligados. De acordo com Veiga-Neto (2007), Foucault, ao estudar as articulações entre poder e saber, descobriu que os saberes se engendram e se organizam para atender a uma vontade de poder. Poder e saber são dois lados de um mesmo processo, de uma mesma moeda. Segundo Deleuze (1992), o poder é irredutível ao saber, embora ambos constituam mitos concretamente indivisíveis. O saber é feito de formas, visível e enunciável, enquanto o poder é feito de forças, relações de forças. Como mostra Costa (2002b), “[...] os saberes são produzidos obedecendo a regimes de verdade que seguem regras específicas de acordo com a racionalidade de uma época [...] não existe produção de saber fora dos jogos de poder” (p. 153). De acordo com Foucault (2006d), o saber está ligado, em profundidade, a uma série de efeitos de poder. “A verdade tem poder. Ela possui efeitos práticos, efeitos políticos. A exclusão do louco, por exemplo, é um dos inumeráveis efeitos de poder do discurso racional” (p. 94-95). Segundo Veiga (2002), o exercício do poder é lugar de formação do saber, e todo saber constitui relações de poder. Assim, “o hospital não é somente o lugar de cura, mas também o instrumento de produção, acúmulo e transmissão de saber; por analogia, a escola está na origem da pedagogia; a prisão, da criminologia; o hospício, da psiquiatria” (p. 92).

para tornar eficaz seu processo de ensino, para produzir sujeitos escolarizados (é o próprio e pelo exame que a instituição produz alunos, “aptos” ou “inaptos”, por meio das notas que possibilitam classificar, hierarquizar, corrigir, normalizar)⁴⁰. Os alunos são objeto de visibilidade dessa máquina que ensina examinando. Nota-se que, no exame, inverte-se a economia da visibilidade no exercício do poder, e essa visibilidade recai sobre o indivíduo, operando nele uma dada individualidade⁴¹. E esse mesmo indivíduo é captado num mecanismo de objetivação, que, segundo Beltrão (2000a), pode ser examinado como objeto de estudo e pesquisa. Para isso, o exame faz também o indivíduo ingressar num campo documentário, ou seja, numa rede de anotações escritas, num registro individual que fixa os corpos com seus traços singulares, com suas particularidades que os diferenciam e possibilitam possíveis comparações. É interessante notar esse processo no sistema de avaliação do C.A. João XXIII: a avaliação na instituição ocorre de forma quantitativa e qualitativa. No 1º ano do Ensino Fundamental, a avaliação ocorre de forma qualitativa e processual e é realizada pelos professores de forma contínua por meio de observações e registros em ficha descrita sobre o desenvolvimento do aluno. No 2º e 9º anos do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio, os pontos são cumulativos trimestralmente e, ao final de cada trimestre, é entregue um relatório ou ficha avaliativa indicando o desenvolvimento de cada aluno (AGENDA ESCOLAR, 2010). O Regimento Interno estabelece também, em seu “Capítulo III, dos documentos escolares”, que o “colégio manterá em sua secretaria, a escritura, livros e arquivos que assegurem a verificação de identidade de cada aluno e da regularidade e autenticidade de sua vida escolar” (C.A. JOÃO XXIII, 2006, p. 21). Foucault (1991) entende que, mediante essas técnicas documentárias, o exame transforma o indivíduo num caso, que pode ser “descrito, mensurado, medido, comparado a outros e em sua própria individualidade” (p. 170). Por essas questões, podemos dialogar com Ramos do Ó (2007), quando ele diz que a palavra-chave na escola não é “tanto a aprendizagem, mas o exame” (p. 43), porque a escola ensina examinando, pois foi assim que essa instituição foi se constituindo, como revelou

⁴⁰ Nesse mesmo contexto, podemos pensar nos alunos que ingressam na UFJF por meio do PISM, que também é um processo de exame seriado em que o aluno se submete para tentar ingressar nessa instituição. O Ensino Médio é bastante voltado para a preparação dos alunos, a fim de, digamos, terem “sucesso” nesse exame, ou seja, entrarem para a Universidade.

⁴¹ A escola também é objeto desses efeitos. Importa destacar que na entrada do prédio do Ensino Fundamental pude notar um *banner* destacando que o C.A. João XXIII ficou entre as 25 melhores escolas públicas do Brasil de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2009. Isso demonstra como a própria escola também passa por processos de exames. No entanto, como já destaquei não é intenção aqui discutir sobre políticas públicas.

Foucault (1991). Portanto, pode-se dizer que o exame é inerente ao processo escolar no que se refere ao modelo disciplinar.

Enfim, combinando o olhar hierárquico que vigia e a sanção normalizadora que pune, o exame realiza as grandes funções disciplinadoras de “repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões” (FOUCAULT, 1991, p. 171). Por isso mesmo, ele está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto do poder-saber.

Pode-se afirmar que o sujeito pedagógico escolar é tanto objeto quanto produto dessa técnica específica, que é o poder disciplinar. E que ele corresponde, então, a uma invenção proporcionada por essas práticas discursivas e institucionais que se instalaram hegemonicamente no século XVIII e aos poucos deram forma à escola disciplinar moderna que conhecemos hoje.

Em função disso, é preciso discutir ainda sobre uma questão bastante importante dentro das teorizações foucaultianas, ou seja, a partir dessas questões, devemos considerar o poder de um ponto de vista “positivo”; em suma, produtivo. De acordo com o filósofo, temos que deixar de descrever os efeitos do poder apenas negativamente, pois ele também é produtivo. Na verdade, ele produz realidade, campos de objetos e rituais de verdade; o indivíduo e o conhecimento, “que dele se pode ter, se originam nessa produção” (FOUCAULT, 1991, p. 172). Se pensarmos, a disciplina produz aptidões nas escolas, saúde nos hospitais, forças produtivas no exército e qualidade nas produções das empresas (DINALI E OLIVEIRA, 2009). O que permite o poder manter-se e ser aceito é por que simplesmente ele “não pesa só como força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 1998b, p. 8)⁴².

No entanto, é importante estender um pouco essas reflexões. É relevante compreender que o poder dentro das reflexões foucaultianas é algo que é praticado no lugar de ser possuído (GORE, 2000). Como mostra o próprio Foucault (2009), o poder não é “algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe

⁴² No João XXIII, além dessa produção de sujeitos sujeitados, podemos pensar que a instituição produz alunos para ingressarem na UFJF ou mesmo, de acordo com seus objetivos propostos, que encontramos no Regimento Interno: “assegurar ao educando a formação indispensável ao exercício ‘efetivo’ da ‘liberdade’ compromissada com a construção de uma sociedade justa e democrática” (C.A. JOÃO XXIII, 2006, p. 1: grifos meu). Segundo Rosa (2007), o propósito da escolarização moderna está centrado na conscientização, no desenvolvimento da autonomia, na possibilidade da libertação e do crescimento dos indivíduos. Vemos como são valores produzidos e impostos pela instituição.

escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e imóveis” (p. 104). Ele é circular, difuso, móvel. “Está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (p.103). Como nos ensina Deleuze (2006), as relações de poder estão presentes em todos os lugares onde existam “singularidades, ainda que minúsculas, relações de forças como discussões de vizinhos, brigas de pais e crianças, desentendimentos de casais, excessos alcoólicos e sexuais, rixas públicas – tantas – paixões secretas” (p. 38). O poder é como uma “toupeira” que não vê e não fala, mas faz ver e falar, que se orienta apenas em sua rede de galerias, em sua múltipla toca. Vem de baixo e se exerce a partir de inúmeros pontos. Mas como ele não vê e não fala, faz ver e falar (p. 89). Ele não é uma instituição, uma estrutura, muito menos um poder estatal, mas um lugar estratégico onde se encontram todas as relações de forças poder-saber.

Podemos pensar o poder como relações de forças; força com forças, ação sobre ações (LARROSA, 2000b), que não se reduzem à violência, mas constituem “atos, tais como: iniciar, induzir, desviar, facilitar ou dificultar, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável” (DELEUZE, 1992, p. 120). Nas palavras de Foucault (2006b),

as relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças na família. Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo (p. 231).

O poder sujeita os corpos, dirige os gestos, rege os comportamentos. No que se refere às sociedades disciplinares, reparte, coloca em série, compõe forças, normaliza (DELEUZE, 2006).

O poder é uma rede e nós somos produtos dessas relações. Nós mesmos renovamos o poder porque somos sua engrenagem. Somos

objetificados numa rede disciplinar, composta por microscópicas divisões espaciais e temporais; quase ao mesmo tempo, vamos nos enxergando como sujeitos nessa rede – uma rede que parece invisível para nós, motivo pelo qual pensamos que o disciplinamento é natural (VEIGA-NETO, 2007, p. 70).

Assim, o poder disciplinar torna-se internalizado, incorporado. Ele domina e faz obedecer. Somos capturados pelos mecanismos miúdos, cotidianos e físicos do poder. E isso nos permite pensar sobre a autorregulação. De acordo com Veiga-Neto (2003),

numa sociedade disciplinar, nós somos subjetivados a dizer a nós mesmos o que é certo e o que é errado, a julgarmos nossas próprias ações, a sermos obedientes, juízes de nós mesmos; em suma, autogovernarmo-nos.

Se, de fato, as instituições disciplinares foram, e ainda são fundamentais no processo de subjetivação dos indivíduos, a escola, no entanto, foi e continua sendo uma das principais onde ocorre tal disciplinamento.

2.1.4 Câmeras na escola? A disciplina e os novos dispositivos de controle

Deleuze (1992), em um pequeno artigo intitulado “Post-Scriptum sobre as sociedades de controle”, defende que atualmente estamos assistindo a uma crise das sociedades disciplinares. Ou seja, parece que está acontecendo uma passagem delas para as ditas sociedades de controle.

De acordo com Deleuze (1992), ao analisar as sociedades disciplinares, Foucault sabia da brevidade desse modelo, pois as disciplinas conheceriam uma crise em favor de novas forças que se instalavam lentamente depois da Segunda Guerra Mundial. Para o filósofo, “sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixamos de ser” (DELEUZE, 1992, p. 219).

Segundo Hardt (2000), Deleuze, ao propor essa visão sobre as sociedades de controle, afirma seguir Foucault. No entanto, para ele, é difícil encontrar na obra de Foucault livros, artigos ou entrevistas sobre uma formulação clara da passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle. Deleuze vai formular tal constatação após a morte de Foucault, uma ideia que não encontrou expressamente na sua obra. Foucault (2006b), em uma entrevista em abril de 1978, numa conferência em Quioto, fez um pequeno comentário sobre o que seria a crise das disciplinas. Para tanto, essa fala nos ajuda a pensar tais reflexões deleuzianas:

Há quatro, cinco séculos, considerava-se que o desenvolvimento da sociedade ocidental dependia da eficácia do poder em preencher sua função. Por exemplo, importava na família como a autoridade do pai ou dos pais controlava os comportamentos dos filhos. Se esse mecanismo se quebrava, a sociedade desmoronava. O assunto importante era como o indivíduo obedecia. Nesses últimos anos, a sociedade mudou e os indivíduos também; eles são cada vez mais diversos, diferentes e independentes. Há cada vez mais categorias de pessoas que não estão submetidas à disciplina, de tal forma que somos obrigados a pensar o desenvolvimento de uma sociedade sem disciplina. A classe dirigente continua impregnada da antiga técnica.

Mas é evidente que devemos nos separar, no futuro, da sociedade de disciplina de hoje (p. 268).

O que se percebe a partir dessa citação de Foucault é que a disciplina que era eficaz para manter o poder no modelo disciplinar vem perdendo parte de sua eficácia, o que Deleuze (1992) vai defender como uma crise das sociedades disciplinares e que, segundo ele, Foucault reconhece como nosso futuro próximo. Uma primeira constatação de Deleuze (1992) sobre essa mudança é a crise das instituições de confinamento.

[...] A família, a escola, o exército, a fábrica não são mais espaços analógicos distintos que convergem para um proprietário, Estado ou potência privada, mas são agora figuras cifradas, deformáveis e transformáveis, de uma mesma empresa que só tem gerentes. [...] O marketing é agora o instrumento de controle social e forma a raça impudente de nossos senhores. O controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua. O homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado (DELEUZE, 1992, p. 223).

Pode-se afirmar que o que marca a sociedade disciplinar são os meios de confinamento, as instituições disciplinares para ser mais exato. Para tanto, de acordo com Deleuze (1992), essas instituições se encontram numa crise geral – prisão, hospital, fábrica, escola e família. Não é à toa que ele ressalta uma série de reformas que vêm sendo anunciadas, supostamente necessárias, dessas instituições⁴³. A empresa substitui a fábrica. A formação permanente tende a substituir a escola. O controle contínuo substitui o exame. Deleuze (1992) nos mostra alguns exemplos, como a crise do hospital como espaço de confinamento. Diante disso, surgem a setorização, os hospitais-dia e o atendimento em domicílio. No entanto, trata-se de mecanismos de controle que rivalizam com os mais duros meios de confinamento. “No regime das escolas: as formas de controle contínuo, avaliação contínua e a ação da formação permanente sobre a escola [...] introdução da ‘empresa’ em todos os níveis da escolaridade” (p. 224); nas prisões, a busca de penas substitutivas como a utilização de coleiras eletrônicas que obrigam o condenado a ficar em casa em certas horas do dia. Friedman (2007) faz

⁴³ Interessante é pensar essas questões no C.A. João XXI. Como destaquei no primeiro capítulo, por volta de 1999, a instituição organizou uma comissão, visando a uma reformulação do Ensino Médio, proposta que surgiu por causa da constatação do crescimento da “indisciplina”, do fracasso escolar *etc.* (FERRARI, 2003). No entanto, resta questionar se essas mudanças, ou melhor, se essa proposta de reformulação do Ensino Médio não é um reflexo gerado de uma crise institucional desse modelo disciplinar de escolarização.

algumas considerações interessantes a respeito das prisões. Segundo ele, no novo modelo de prisão *high tech*, os presos não são submetidos a qualquer tipo de disciplina, pois nessa nova configuração não se trata mais de “Vigiar e Punir” os que estão encarcerados, como mostrou Foucault, mas, sim, deixar “definhar” (FRIEDMAN, 2007, p. 160).

Deleuze (1992) defende também que, no modelo disciplinar, o indivíduo não parava de recomeçar de uma instituição fechada para outra. “Primeiro a família depois a escola (‘você não está mais na sua família’), depois a caserna (‘você não está mais na escola’), depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por excelência” (p. 219). Contrário a isso, nas sociedades de controle, o indivíduo nunca termina nada. Segundo Costa (2004), esse novo modelo de sociedade seria marcado pela interpretação de espaços por uma suposta ausência de limites definidos; pela instauração de um tempo contínuo no qual os indivíduos nunca conseguiriam terminar coisa alguma, pois estariam em constante formação, “prisioneiros em campo aberto” (p. 161). De acordo com Neves (1997), Deleuze vai chamar isso de poder de modulação contínua. Se nas sociedades disciplinares o empenho se dirigia para moldar os corpos a determinados modelos e verdades, nas sociedades de controle os moldes não chegam nunca a se constituírem totalmente.

Deleuze (1992) sustenta também que as sociedades disciplinares possuem dois polos: “a assinatura que indica o *indivíduo* e o número de matrícula que indica sua posição numa massa” (p. 222: grifo do autor). Em contrapartida, nas sociedades de controle, o essencial não é mais a assinatura, nem o número, mas uma cifra. A linguagem digital do controle é feita por cifras. É a coleira eletrônica do nosso tempo. A “cifra é uma *senha*, ao passo que as sociedades disciplinares são reguladas por *palavras de ordem* (tanto do ponto de vista da integração quanto da resistência)” (*ibidem*).

Costa (2004) percebe aí um dos aspectos cruciais nas mudanças de estratégias do modelo disciplinar para o de controle, ou seja, os indivíduos como códigos digitais dentro de uma amostra específica. Tomemos a vigilância como exemplo. No modelo disciplinar, vigiar remete ao confinamento. O problema maior é o movimento físico dos indivíduos. Seu deslocamento espacial remete basicamente ao olhar. Lembremo-nos do panóptico de Jeremy Bentham. Já no controle, existe uma espécie de vigilância disseminada no social, na medida em que todos podem, de alguma forma, “seguir os passos de todos [...] as empresas controlam seus clientes; as ONGs controlam as empresas e os governos; os governos controlam os cidadãos; e os cidadãos controlam a

si mesmos, já que precisam estar atentos ao que fazem” (COSTA, 2004, p. 164). Pensemos nas chamadas telefônicas, compras de passagens aéreas, câmbios, transferência financeira, uso do cartão de crédito, câmeras em espaços abertos (sorria você está sendo filmado). Mas o importante é entender que esses dispositivos de controle se ocupam de informações resultantes das diferentes ações dos homens. Se nas sociedades disciplinares o panoptismo representa a grande máquina capaz de realizar uma vigilância hierárquica, individualizante, microfísica e contínua, o banco de dados é a grande máquina arquitetural das sociedades de controle (VEIGA-NETO, 2008).

Nas escolas, podemos perceber isso nas instituições que possuem processos informatizados. No C.A. João XXIII, os alunos, e mesmo os pais destes, mediante uma senha e um número de matrícula, podem ter acesso às notas por meio do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), acessando o *site* da UFJF. Vemos que, a partir desse processo, o aluno passa a ser uma senha, um código, e seus dados escolares são integrados na rede mundial de computadores. Além do que, isso possibilita aos pais terem acesso às notas dos seus filhos, sem saírem de casa, bastando acessar a página da escola na internet. Um tipo de controle (saber as notas dos filhos) bastante presente nas relações entre pais-escola-filhos/alunos, que, com essa medida nova e abrangente, limitou certas ações de resistências dos filhos em esconder alguma média perdida para não ser punido. É importante dizer que, em se tratando de uma escola pública em que o acesso é por sorteio, não é difícil constatar a diversidade econômica que compõe a escola, de forma que nem todas as famílias têm computador em casa para que possam acessar as notas dos filhos. No entanto, para os alunos que perderem mais de três médias no trimestre, o professor-coordenador de turma tem como recomendação entrar em contato com os responsáveis para passar essa informação e conversar sobre o rendimento do aluno com os pais.

Esse exemplo mostra a ação de dois dispositivos do poder atrelados na escola: o de controle e o disciplinar. E o interessante é percebermos a atuação destes e a diferença, a mudança da natureza do próprio poder. Como defende Costa (2004), na sociedade de controle, o poder não é mais hierárquico como na disciplinar, e, sim, disperso, difuso numa rede planetária. Assim sendo, ele se torna cada vez mais “ilocalizável”, porque está “disseminado entre os nós da rede” (p. 162). O que marca a sociedade de controle é justamente sua abrangência e as novas tecnologias que permitem o controle. Como coloca Deleuze (1992), a velha toupeira é a metáfora do animal dos meios de confinamento, mas a serpente, os anéis da serpente, é a metáfora

das sociedades de controle. Passamos de um animal a outro. O indivíduo da disciplina era um produtor descontínuo de energia de modo que o homem do controle é ondulatório, funciona em órbita, num feixe contínuo.

De acordo com o próprio Deleuze (1992), esses são exemplos frágeis que nos permitem compreender o que se entende por crises das instituições e a implantação progressiva e ainda dispersa de um novo regime de dominação. Para o filósofo, se as instituições ainda persistem é porque se trata apenas de “gerir a agonia e ocupar as pessoas até a instalação das novas forças que se anunciam” (p. 220). Segundo Hardt (2000), as sociedades de controle podem ser compreendidas como uma intensificação e uma generalização das disciplinas; daí, o sentido de seus escombros⁴⁴ ainda estarem presentes.

No entanto, o importante é entender que, de acordo com esses apontamentos, estamos no início de alguma coisa. As disciplinas descritas por Foucault fazem parte de uma história que aos poucos estamos deixando de ser. E nossa atualidade se “delineia em dispositivos de controle abertos e contínuos, muito diferentes das recentes disciplinas fechadas” (DELEUZE, 1988, *online*), o que anuncia um futuro mais controlado do que disciplinado e que se trata de novas formas de dominação, uma vez que a sociedade de controle opera, cada vez mais, pela automação, pela microeletrônica, pela robótica e pela produção de subjetividades mass-midiáticas (NEVES, 1997). Ainda dialogando com Hardt (2000), a produção das subjetividades na sociedade de controle tende a não se limitar a lugares específicos. Para tanto, continuamos ainda com a família, com a escola, com a prisão. Num colapso generalizado, todavia, o funcionamento das instituições é, ao mesmo tempo, mais intensivo e mais disseminado. “Vigilância, disciplinamento e subjetivação caminham de um lado; controle, informação e (também) subjetivação caminham do outro lado” (VEIGA-NETO, 2008, p. 146).

Diante dessas questões, penso ser de fundamental relevância problematizar sobre a escola frente a essas mudanças no modelo de sociedade. Quais os obstáculos e desafios essa instituição vêm enfrentando em função disso, uma vez que suas engrenagens continuam funcionando sob o modelo disciplinar? Embora esse diagnóstico de Deleuze seja novo, ele inspira várias críticas em relação às instituições, principalmente a escola, que é relevante aqui. Alguns autores falam mesmo em crise dessa instituição. Se pensarmos que estamos num processo de passagem para outra

⁴⁴ Segundo o autor, existe um desmoronamento dos muros das instituições que caracteriza a passagem da sociedade disciplinar para a de controle.

configuração social, parece importante questionar: como a escola vem operando diante dessa passagem? Como essas mudanças têm refletido na escola e nos sujeitos? Mais especificamente: como pensar essas mudanças e como elas se organizam e operam numa escola pública federal como o C.A. João XXIII?

Como afirma Neves (1997), quando olhamos para a mídia, por exemplo, estamos frente a mecanismos típicos da sociedade de controle; por outro lado, quando vemos o aparelho escolar, percebemos um funcionamento bem mais próximo das sociedades disciplinares. Mesmo que Deleuze (1992) ressalte que se trata apenas de gerir a agonia das instituições disciplinares, a escola, assim como outras instituições, se mantém viva ainda. A questão é realmente saber por que. Nota-se que, como foi problematizado até então, diferentes dispositivos de disciplinarização são realidade no C.A. João XXIII: vigilância, normalização, exames e punições, entre outras questões. A instituição segue sujeitando os corpos escolares como diferentes mecanismos disciplinares.

Veiga-Neto (2003, 2008) acredita que o que está acontecendo hoje é um descompasso entre a escola e as rápidas mudanças na sociedade, uma vez que a escola foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir o mundo moderno. Portanto, existe, assim, uma dificuldade dessa instituição em romper com o modelo disciplinar. E, para ele, são esses acontecimentos que estão contribuindo para denominar o que alguns críticos chamam na contemporaneidade de crise da instituição escolar.

Para Xavier (2003), várias interrogações vêm sendo feitas sobre a pertinência da função disciplinadora da escola nos tempos atuais, como: a docilização dos corpos infantis e juvenis precisa ainda ser feita na escola? A indústria cultural, com as suas modernas tecnologias de vigilância e com seus dispositivos eletrônicos de controle como celulares, circuitos de TV e a própria internet, não irá dar conta dessa necessidade? A autora ressalta ainda, a partir de Horst e Narodowski (1999 *apud* XAVIER, 2003, p. 56), que modificações vêm ocorrendo nas práticas tradicionais na escola, como a democratização das relações pedagógicas. E que, segundo esses autores, isso vem possibilitando uma “mutação” nas relações de poder na escola.

César (2004, p. 116) afirma que essa passagem da sociedade disciplinar para a de controle vem colocando em xeque a função da escola moderna na contemporaneidade. E levanta questões como: as crianças devem ir à escola? Por que ir à escola? Por que aprender na escola? Para essa autora, o conceito de sociedade de controle de Deleuze leva à hipótese de “morte” ou mesmo “esgotamento” da “escola moderna”.

Veiga-Neto (2002a) fala em descontrole da máquina e discute o papel da escola moderna na sociedade de controle. Para ele, o que muitos têm dito é que a escola, enquanto máquina que promoveu fortes e eficientes articulações entre disciplina, normalização e biopoder, “parece não servir mais” para dar respostas ao que se costuma denominar “demandas do mundo contemporâneo” (p. 13). Para ele, a educação escolarizada se encontra em crise porque se articula com a própria crise da modernidade.

Em outro texto, Veiga-Neto (2000) afirma que não são poucos os teóricos que anunciam ou lamentam o fim da escola moderna. Outros denunciam a descaracterização dessa instituição decorrente do que se costuma chamar de “decadência dos antigos” (p. 204).

Enfim, o que se percebe é que as críticas giram em torno desse descompasso da escola frente às mudanças da sociedade. Trata-se de uma crise da escola porque a própria sociedade disciplinar está em crise. “Assim, se a escola foi durante muito tempo a principal instituição envolvida sistematicamente com a educação e com a produção de subjetividades, ela agora está perdendo terreno para outras instâncias da sociedade”, como a internet, por exemplo (VEIGA-NETO, 2008, p. 147).

No entanto, como propõe o próprio Veiga-Neto (2008), não devemos pensar que com a sociedade de controle as disciplinas desaparecerão. Também não significa dizer que a escola esteja falindo ou que já faliu. Uma das possibilidades de leitura é que está acontecendo uma mudança de ênfase em que a lógica disciplinar está sendo recoberta pelas técnicas de controle. Ou seja, hoje, a lógica do controle parece bem mais importante do que a lógica disciplinar.

Ora, compreende-se, a partir de tais questionamentos, que, de fato, ainda não existe um apagamento total da função da escola disciplinar. Por exemplo, Veiga-Neto (2000) defende que a implementação de políticas públicas, que buscam modernizar a escola, expandir o acesso a ela e intensificar a permanência da criança nela, são exemplos que confirmam o quanto a escola disciplinar ainda é considerada importante.

Claro que não há como negar que novos modos de subjetivação já estão presentes no espaço escolar em função dos novos dispositivos de controle. Rocha (2005), em sua tese de doutorado intitulada “A escola na mídia: nada fora do controle”, analisa, a partir de diversos textos publicados sobre violência na escola, em revistas de circulação nacional como *Veja* e *Isto É*, de 1998 a 2002, as diferentes possibilidades que a escola tem buscado para continuar produzindo corpos e mentes dóceis, disciplinados,

educados e controlados. A pesquisadora busca, sobretudo, analisar as novas tecnologias de comunicação, informação e educação a distância. Os novos mecanismos de controle, câmeras de vigilância, dispositivos de segurança e internet, segundo ela, perfazem uma teia discursiva que, de um lado, justificam e atualizam a importância da escola atualmente e, por outro, mostram as dificuldades enfrentadas por essa instituição em continuar operando nos tempos e espaços que tradicionalmente tem operado, principalmente diante da crescente violência nas escolas. Os dispositivos de controle operam, então, em nome de maior segurança, às vezes solicitada pelos pais ou pelos próprios alunos.

Seguindo em outro estudo de Rocha (2000), a autora defende que, diante de tanta violência nas escolas, alunos “armados, drogados, alcoolizados, desestruturados, desequilibrados, entorpecidos, patologizados que ameaçam a paz e a tranquilidade, os novos mecanismos de controle são mais aceitos e desejados porque são práticos, perfeitos, científicos, úteis” (*online*). Eles facilitam a vida daqueles que continuam acreditando na escola. Tais questões levam a autora a afirmar que no espaço escolar nada está fora do controle.

Prata (2003), ao discutir sobre “indisciplina” e crise da autoridade docente na contemporaneidade, destaca que o que pode estar acontecendo hoje no espaço escolar é a falência de um modelo de instituição calcado na ideia de disciplina. Diante dessa modificação na configuração social, está se produzindo outro sujeito. O crescimento e o fortalecimento da “indisciplina” nas escolas podem estar indicando o impacto do ingresso de um novo sujeito histórico. E isso pode estar sinalizando que há outro sujeito em sala de aula, marcado por essa nova modalidade de organização escolar.

Algumas questões que podem ser problematizadas no C.A. João XXIII talvez mostrem, ou melhor, são reflexos dessa relação da escola disciplinar e desses novos dispositivos de controle. A proposta de reformulação do Ensino Médio⁴⁵, e o próprio sistema de informatização ligado à rede mundial de computadores, não seria um forma ou uma tentativa de ajustamento ou de correlação dessa instituição a essa nova configuração social?

Foi possível notar algumas falas de professores insatisfeitos com esse modelo escolar, ressaltando que ele não faz mais sentido, ou mesmo reclamando do constante crescimento da “indisciplina” do alunado. Apontando esta como um dos maiores

⁴⁵ Tratei dessa questão no primeiro capítulo.

problemas da instituição, o fortalecimento das ações “indisciplinadas” no Colégio tem atrapalhado o rendimento das aulas. Como na sala dos professores quando uma professora destacou que um dos maiores problemas do Colégio estava ligado à “indisciplina” e que ela se sentia impotente diante disso. Ela colocou que esse “*modelo escolar do século XIX não dá mais conta de controlar os alunos*”, pelo menos foi essa sua opinião no que se refere ao Colégio, pois, para essa professora, o “*João XXIII é um Colégio de Aplicação que não funcionava mais*” (DIÁRIO DE CAMPO, 19 de março de 2010). Uma pedagoga na coordenação defendeu também que “*a escola não dá mais conta de educar os alunos, eles são mal-educados, são rebeldes [...] com ou sem professor os alunos não respeitam [...] os valores sociais mudaram [...] a educação tem que ser a distância mesmo*”. (DIÁRIO DE CAMPO, 28 de abril de 2010). Outro professor, na coordenação, frisou que “*a escola é uma mentira*”, porque ela não dá mais conta de educar os alunos. A escola, para esse professor, não educava para a vida, mas para os “*alunos fazerem o que querem na rua*” (DIÁRIO DE CAMPO, 20 de maio de 2010).

Em uma discussão entre uma pedagoga e o coordenador na sala da coordenação, ele salientou que a escola tem discutido sobre a possibilidade de instalar câmeras no Colégio e isso tem sido pensado em reuniões. O coordenador defendeu que era contra, mas não chegou a destacar os motivos. Em contrapartida, para a pedagoga, câmeras na escola seriam muito úteis para controlar o “*vandalismo*”, pois “*inibiria a ação das pessoas*” (DIÁRIO DE CAMPO, 18 de março de 2010).

Talvez essa insatisfação por parte de alguns professores, revelada nessa descrença com a escola, e o deslocamento disso para as “indisciplinas” dos alunos, bem como a busca de novos dispositivos de controle não poderiam estar ligados a essas próprias mudanças sociais? Isso não revela uma dificuldade de rompimento da própria instituição com esse modelo disciplinar moderno?

Em todo caso, essas questões nos mostram que, em crise ou não, o que está em jogo é a entrada de novas formas de sujeição dos corpos, novos processos de subjetivação no espaço escolar, o que não representa um desaparecimento dos dispositivos disciplinares. No entanto, se não há necessariamente o apagamento da função disciplinadora da escola, é preciso saber o quanto e em que circunstância essa função continua sendo importante; e o quanto a escola tem a contribuir “*significativamente para uma sociedade cujo futuro ainda é inteiramente especulativo*”, como nos diz Veiga-Neto (2000, p. 206)

Nossa tarefa talvez seja mesmo atentar para essas linhas de forças que vão se desenhando no cotidiano escolar, buscando, sobretudo, como nos ensinou Foucault, desmascarar tais forças, para, a partir daí, como propõe Veiga-Neto (2008), examinar com detalhe como a máquina escolar e seus dispositivos vêm instituindo novos processos de subjetivação e fabricação dos sujeitos escolares.

Em função de tais questões, minha intenção a partir daqui é trabalhar especificamente o cotidiano do Ensino Médio do C.A. João XXIII, colocando em questão os diferentes processos de assujeitamento dos corpos presentes nesse espaço.

2.2 “*Esse eu vou ferrar... esse eu vou ligar pra mãe dele*”: problematizando sobre os processos cotidianos de sujeição dos corpos no Ensino Médio do coruja⁴⁶

Vários foram os acontecimentos que pude observar no cotidiano do Ensino Médio do C.A. João XXIII, que refletem ou revelam a marca histórica desse modelo escolar moderno, arraigado na disciplinarização, no controle, enfim, no assujeitamento dos corpos, como vem sendo discutido neste capítulo. Na coordenação, na sala dos professores, na sala de aula, no pátio, nos corredores, nos banheiros *etc.*, sujeitos investindo e sendo investidos de práticas discursivas, de práticas institucionais como recurso e instrumento de sujeição dos corpos; nesse caso, professores, alunos, técnicos, coordenadores, pedagogos e pais de alunos.

Se, como diz Deleuze (1992), a sociedade está mudando, nosso futuro será, ou já está sendo mais controlado do que disciplinado. Entretanto, a escola, pelo menos na instituição desta pesquisa, segue com seus mecanismos de coerção disciplinar. Parece que ela se assemelha, pelo menos ainda, muito mais à velha “toupeira” das sociedades disciplinares do que aos anéis da serpente das sociedades de controle. Se, por um lado, a escola talvez esteja tendo que, ou já está tentando se adaptar a outros tempos, outras necessidades, outros meios de sujeição, como as câmeras, a informatização, por exemplo, reflexo dessa nova sociedade que Deleuze (1992) chama atenção; por outro, os mecanismos disciplinares continuam com seus efeitos sobre os corpos, como podemos refletir neste capítulo. Enfim, procuro colocar em debate aqui essas questões, esses processos de sujeição, usando como arcabouço as falas, as ações desses sujeitos escolares.

⁴⁶ Faço aqui uma referência ao símbolo do Colégio.

Um primeiro episódio, que passo a relatar, diz respeito a uma relação entre o coordenador e um aluno, que ocorreu na sala da coordenação. O aluno chegou atrasado, após as 8h para ser mais exato, e solicitou ao coordenador permissão para assistir às aulas. Porém, de acordo com o coordenador, o aluno apenas poderia permanecer na escola naquele dia após entrar em contato com os pais ou responsáveis, porque ele tinha que saber qual foi o motivo real do atraso; caso contrário, o aluno teria que voltar para a casa. Ele solicitou que o aluno pegasse o telefone e ligasse para o pai ou para a mãe. O aluno, nesse momento, já bastante nervoso devido à reação do coordenador, tentou várias vezes entrar em contato com os pais, mas não teve sucesso. Após algumas tentativas, o aluno revelou que não sabia o número do telefone dos pais. Assim, o coordenador falou que ele era um “*menino relapso*” porque não sabia o telefone dos próprios pais⁴⁷. Em função disso, o aluno foi ficando mais nervoso, passou a andar por toda a sala com o telefone no ouvido e começou a chorar. Nesse jogo de relações de forças, após a firmeza do coordenador em procurar saber o motivo do atraso, o aluno foi sendo forçado, ou melhor, incitado de alguma forma a falar sobre algumas questões, as quais, como foi possível observar, o coordenador não estava a par até então. Portanto, nessa relação entre coordenador e aluno, desse último foi se descobrindo que seus pais eram separados, que ele morava com a avó paterna, que ele não tinha muito contato com os pais, que nesse dia ele ficou sozinho em casa e foi por isso que ele “*perdeu a hora da escola*”. Por fim, o aluno conseguiu ligar para uma de suas avós e a mesma confirmou o que o aluno havia falado. O coordenador, então, fez questão de destacar que o aluno era um “*bom menino*”, que sabia que ele era um “*bom aluno*” que “*não chegava atrasado*”. Todavia, o Colégio tinha “*normas [...] tem que ter um controle porque senão o aluno que fica fazendo hora vai chegar sempre atrasado*”. O aluno ainda frisou que “*nunca chegava atrasado*”, que essa “*era a primeira vez*” e que tal fato não “*ia acontecer de novo*” (DIÁRIO DE CAMPO, 23 de março de 2010).

Esse relato traz questões importantes para serem problematizadas. Aparece nessas relações de poder, nesse jogo de forças, a meu ver, um dispositivo que permite extrair verdades do sujeito, o dispositivo de confissão. Esse caso mostra como ele opera no cotidiano escolar. Para isso, gostaria de chamar a atenção em primeira instância. Defende Foucault (2009) que, pela confissão, se produzem verdades, se extraem

⁴⁷ Procede a fala do coordenador: “*um menino que não sabe o número da mãe e do pai? Que menino mais relapso*” (DIÁRIO DE CAMPO, 23 de março de 2010).

verdades do indivíduo⁴⁸. Deacon e Parker (2000) discursam que dois mecanismos disciplinares são essenciais nos processos pelos quais as relações de poder produzem professores e alunos, isso como sujeitos e como objetos, pela confissão e pelo exame. Tomando somente como exemplo a confissão, bem explicado, segundo esses autores, ela está presente em todos os discursos que buscam obrigar os outros a falarem. Vemos que, nesse confronto entre o coordenador e o aluno, este é coagido a falar o porquê do atraso, a buscar meios para que isso seja o mais verdadeiramente explicado, mesmo que para isso ele tenha que entrar em detalhes sobre sua vida íntima, pois um dos efeitos desse dispositivo é colocar em evidência o que está oculto⁴⁹. O aluno, antes, é forçado a confessar; caso contrário, ele seria punido. Ou seja, não poderia assistir às aulas e teria que retornar para a casa naquele dia. Podemos perceber que a confissão recai sobre o sujeito como uma forma de domínio, como uma forma de sujeição, uma vez que ela produz efeitos de controle dos corpos, de sujeição dos sujeitos escolarizados.

Outra questão a ser problematizada. Repare que nesse processo de sujeição, tanto o aluno quanto o professor são produzidos por essas relações de poder (e seguem reproduzindo-as). Pensando no coordenador, ele agiu baseado muito claramente a partir de uma regra imposta pela instituição, de uma sanção-normalizadora que rege a pontualidade. Ele é controlado por isso, logicamente. Pode-se destacar que o Regimento Interno determina que seja competência do professor registrar e apurar a assiduidade dos alunos, e esse controle e o possível estabelecimento dos meios para tal recaem também para as coordenações de ensino (C.A. JOÃO XXIII, 2006). Mais uma vez, é relevante citar o trecho a seguir, no qual podemos ver essa regra posta explicitamente: “após as 8h, a entrada do aluno no Colégio será permitida somente por motivo de saúde, encaminhado pelos responsáveis. Caso contrário, a coordenação de ensino comunicará o ocorrido ao responsável e o aluno será encaminhado para casa” (AGENDA ESCOLAR, 2010). Portanto, quando o coordenador cobra do aluno uma resposta dos pais, quando ele fala que sem entrar em contato com os pais o aluno voltaria para casa, quando ele reforça para o aluno que o Colégio tem “*normas*”, que é necessário ter “*um controle*”,

⁴⁸ Para o filósofo, a confissão passou a ser, no Ocidente, uma das técnicas mais valorizadas para produzir a verdade. Nós nos tornamos uma “sociedade confessada”. A confissão difundiu seus efeitos na esfera da justiça, da medicina e da pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas; enfim, na esfera cotidiana. A confissão passou a ser tão incorporada por nós que não a percebemos mais como efeito de coação do poder – “o homem, no Ocidente, tornou-se um animal confidente” (FOUCAULT, 2009, p. 67-68).

⁴⁹ Há que se destacar a dificuldade, ou mesmo a resistência do aluno em revelar questões sobre seus pais para o coordenador. O mesmo se mostrou, digamos, bastante sensível, revelado na sua dificuldade para falar devido ao choro e ao nervosismo.

penso que ele se reporta a essa regra institucional, que o resguarda e permite reproduzi-la, para colocá-la em jogo. Para tanto, essas forças que operam controle sobre o coordenador e o aluno seguem jogando com outras forças como dispositivos de confissão, hierárquicos. Elas também produzem, reforçam e normalizam determinadas condutas a serem seguidas (não chegar atrasado, seguir as regras, ser “bom aluno” etc.). Esses processos de disciplinarização dos corpos permitem capturar os sujeitos, tanto aluno quanto coordenador. No caso do aluno, podemos notar como ele entra, por um lado, no jogo da escola e, por outro, joga esse jogo, pois, segundo o mesmo, ele “*nunca chegava atrasado*”; e ele reforça para o coordenador que isso não “*ia acontecer de novo*”. Vemos também que o coordenador classifica e também reforça o que seria um bom comportamento esperado pela escola: o “*bom menino*” ou o “*bom aluno*”, aquele que não chega atrasado, por exemplo.

Focando ainda um pouco nessa questão do “bom aluno” em detrimento desse caso relatado e das observações em geral, podemos pensar que, pelos padrões estabelecidos de classificação, hierarquização e qualificação, a disciplina escolar segue enquadrando o “bom” e o “mau” aluno. Isso porque, a partir dos comportamentos, das notas e dos atos na e fora de sala de aula, é possível definir quem é “bom” e quem é “mau” aluno, como se pode refletir nas falas de uma técnica educacional na coordenação:

esse aluno aí é muito indisciplinado, ele é muito irônico, não faz nada na sala de aula... a gente já ligou para os pais dele, mas nem a mãe dele aguenta ele... ela falou um dia que a gente que sabia se queria manter ele aqui por mais um ano;

essa aluna não tem jeito, os professores empurram ela pra ela formar rápido;

tá vendo esse aluno aí, ele é impossível, ele é muito indisciplinado
(DIÁRIO DE CAMPO, 7-15 de abril de 2010).

Eu diria que, no interior escolar, essa classificação do “bom” e do “mau” aluno influencia bastante na forma como o indivíduo sofrerá uma determinada punição-sanção. Isso foi algo que apareceu muito frequentemente em algumas falas e ações do coordenador: “*eu não vou ligar para seus pais porque vocês são bons alunos*”; “*sei que você é um bom aluno que não dá trabalho, mas dá próxima vez eu ligo para sua mãe*” (DIÁRIO DE CAMPO, março/junho de 2010). Isso porque a disciplina, ao “sancionar os atos, avalia os indivíduos com ‘verdade’; a penalidade que ela põe em execução se

integra no ciclo de conhecimento dos indivíduos” (FOUCAULT, 1991, p. 162: grifo do autor).

Ainda na coordenação, outro episódio interessante serve para ilustrar essas relações de sujeição na escola. Trata-se do texto, ou melhor, da fala que titula essa parte do capítulo, em termos: *“Esse eu vou ferrar... esse eu vou ligar pra mãe dele.”* Notoriamente, é uma fala do coordenador frente a um acontecimento ocorrido com dois alunos no Colégio. O caso é sobre um celular de um aluno cujo toque emitia um som de um gemido erótico de mulher. O som era uma simulação de uma mulher no ato da relação sexual, para ser mais exato. Pelas informações que obtive, um grupo de alunos da mesma classe ficou na sala de aula enquanto outro grupo se deslocou para uma aula no laboratório. O celular, então, que estava na sala de aula, tocava constantemente, emitindo, assim, o gemido de mulher na hora da aula. A professora procurou a coordenação para relatar o caso para o coordenador. O aluno que era dono do celular foi chamado na sala da coordenação. Porém, ele relatou que alguém havia pegado o celular dele e deixou o mesmo ligado na sala e que *“ele não tinha nada a ver com isso”*. Sendo assim, ele não poderia *“levar ferro porque pegaram o celular dele”*. Outro aluno, então, foi chamado na coordenação e assumiu que pegou o celular e ficou ligando para ele na sala de aula. Ele ressaltou também que os dois alunos não haviam combinado nada e que a culpa era toda dele. O coordenador frisou que não chamaria os pais do aluno no Colégio porque ele foi honesto em assumir o erro. No entanto, se isso ocorresse novamente, essa atitude seria tomada (DIÁRIO DE CAMPO, 27 de maio de 2010). Como medida punitiva, esse aluno teve que assinar o “Registro de Questões Pedagógicas e Disciplinares dos Alunos do Ensino Médio”⁵⁰. Para o coordenador, o problema em si não estava ligado tanto ao toque do celular, mas ao fato de o som emitido atrapalhar o professor, a aula, e isso era algo *“inadmissível”*. O coordenador foi bem claro ao dizer que *“as aulas não podem ser interrompidas de forma nenhuma”* (DIÁRIO DE CAMPO, 27 de maio de 2010).

Devo destacar que existe uma norma disciplinar que proíbe o uso do celular durante as aulas, como podemos notar na citação que segue: “não é permitido o uso de celular durante as aulas. O aluno que trazer o aparelho para a escola deverá mantê-lo

⁵⁰ Trata-se de um documento no qual são registradas as ações tidas como “indisciplinadas” do alunado. No documento, ficam registrados as descrições do caso e as medidas disciplinares tomadas pelo Colégio juntamente com a assinatura do aluno e de quem fez o registro, que geralmente é o coordenador. Curiosamente, esse documento passou a ser denominado pelos alunos de BO (Boletim de Ocorrência), como mostra a fala de um aluno para outro que estava saindo da coordenação: *“e aí cara teve que fazer o BO, três vezes você vai preso viu”* (DIÁRIO DE CAMPO, 12 de março de 2010).

‘desligado’ Em caso de desobediência, o celular será recolhido e só será devolvido ao responsável pelo aluno” (AGENDA ESCOLAR, 2010: grifo do autor). Vejamos que essa norma procura, por um lado, estabelecer um controle sobre o uso desse aparelho no interior do Colégio e, por outro, prescrever a ação punitiva que deve ser tomada para os que a desobedecem. Uma das funções da disciplina é justamente estabelecer mecanismos infrapenais que buscam qualificar e reprimir um conjunto de comportamentos que escapam a ela (FOUCAULT, 1991). Usar o celular durante a aula passa a ser definido, a partir dessa regra posta, como uma ação que foge a essa norma. Como podemos ver nesse caso relatado, esse tipo de acontecimento desarticula o bom andamento do processo de ensino⁵¹. Para o coordenador, atrapalha a aula, o que, segundo ele, é “*inadmissível*”. No entanto, essa mesma norma que busca esse policiamento dos corpos gera as próprias práticas de resistências. Vimos que, mesmo postas as regras, o aluno procura meios de transgredi-las⁵². É em função disso que esse comportamento, baseado nessa norma, passa a ser classificado como uma ação “indisciplinar”, pois foge à norma. A punição entra como uma forma de correção e redução desse desvio e procura adequar o indivíduo “indisciplinado” ao modelo escolhido como padrão. “*Ferrar*” é justamente esse punir da maneira escolar. É buscar as formas possíveis de correção do desviante – ameaçar, ligar para os pais, fazer o registro do BO, tomar o celular do aluno, procurar o culpado do ato, fazer confessar (o aluno assume toda a culpa da ação, como vimos)⁵³.

Por intermédio das normas e do estabelecimento de regras, a escola busca instaurar ordens, determinar formas de agir e estabelecer comportamentos tidos como corretos para seu processo funcional. Instituinto o que é normal, a escola pretende que os corpos ajam conforme a norma. Por isso, aqueles que não se enquadram são tratados como rebeldes ou “indisciplinados” (MARIGUELA e SILVA, 2009). Para tanto, pode-se pensar que é pelas relações cotidianas que a instituição escolar naturaliza essas normas, como vimos no caso do celular e como podemos refletir a partir do relato a seguir, sobre a rádio da escola.

A rádio da escola funciona na hora do intervalo; do recreio, para ser mais claro. Geralmente, quem fica responsável por colocar as músicas para tocar, ou “*dar algum*

⁵¹ A professora teve que interromper a aula para procurar a coordenação e relatar o caso.

⁵² Essas questões sobre “indisciplina” e resistências serão trabalhadas no próximo capítulo.

⁵³ Esse caso mostra também como a escola lida com esses novos meios tecnológicos presentes nesse espaço e procura controlar o uso e o funcionamento desses novos mecanismos em seu interior, de forma que o que parece estar em questão para a instituição é fazer com que tais tecnologias não sejam utilizadas pelos indivíduos de forma a atrapalharem o andamento escolar.

recado”, é um aluno do Ensino Médio. Porém, o que chama a atenção é que existe um controle sobre o estilo de música que pode ser tocada. Segundo um aluno, ele “*não pode colocar qualquer tipo de música porque o diretor não deixa*”. Após perguntar ao mesmo quais músicas eram proibidas de serem executadas, de imediato, ele respondeu: o “*funk e qualquer música que tem palavrão [...] palavras de baixo calão... antes a gente podia colocar funk sem palavrão, mas o diretor proibiu qualquer tipo de funk agora*”. Voltei a questionar o aluno, perguntando se alguém vigiava isso. Ele respondeu que “*dá pra escutar né, a música fica meio alta, também a sala do diretor é aqui do lado*”. Além de a rádio ser bem próxima da sala do diretor, tem uma monitora que fica responsável em abrir e fechar a sala onde ela funciona (DIÁRIO DE CAMPO, março-abril de 2010). Apesar de alguns alunos que frequentam a sala que funciona a rádio demonstrarem interesse em “*tocar funk*”, um aluno mesmo revelou que tinha um projeto de *funk* e que tocava em festas. Porém, no período das observações, não notei qualquer tipo de resistência dos alunos com relação a tal controle. Alguns estilos musicais que foram possíveis de ouvir no horário do intervalo foram: sertanejo, MPB, *dance*, *pop rock* e *rap* (DIÁRIO DE CAMPO, março-abril de 2010).

Pode-se perceber aí como as relações disciplinares operam cotidianamente na instituição, impondo normas, regras, estabelecendo fronteiras entre o permitido e o proibido (como foi posto para o aluno que não é permitido tocar qualquer tipo de *funk* na rádio). Foucault (2008) coloca que uma das funções do poder disciplinar é justamente estabelecer códigos do que é permitido e do que é proibido, porque seus efeitos buscam incidir sobre os corpos, dizendo a cada instante o que se deve ou não fazer. Nota-se também como o aluno vai incorporando essas relações. Como ele é capturado por essas forças que o sujeitam, ele reforça que não pode tocar “*funk e qualquer música que tem palavrão [...] palavras de baixo calão*” e que ele pode ser punido porque alguém de fato vai escutar a música. Provavelmente, as músicas e os estilos musicais passarão por um processo de seleção, de escolha, antes de serem executadas.

Da mesma forma, podemos ver como essas normas, essas regras, para serem cumpridas, executadas, são seguidas de mecanismos de vigilância hierárquica – a rádio fica perto da sala da direção, tem a figura da estagiária, o aluno sabe que a música pode ser ouvida pelo diretor, por outros alunos. Existe esse policiamento constante, cotidiano, minucioso, que vai produzindo corpos submissos.

Ainda focando um pouco mais em alguns acontecimentos ocorridos no horário

do intervalo e nesses mecanismos de vigilância cotidianos, devo ressaltar que no recreio existe também o “*tomador de conta*”. Ele é uma espécie de “*vigilante*”. Sua função é ser “*chato*”, segundo um grupo de alunos. Todavia, isso se estende também para o corpo técnico da instituição, pois, de acordo com a definição de duas técnicas, ele é “*muito chato*”, “*toma conta de tudo*” (DIÁRIO DE CAMPO, 18 de março de 2010). Em um episódio que ocorreu no pátio da escola, pude observar uma ação do “*tomador de conta*” “reprimindo” um aluno. Ele atravessou todo o pátio da escola para chamar a atenção de um aluno que estava com uma vassoura do Colégio na mão. Para ser mais claro, esse aluno estava com um grupo de alunos, conversando, e da mesma forma segurava a vassoura na mão e fazia alguns movimentos leves com ela. O “*vigilante*”, então, abordou o aluno, frisou que a vassoura não era do mesmo e falou para o aluno colocar imediatamente a vassoura no lugar em que ela estava, porque ela não era brinquedo (DIÁRIO DE CAMPO, 12 de março de 2010).

É interessante notar como a disciplina age nos mínimos detalhes, nas ações mais corriqueiras, como ela pode acontecer, ou melhor, operar a qualquer momento. Quem estabeleceu que não é permitido brincar ou mesmo segurar a vassoura na mão na hora do recreio? A questão é que o “*tomador de conta*” incorporou essas relações. Ele está reproduzindo essas forças, está exercendo sua função, seu papel de vigilante, daquele que toma conta, anda pela escola vigiando ações, comportamentos definidos como inadequados para a instituição. Certamente, os alunos e os técnicos também reforçam essa função quando o definem como tal: “*vigilante*”, “*tomador de conta*”, alguém que “*toma conta de tudo*”.

Em outra ocasião, após tocar a sirene indicando o final do intervalo, o “*vigilante*” encaminhou alguns alunos para a coordenação porque, segundo ele, os alunos não tinham autorização para permanecerem no pátio após o término do “*recreio*”. Ele acompanhou os alunos até a sala e falou para o coordenador conversar com eles. Os alunos defenderam que ficaram no pátio porque não voltaram para sala de aula no horário correto, ou seja, depois do intervalo. Assim, a professora não permitiu que eles assistissem à aula. Tem uma regra que define que quando ocorre esse tipo de acontecimento os alunos devem se dirigir imediatamente para a coordenação, como pode ser notado na fala da técnica para esses mesmos alunos: “*mas vocês sabem que quando é assim vocês têm que vim para a coordenação né?*” Um aluno ressaltou que a coordenação era “*muito quente, um lugar muito chato, ruim*”, e que o pátio era “*bem melhor*”. Ele destacou ainda que eles ficariam “*na sala dos professores*” até o

coordenador chegar. Mas a técnica educacional falou que na sala do professores não podia, pois sala dos professores “*não era lugar de aluno [...] porque os professores ficam lá fazendo as coisas dele*” (DIÁRIO DE CAMPO, 18 de março de 2010).

Esses casos revelam como existe um processo de vigilância constante dos corpos no interior escolar, mesmo num espaço como “recreio”, supostamente horário de “recreação”, de “lazer”, onde os alunos, talvez, procuram extrapolar os controles a que estiveram sujeitos no interior da sala de aula, nos horários apertados entre uma aula e outra. Esses mecanismos demonstram como o “recreio”, mesmo no Ensino Médio, onde não existem mais “*crianças*”, é um espaço dirigido, controlado⁵⁴.

Além disso, esse último relato mostra certamente como a instituição escolar cotidianamente vai fixando lugares, produzindo esse quadriculamento espacial dos corpos, lugar de aluno, lugar de professor, como definiu a técnica, afirmando que a sala dos professores não “*era lugar de aluno*” (DIÁRIO DE CAMPO, 18 de março de 2010). A disciplina procede com seus efeitos, colocando cada “indivíduo no seu lugar e em cada lugar um indivíduo” (FOUCAULT, 1991, p. 131), forma que ela tem de decompor e distribuir os corpos no espaço cercado. A escola vai, assim, definindo, criando várias “prisões” dentro da própria “prisão”; “gaiolas” dentro da própria “gaiola”.

Na fala a seguir, parece-me que o aluno, por um lado, contesta contra essa cerca que enclausura os escolares e, por outro, mostra justamente como a escola se assemelha ao “regime prisional”, como denunciou Foucault (1991): uma instituição que cerca os corpos para melhor exercer sobre eles possíveis e diferentes efeitos do poder. Vejamos o caso que diz respeito a oito alunos que se recusaram a participar de uma atividade na aula de Educação Física. Em função disso, eles foram enviados para a coordenação, acompanhados do professor, que pediu para o “*coordenador tomar alguma medida quanto a isso*”; medida disciplinar, punitiva, bem entendido. Uma técnica se dirigiu aos alunos para saber por que eles não fizeram a atividade que o professor propôs. Um desses alunos ressaltou que ele não gostava da aula de Educação Física, que ela não ajudaria ele a passar no vestibular e colocou ainda que a “*escola é foda*”, porque “*para você sair na rua não pode nem a pau, se quiser sair tem que pedir autorização a mãe, o pai, o caralho [...] agora o professor de Educação Física quer que a gente vai caminhar no bar do Léo – vai se fuder [...] eu não vou mesmo*” (DIÁRIO DE CAMPO,

⁵⁴ “Criança” diz respeito a uma fala de uma professora que frisou que lugar de criança é no Ensino Fundamental. Detalharei sobre essa questão mais adiante.

7 de abril de 2010)⁵⁵. Os outros alunos concordaram com ele fazendo gestos positivos com a cabeça. Por fim, a técnica pediu que eles ficassem sentados e quietos até o coordenador conversar com eles.

Essa fala do aluno possibilita pensar como ele se sente preso, fechado num espaço que muitas vezes busca enclausurá-lo por determinadas horas, dificultando sua saída, pois, uma vez dentro dos muros da escola, o estudante está “engaiolado” e só é permitida sua saída após soar a sirene que indica o final das atividades escolares ou por um motivo mais urgente após a autorização dos pais, como ele colocou. Se pensarmos a disciplina é “essencialmente centrípeta”, visto que ela funciona na medida em que isola, determina um espaço, ela “concentra, centra, encerra” (FOUCAULT, 2008, p. 59). Sabe-se que o primeiro gesto da disciplina é este: circunscrever um espaço no qual seus efeitos de poder funcionarão “perfeitamente e sem limites” (*ibidem*), uma característica marcante das sociedades de confinamentos, como vimos. Penso que aí está esse sentimento expresso por esse aluno, e pelos outros que concordaram com ele, o do cárcere escolar, da “gaiola”, da prisão, da não “liberdade” de o aluno sair desse local até que determinem, e ele(s) resiste(m) a esses efeitos de força⁵⁶.

Todavia, essas questões mostram certamente que, para esse modelo escolar disciplinar, é fundamental determinar um espaço, fixar os corpos, porque isso é uma forma que a disciplina tem para administrar a multiplicidade, organizar, hierarquizar, a fim de melhor controlar os sujeitos escolares (FOUCAULT, 1991, 2008), no intuito de melhor controlar as atividades escolares, por exemplo.

Tomando novamente a questão do horário, que é um mecanismo de controle importante no modelo escolar disciplinar, como ressaltou Foucault (1991), no C.A. João XXIII, é permitido entrar no segundo horário da aula, mas se o aluno atrasar mais de duas vezes num intervalo de 15 dias é passível de punição, como mostra a fala de uma técnica educacional para um grupo de alunos que chegou atrasado a certa ocasião: “*quem tem três atrasos já estou avisando, vai voltar para casa*” (DIÁRIO DE CAMPO, 16 de abril de 2010)⁵⁷. Devo apontar que aquele aluno que entra no segundo horário

⁵⁵ O bar do Léo é uma espécie de mercearia que fica bem próxima do Colégio, logo depois do portão de saída da instituição. Era bastante comum encontrar alunos no interior do bar ou perto da porta desse estabelecimento antes do início ou mesmo no término da aula.

⁵⁶ É importante falar que sempre pode haver uma forma de resistência, e isso tem a ver com liberdade em Foucault. Esse relato mostra também como os estudantes resistem em fazer a atividade, falam palavrão e como essa ação é tomada como “indisciplina”. Enfim, trabalharei essas questões sobre resistência e liberdade no capítulo seguinte.

⁵⁷ Resta destacar que existe uma relação divergente quanto a isso, Colégio e coordenação, porque na Agenda Escolar (2010) está definido que o aluno que chegar atrasado mais de duas vezes durante duas

deve passar na coordenação antes de entrar na sala de aula, para que possa ser carimbado um controle de entrada na sua agenda. Por tais questões, os alunos passaram a denominar a mesma de “*dedo duro*”, de acordo como uma técnica educacional (DIÁRIO DE CAMPO, 12 de março de 2010). O interessante é que esse controle começa antes mesmo na entrada do Colégio. Ou seja, o porteiro, bem antes de os alunos adentrarem os portões da escola, faz uma lista com os nomes dos alunos que chegaram atrasados. Posteriormente, essa lista é enviada para a coordenação, a fim de que a técnica educacional possa conferir se realmente os alunos que chegaram atrasados passaram na coordenação antes de entrarem para a sala de aula (DIÁRIO DE CAMPO, 7 de abril de 2010). O atraso passou a ocorrer com tanta frequência no Colégio que o coordenador determinou que uma técnica educacional ligasse para todos os pais dos alunos que estavam chegando atrasado.

Entre tantas formas de policiamento dos corpos, vemos como o poder vai operando sobre uma forma de rede, subjetivando o porteiro, o coordenador, os alunos, os técnicos e os pais dos alunos⁵⁸. Dando e criando funções para cada um deles no interior da esfera escolar, o poder vai produzindo sujeitos por meio de uma rede de controle que captura os corpos – o “poder ganha impulso pelo seu próprio exercício” (FOUCAULT, 2009, p. 52).

Assim, os alunos certamente capturados por essas relações seguem reproduzindo essas forças. Alguns cobram essa disciplina dos professores, como mostram as falas de um aluno e uma aluna, respectivamente, na porta de uma sala de aula diante de um atraso de uma professora: “*pois é professora chegando atrasada né?*”; “*Mas professor aqui é assim chega a hora que bem entender e não acontece nada*” (DIÁRIO DE CAMPO, 16-23 de março de 2010). Ocorreu também um dia de uma técnica educacional atrasar um pouco para abrir a coordenação e, quando ela chegou, havia um grupo de alunos na porta da coordenação, uma aluna questionou sobre seu atraso: “*isso são horas de chegar [...] isso são horas de abrir a coordenação?*” (DIÁRIO DE CAMPO, 13 de maio de 2010). Os alunos demonstram que jogam o jogo da escola. Eles

semanas sofrerá essa punição, porém a coordenação definiu mais de três atrasos nesse período de tempo.

⁵⁸ Algo que apareceu na reunião dos pais foi o fato de estes cobrarem dos professores uma postura mais enérgica por parte dos professores em relação às “indisciplinas” dos alunos. Em contrapartida, os professores solicitaram essa postura dos pais. Nessa mesma reunião, o coordenador fez um apelo aos pais, pedindo ajuda em relação à educação dos filhos. Segundo ele, os pais tinham que ajudar o Colégio em relação à “indisciplina”, porque isso estava atrapalhando o rendimento do ensino (DIÁRIO DE CAMPO, 27 de maio de 2010).

estão no jogo de poder e jogam com essas forças. Todos podem sofrer e exercer ao mesmo tempo o poder.

Em outro caso, uma aluna que foi tirar cópia de um documento na coordenação comentou para uma técnica educacional sobre um professor de quem ela não gostava. A aluna destacou que várias vezes ela discutiu com esse professor e que qualquer dia eles “*iam sair nos tapas na sala de aula*” (DIÁRIO DE CAMPO, 7 de abril de 2010). O interessante é que ela fez questão de falar sobre a higiene corporal desse professor, destacando que ele “*era feio, barbudo e fedia demais CC*” e que alguns alunos não “*pegavam nem na mão dele*”. Ela defendeu ainda que o professor que quer dar aula “*tem que ter higiene*” (*ibidem*). Podemos refletir que os efeitos do poder na escola elaboram processos para a coerção individual e coletiva dos corpos. O poder disciplinar é absolutamente indiscreto, porque está em toda parte e sempre alerta. Ele controla aqueles que estão encarregados de controlar. Por isso, ele funciona como uma máquina, como um microscópio do comportamento (FOUCAULT, 1991). A aluna polícia o corpo do professor e cobra uma postura tida como “correta” para ela. Para ser professor, deve-se ter, ou é importante ter cuidados higiênicos com o corpo.

Dessa maneira, nessa trama do poder escolar, os alunos buscam controlar aqueles que pretendem controlá-los. Isso porque os efeitos do poder não são atribuíveis a uma apropriação, mas antes a disposições, manobras, porque ele é difuso, ele circula (DELEUZE, 2006).

Tomemos mais um exemplo. Trata-se de um caso sobre a “chamada”. No Colégio, além do controle que o professor faz todos os dias, os representantes de sala também fazem uma lista, um relatório de presença dos alunos diariamente. Um caso interessante foi quando uma professora faltou por motivos de saúde. Um aluno, representante de um dos 1º anos, procurou rapidamente a técnica educacional e questionou: “*e quando a professora falta o que a gente coloca no relatório, faltou? Porque se ela faltar mais de três vezes tem que voltar para a casa né?*” (DIÁRIO DE CAMPO, 16 de abril de 2010). Mesmo que essa cobrança do aluno em relação à professora possa soar de forma “*irônica*” para a técnica educacional, ele sabe que a professora não sofrerá esse tipo de punição. No entanto, ele reivindica isso porque sabe que os alunos são passíveis de sofrer esse tipo de punição.

Nesse âmbito, gostaria de remeter mais uma vez ao Regimento Interno do Colégio. Chama a atenção o “Capítulo V do Título III” do documento, que trata diretamente sobre o “Regime Disciplinar” (C.A. JOÃO XXIII, 2006, p. 21). O

interessante é notar que nessa parte do documento os artigos estão direcionados apenas para o corpo discente da instituição⁵⁹ embora não se possa negar que no decorrer do documento é possível encontrar alguns artigos que tratem sobre “medidas disciplinares” para os docentes. No entanto, elas não são tão explícitas e diretamente voltadas a eles, como o Regime Disciplinar o é para os alunos.

Vale destacar também algumas questões encontradas no “Título IV: Da Comunidade Escolar”, que, de acordo com o documento, é composta por: Corpo Docente, Corpo Discente, Corpo Técnico Administrativo em Educação, Estagiários e Monitores. No geral, os artigos tratam sobre a constituição, os deveres e os direitos de cada um dentro da instituição. Para tanto, em específico no Art. 72, o documento aponta os deveres dos discentes perante a comunidade escolar. O curioso é que um desses deveres, que é de ordem disciplinar, aparece apenas voltado para os discentes, como podemos ver no artigo que passo a citar: “IV – abster-se de atos que perturbem a ordem, ofendam os bons costumes ou importem em desacato à lei e às autoridades escolares ou a seus pares” (C.A. JOÃO XXIII, 2006, p. 19). Resta questionar: por que esse dever não aparece diretamente para os outros como para os discentes? Subentende-se, assim, que somente os alunos podem ser ou são “indisciplinados”; apenas os alunos podem sofrer medidas de ordem disciplinar. Todavia, em contraponto, um dos deveres do Corpo Docente é justamente: “VII – colaborar na observância das normas disciplinares do Colégio” (*ibidem*).

Estou inclinado a pensar que tais questões postas sejam reflexo de algo que Carvalho (2010), em diálogo com Foucault, destaca como “jogo de forças que preponderam nas constituições subjetivas instaladas nas práticas e relações pedagógicas”, forças essas “sobre as quais o educador, em sua função, exerce posição vital” (p. 38). Em termos, eu diria, uma tradição pedagógica moderna baseada no governo do aluno, no professor como detentor e transmissor do conhecimento⁶⁰. Foucault (1991) já chamava a atenção para essa relação de “dependência ao mesmo tempo individual e total quanto ao mestre” (p. 142) no modelo escolar disciplinar.

Deacon e Parker (2000) defendem que, na educação ocidental moderna, o professor é constituído como “catalisador particularmente ativo, autorizado e

⁵⁹ Sobre as medidas que os discentes poderão sofrer, cf. o item 2.1.3, no capítulo 2.

⁶⁰ “Governo entendido não no sentido estreito e atual de instância suprema de decisões executivas e administrativas em um sistema estatal, mas em sentido amplo e antigo de mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a dirigir a conduta dos homens, a conduzir a conduta dos homens” (FOUCAULT, 2007, p. 283).

comunicativo da reprodução e produção do conhecimento” (p. 98). Em contrapartida, o aprendiz pode ser mais ou menos ativo. Todavia, é “sempre subordinado”.

Focando um pouco mais nesta relação professor-aluno, não se trata, em todo caso aqui, de criticar a função professor, muito menos de estabelecer comparações ante as ações deles no Colégio, ou seja, dizer o que é bom ou o que ruim⁶¹. Mas, sobretudo, pensar essas relações em termos de subjetivação, qual tipo de sujeito está sendo produzido nesses jogos de poder, bem entendido. Remetendo à epígrafe, que está situada no início deste capítulo, problematizando com Foucault (2006b), ele ensina que o mal na prática docente não está no fato de alguém, num dado jogo de verdade, sabendo mais que o outro, dizer a este o que é preciso fazer, ensinar-lhe, transmitir-lhe um saber, ou determinadas técnicas, nas quais de fato o poder não deixa de ser exercido. Mas é preciso desmascarar, evitar nessas relações as práticas de dominação, de autoridade arbitrária: em termos, as práticas de sujeição que o aluno sofrerá; antes, colocar essas relações de força em termos de prática de si, de liberdade⁶². Convenhamos que muitas vezes essa posição “vital”, “ativa”, ocupada pelos docentes em relação aos discentes no interior da escola, comumente se desdobram em práticas autoritárias cotidianas. Adiante, trago mais dois relatos que permitem exemplificar melhor essas reflexões.

O primeiro ocorreu na coordenação. O caso é sobre dois alunos que estavam conversando e rindo na sala de aula na hora de um seminário. Uma professora chegou acompanhada de dois alunos na sala procurando o coordenador. Como ele não se encontrava, ela, extremamente nervosa, ordenou que os alunos se sentassem nas cadeiras de frente à mesa que ela ocupou. Nesse momento, a professora pediu o caderno dos alunos e falou que iria escrever um bilhete para os pais deles. Da mesma maneira que ela escrevia no caderno dos alunos, conversava com eles. Procedeu que a professora perguntou aos alunos qual era o motivo do “*deboche*” na hora do seminário. Segundo ela, os alunos “*não tinham educação para ouvir o outro*”. Ela destacou que os alunos deveriam “*guardar seus comentários idiotas para a mãe, pai, avó [...] para a família*” deles porque na escola “*a gente só quer escutar coisas da disciplina [...] coisas interessantes*”. Para a professora, esses alunos eram “*muito crianças, palhaços*”. Eles “*deveriam voltar para o Ensino Fundamental, para o parquinho*”, pois o “*Ensino*

⁶¹ Não pretendo limitar essas questões apenas na relação professor-aluno, mas gostaria de estender isso em termos de coordenador, técnico educacional e pedagogo, entre outros. Entendo estes como estando situados hierarquicamente “em um nível acima”, digamos, dos discentes.

⁶² No quarto capítulo, trabalharei as práticas de si e liberdade no âmbito escolar.

Médio não é lugar de criança”. No final, a professora falou, e de forma bem dura, que da próxima vez os alunos “*iam se ferrar*” com ela e que o bilhete que havia escrito nos cadernos era para os pais lerem e assinarem (DIÁRIO DE CAMPO, 30 de abril de 2010).

O outro caso aconteceu no intervalo de uma aula para outra. Três alunos, no caso, dois alunos e uma aluna, estavam “*brincando*” de “*subir*” um em cima do outro em um banco no corredor. Ocorreu que o coordenador “*pegou no flagra*” esses escolares “*cometendo*” esse ato “*inaceitável*”, segundo afirmou ele. Desse modo, solicitou que os três alunos o acompanhassem imediatamente para a sala da coordenação. Segundo o coordenador, o que esses alunos fizeram “*está fora de um padrão aceitável para a escola*”. Questionou por que eles procederam dessa forma, pois eles poderiam ter se machucado. Lamentou pelo fato de eles terem feito isso logo com ele, que era tão “*legal com os alunos*”. Apontou o coordenador que, ao cometerem essa ação, os alunos estavam “*furando o olho dele*”⁶³. Depois, as falas dele despontaram para ameaças, digamos, pois o coordenador apontou que ele poderia muito bem “*fazer a ficha deles*” (BO), ou “*ligar para os pais deles*”⁶⁴. Mas, no entanto, ele não faria isso porque ele sabia muito bem que eles eram “*bons alunos*”. Porém, na próxima vez, ele não “*perdoaria*”. Resta destacar que os alunos ouviram o coordenador sem questioná-lo (DIÁRIO DE CAMPO, 14 de maio de 2010).

Esse modo de os educadores agirem, fazerem e intervirem no cotidiano escolar enquanto ações expressam, muitas vezes, essa cultura institucionalizada, da qual eles próprios foram se constituindo como tais, sujeitos disciplinados, controlados; em termos, sujeitos sujeitados. Portanto, há essa ação de reprodução dessas forças de coerção sobre os “*outros*” corpos, certamente. Além do mais, suas posições ocupadas na cadeia escolar permitem-lhes, talvez, esse jogo de autoritarismo, de dominação sobre os “*outros*”, cuja posição é hierarquicamente “*inferior*”. Entendendo as ações “*desviantes*”

⁶³ De acordo com o coordenador, “*furando o olho*” é uma gíria que os alunos costumam usar.

⁶⁴ Aliás, essa questão dos pais e/ou responsáveis dos alunos é algo frequentemente usado por professores, coordenador e técnicos educacionais como forma de ameaça, de punição perante as “*indisciplinas*” dos alunos. Constantemente, questões como: “*ligar para os pais, chamar os pais no colégio, conversar com os pais, só entrar ou sair com a permissão dos pais, só é possível com a presença dos pais*”, são dirigidas aos alunos (DIÁRIO DE CAMPO, março-junho de 2010). Podemos perceber isso na fala de uma aluna para a sua colega de sala, que foi “*expulsa*” da aula por uma professora: “*se prepara, ela ligou para a minha mãe outro dia só porque eu ri na sala*”. Dessa forma, a outra aluna respondeu: “*ai dela se ela ligar para minha mãe [...]. mato ela antes*” (DIÁRIO DE CAMPO, 18 de março de 2010). Outro episódio se refere a uma aluna que teve que assinar o BO porque estava faltando muito nas aulas e, de acordo com o coordenador, da próxima vez ele entraria em contato com os pais da aluna (DIÁRIO DE CAMPO, 12 de março de 2010).

desses “outros” como “indisciplina”, os primeiros agem, frequentemente, de forma dura, buscando um controle, uma dominação sobre esses “outros” – vocês são “*palhaços*”, muito “*crianças*” para estarem no Ensino Médio, seus comentários são “*idiotas*”, o que vocês fizeram é “*inaceitável*” porque “*está fora de um padrão aceitável para a escola*”. O resultado são essas relações baseadas em ameaças, punições, que pretendem controlar o sujeito. Sendo assim, que tipo de relação o aluno poderá ter vivenciado nesse confronto senão a de sujeição? O que se gera disso senão, provavelmente, uma reprodução dessas relações por parte dos alunos? Como vimos, eles também procuram controlar os professores, cobrando pontualidade e postura higiênica. Os alunos policiam os próprios alunos, como o caso dos representantes de turma que fazem um controle diário de presença. Isso mostra novamente como “as relações de poder passam tanto pelas forças dominadas quanto pelas dominantes, ambas constituindo singularidades” (DELEUZE, 2006, p. 37). E não para por aí, pois essa mesma máquina encarregada de disciplinar os corpos é a mesma que produz essas possíveis práticas de resistências, porque as forças afetadas não deixam de produzir resistências. Portanto, essa máquina que disciplina também é a mesma que propicia a produção das “indisciplinas”.

Porém, essa escola, pautada nessa crença moderna, na qual a produção do ensino-aprendizagem deve estar atrelada a uma boa disciplina, a um bom controle do corpo, segue controlando ainda mais essas forças sem antes problematizá-las como resistências. Assim, condutas como “*palhaçadas*”, brincadeiras, risos na sala de aula, ficar com a cabeça baixa na hora da aula, ficar de boné na sala de aula, escutar música na hora da aula, ficar com fone de ouvido na sala de aula, cantar na hora da aula, colar na prova, jogar baralho na sala de aula, usar celular na sala de aula, ler livro que não diz respeito à matéria ministrada, riscar o colega de sala com a caneta, brincar de figurinha na hora da aula, ler revista na hora da aula, faltar com respeito ao professor, jogar chinelo no colega, ficar com o pé em cima da mesa, matar aula, brincar de passar chapinha na hora da aula, ficar sem a camisa de uniforme na sala de aula, dormir na sala de aula, atrapalhar a correção de exercícios e brincar de pular a carteira, entre muitas outras⁶⁵, devem de fato ser controladas, punidas. As “indisciplinas” são tomadas como comportamentos impróprios para a instituição; daí, o sentido da tentativa constante de regulamentação dessas ações. Sabemos que é justamente este um dos efeitos da

⁶⁵ Algumas dessas ações foram encontradas no Registro de Questões Pedagógicas e Disciplinares dos Alunos do Ensino Médio e outras ocorreram durante observações realizadas no interior da escola.

disciplina sobre os corpos: procurar regulamentar tudo que foge a ela. A disciplina “não deixa escapar nada [...] as coisas mais ínfimas não devem ser deixadas entregues a si mesmas [...] a menor infração à disciplina deve ser corrigida com tanto maior cuidado quanto menor ela for” (FOUCAULT, 2008, p. 59). Mesmo um brincar no banco com os colegas deve ser interrompido, reprimido, controlado. No processo de adestramento dos sujeitos, a disciplina age sobre eles, impondo uma conduta a ser seguida, tida como normal. E toda existência desse conjunto de técnicas disciplinares institucional assume a tarefa de medir, controlar e corrigir aqueles que escapam à norma (FOUCAULT, 1991). Vejamos alguns exemplos que refletem questões sobre gênero e sexualidade que possibilitam problematizar mais sobre essas questões.

Trata-se do caso de duas alunas da mesma sala de aula que tentaram fugir de casa. De acordo com o coordenador, elas estavam fugindo de táxi. A mãe de uma delas ligou “*muito nervosa*” para o Colégio, pedindo auxílio para o coordenador conversar com elas. Segundo ele, a mãe pediu para separarem as duas de sala e, se fosse possível, ele levaria isso para o colegiado. O coordenador comentou que essas alunas eram “*grandes amigas*” e, de repente, elas seriam “*até namoradas*”. A mãe de uma delas estava desconfiada disso. Para o coordenador, “*isso não tem nada a ver [...] mas uma das mães estava bastante nervosa [...] se realmente for isso [...] a gente pode até ajudar né [...] em alguma coisa e tal [...] mas eu quero ver primeiro o que é [...] e por que elas queriam fugir de casa*” (DIÁRIO DE CAMPO, 8 de abril de 2010)⁶⁶.

Atendo-se a esse relato e pensando com Ferrari (2009), o autor chama a atenção para questões de gênero e sexualidade no espaço escolar. Dialogando com Foucault, ele defende que os regimes de verdades hegemônicos acabam por naturalizar a forma como gênero e sexualidade se constroem, responsável por nos afastar do caráter fabricado dessas relações. Os discursos impostos sobre gênero e sexualidade vão construindo posições dos sujeitos e forjando lugares para tais, como fronteiras claras, vigiadas e, muitas vezes, intransponíveis. As escolas, então, são um dos mais importantes espaços de definição, reforço e vigilância dessas fronteiras, já que também são lugares de trocas, de convivências, de diálogo e de poder – bem pensado que nenhuma dessas relações estaria isenta das relações de poder. Dessa maneira, as escolas acabam cumprindo um significativo papel na produção e reprodução das relações de gênero e sexualidade. Em todo caso, o autor convida a problematizar sobre as práticas heteronormativas presentes

⁶⁶ O coordenador achou melhor eu me ausentar no momento da conversa com as alunas.

no espaço escolar, entendendo esse conceito como uma forma de adequar gênero à orientação sexual. Ele defende a heteronormatividade como uma “obsessão pela sexualidade normalizante [...] evidenciada por uma proliferação de conselhos como de ‘cura’ ou evitar a homossexualidade, considerando a heterossexualidade como sendo a sexualidade estável e natural” (FERRARI, 2009, p. 105).

É importante notar como o poder disciplinar opera na escola também por meio de práticas permanentes de vigilância e normalização de construções como as de gênero e sexualidade⁶⁷. Entendendo novamente com Foucault (2008) que a operação da normalização disciplinar consiste em procurar tomar as pessoas, os gestos, os atos conforme um modelo, sendo normal quem é capaz de se conformar com essa norma e o anormal aquele que não é capaz.

Tomemos mais alguns exemplos cotidianos presentes nas falas de alunos, professores, técnicos e coordenador: “*menina não pode entrar de saia curta porque desperta a atenção dos alunos [...] os meninos vão prestar atenção em outro conteúdo que não é o do professor*” (coordenador para um grupo de alunas no corredor); o “*problema é que geralmente as meninas não gostam de fazer Educação Física*” (fala de uma técnica educacional na coordenação); “*duas meninas colando na prova?*” (coordenador para duas alunas); “*essa menina é maior piranha, ela dava para todo mundo aqui no Colégio [...] eu já até briguei com ela*” (aluna no intervalo de uma aula); “*essa menina é triste, ela pôs um shortinho curtinho e ficou sentando no colo dos meninos no ônibus, provocando eles*” (técnica educacional na coordenação); “*ela tá grávida coitada [...] ela só tem 15 anos*” (aluna no intervalo). Sem contar ainda nos corriqueiros: “*bicha*”, “*boiola*”, “*veado*”, “*bichinha*”, “*veadinho*”, “*sapatão*”, que foi possível escutar de alunos pelos corredores, pátios, sala de aula e banheiro, entre outros espaços no Colégio (DIÁRIO DE CAMPO, março-junho de 2010).

⁶⁷ Foucault (2009) mostra que, já no século XVIII, a sexualidade dos escolares era alvo de práticas discursivas e institucionais de disciplinarização. Segundo o filósofo, a sexualidade enquanto comportamento corporal depende de um controle disciplinar, ou seja, de uma vigilância permanente. Os policiamentos sobre a sexualidade dos escolares no fim do século XVIII representam justamente esse controle disciplinar da sexualidade (FOUCAULT, 2005b). “Consideremos os colégios do século XVIII [...] basta atentar para os dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos de disciplina e para toda a organização interior: lá se trata continuamente do sexo. Os construtores pensaram nisso, e explicitamente. Os organizadores levaram-no em conta de modo permanente. Todos os detentores de uma parcela de autoridade se colocam num estado de alerta perpétuo: reafirmado sem trégua pelas disposições, pelas precauções tomadas e pelo jogo das punições e responsabilidades. O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças” (FOUCAULT, 2009, p. 34).

Ocorreu também de um professor reclamar de uma aluna para uma técnica educacional na coordenação. Segundo esse professor, a aluna “*fala que não consegue aprender nada com ele*” e eles brigam muito em sala porque “*ela vem com uma saia curta, aí eu chamo a atenção dela [...] ela fala que eu estou dando em cima dela*” (DIÁRIO DE CAMPO, 16 de abril de 2010).

Portanto, nessas relações de sujeição cotidiana escolar, vemos que opera todo esse policiamento do corpo e que funciona em rede – coordenador, professores, técnicos, alunos, pais. E essas relações de poder possibilitam toda essa construção de binarismos, marcações, imposições de tipos de comportamentos desejados, de preceitos morais em torno do gênero e da sexualidade dos sujeitos.

Agora, deixando um pouco essas questões sobre gênero e sexualidade, gostaria de partir para alguns acontecimentos que pude observar na reunião do conselho de classe.

A reunião foi dividida em três partes. A primeira parte foi destinada às reivindicações dos alunos, nas figuras do representante(a) e do(a) vice(a) de cada série. Na sala em que aconteceu a reunião, havia duas cadeiras, as “*cadeiras elétricas*” como nomeou o coordenador. Era nelas que os alunos se sentavam, bem na frente dos professores, e, assim, passavam as reivindicações. No desconforto dos que estavam presentes, as falas dos alunos eram dirigidas diretamente para cada professor e, às vezes, essas falas remetiam a ofensas, eu diria, tais como: “*o pessoal acha que você é muito grosso e ignorante*”, “*você falta muito e nunca chega no horário correto*”, “*ninguém consegue apreender nada que você ensina*”. Ou mesmo elogios para algum professor: “*de você professora não temos nada que falar, você é ótima, só elogios mesmo da turma*”. A ordem era que os professores não questionassem os alunos e isso, a meu ver, causava um mal-estar entre os professores e alunos. Algum professor que tentava questionar os representantes de sala era interrompido pelo coordenador (DIÁRIO DE CAMPO, 20 de maio de 2010).

No geral, os alunos falaram muito sobre a “*bagunça*” na sala, como isso atrapalha o andamento das aulas, cobraram um conteúdo de ensino mais voltado para o PISM, questionaram o método de avaliação de alguns professores e reivindicaram mapa de sala por causa da “*indisciplina*” de alguns alunos. Uma aluna cobrou uma postura mais enérgica de um professor em sala de aula, porque na sala dela “*tem um grupinho que é insuportável e todo mundo aqui sabe, e eles atrapalham muito as aulas*” (DIÁRIO DE CAMPO, 20 de maio de 2010). Algo relevante a ser destacado é que da

mesma forma que esses alunos faziam reivindicações, por outro lado, eles justificavam isso aos professores em detrimento da postura de alguns “*colegas*”, ou deles mesmos, no interior da sala de aula.

As falas desses alunos, mais uma vez, mostram como eles são capturados por esses mecanismos disciplinares, como eles são produtos dessa escola que vem exercendo sobre eles há um tempo esses processos de sujeição⁶⁸. Esses alunos estão reproduzindo essas relações disciplinares, jogando o jogo da escola a partir do momento em que eles cobram a disciplina em sala de aula, um professor mais enérgico, um professor mais pontual e responsável. Eles destacam que a “*bagunça*” atrapalha o processo de aprendizagem. Há nisso todo um processo de governo sobre si mesmo e sobre os outros. A escola é uma máquina que produz e reproduz cotidianamente sujeitos dóceis, adestrados, submissos em função do poder.

Já, na terceira parte da reunião,⁶⁹ os professores discutiram, juntamente com o coordenador, a respeito dos alunos. Falaram sobre as notas, as faltas, os comportamentos; em suma, posso dizer que essa parte da reunião ficou quase toda focada na questão da “*indisciplina*” do alunado. Porém, os participantes falaram muito sobre tal, mas pouco discutiram sobre como trabalhar essas questões com os alunos na medida em que o defendido por alguns foi a questão da punição, como se pode notar nas falas: “*eu queria falar sobre esses grupinhos que minam a sala de aula, nós mandamos uma, duas, três vezes para fora de sala e nada acontece com eles*”; “*não tem como, tem alunos que ficam latindo, miando na sala de aula*”; “*a indisciplina em sala tá uma coisa muito séria*”; “*esse é muito malandro*”; “*esse aqui não tá nem aí para nada*”, “*ela não gosta de fazer nenhuma atividade em sala*”, “*toda hora ela quer ir no banheiro*”. Sobre isso, o coordenador ressaltou que ele fazia a ficha dos alunos, o BO, porém era muito baseado nas falas dos próprios estudantes, e pediu aos professores para participarem mais dessas questões. Ele falou também sobre o passeio que os 3^{os} anos fazem anualmente. Algo que ele colocou em pauta foi que os professores deveriam “*cortar [...] não se responsabilizarem*” pelos alunos que atrapalham os passeios. Um professor ainda destacou sobre o caráter positivo dos passeios⁷⁰ (DIÁRIO DE CAMPO, 20 de maio de 2010).

⁶⁸ É preciso entender que muitos desses alunos têm uma trajetória dentro do Colégio, ou seja, alguns deles já estudam na instituição desde o Ensino Fundamental.

⁶⁹ A segunda parte da reunião não foi possível observar, pois, segundo o coordenador, o assunto a ser tratado era diretamente ligado a um professor. Era um pouco complicada a minha presença, o que causaria certo desconforto para o professor.

⁷⁰ Tratarei mais sobre essa questão no próximo capítulo.

Ferrari (2003) acredita que conselhos de classe e reuniões de professores são espaços para se perceber o fortalecimento do poder dos professores. As falas buscam respaldo dos colegas, segundo ele, e assim se fortalecem em conjunto, ou seja, as práticas deixam de ser individuais para se tornarem coletivas. Note-se que na reunião de classe, aqui citada, o que praticamente permeou as discussões dos professores foi a “indisciplina” do alunado. Embora os professores abrissem espaço para os representantes de sala, e eles próprios destacassem a questão da “indisciplina”, no entanto, não pude notar discussões deles em relação às reivindicações dos alunos. Isso revela como nas relações pedagógicas o professor está numa posição hierarquicamente “superior” aos alunos, o que, muitas vezes, os leva a deslocarem os problemas para os alunos, para suas ações “indisciplinadas”. Ferrari (2003), valendo-se ainda de falas de professores em reuniões de conselhos de classes, destaca que os professores acreditam na aprendizagem e esperam o rendimento dos alunos a partir da disciplina. De fato, foi possível problematizar essas relações de forças no conselho de classe aqui citado. Os professores defenderam que a “indisciplina” atrapalhava o processo escolar, colocando isso como um problema maior. No entanto, volto a questionar. As discussões giraram apenas no ato de punir, em termos, nas relações pautadas muito no controlar o escolar e impedir a “indisciplina”. Certamente, sabemos que a disciplina procura justamente extrair o máximo das forças dos corpos, tirar o máximo de vantagens deles para que ele produza mais e melhor, e para isso é necessário neutralizar os inconvenientes, as resistências e os efeitos do contrapoder que nascem (FOUCAULT, 1991). Para a escola, é necessário acabar com a “indisciplina” para que o processo de ensino funcione de forma correta e produtiva para todos.

Enfim, essas relações de forças postas aqui em questão revelam marcas de nossa herança histórica escolar. Colocar essas questões em jogo, para tanto, é desmascarar esse cotidiano escolar permeado por essas relações de sujeição, ou seja, o disciplinamento, o controle, como foi destacado. Sabe-se que nossa escola foi se constituindo por meio de e por processos de sujeição. Em detrimento disso, não se trata aqui de discutir juízo de valor em relação a essas ações dos professores, coordenador, alunos, técnicos, pedagogos, pais *etc.*, muito menos generalizar tais questões. Nós, enquanto sujeitos, somos constituídos no interior mesmo da história (FOUCAULT, 2002a). Fazemos parte dessa herança moderna porque somos constituídos enquanto sujeitos no interior dessa tradição (FERRARI, 2003). Daí, talvez a dificuldade de se romper com esse modelo. Sabemos que o C.A. João XXIII foi se constituindo dessa

mesma forma, no interior dessa tradição, e seu Ensino Médio carrega fortemente essas marcas. Como vimos, ensina vigiando e punindo cotidianamente os sujeitos escolares.

2.3 Pensar diferente a escola na busca de outros caminhos: é possível arrebentar as grades da “gaiola”?

Pensar tais questões em relação à escola, às vezes, pode causar certo desconforto. O fato é que, diante dessas reflexões, ou seja, a partir do pensamento foucaultiano, não dá para enxergar a escola com as mesmas lentes. Muito além de educar, de ensinar, ou mesmo usando aqui um jargão que tanto escutamos nos discursos pedagógicos sobre a escola, formar sujeitos críticos e emancipados⁷¹, ela, “sobretudo”, tem a função de *Vigiar e Punir* os indivíduos, como vimos. A escola é uma máquina cujo papel é também policiar e controlar os corpos. Com suas técnicas de poder, ela age sobre os indivíduos, administrando seus corpos, docilizando-os, adestrando-os, normatizando-os e controlando-os cotidianamente. Dessa maneira, caracteriza-se a nossa prática pedagógica disciplinar, na qual o controle exato das atividades corporais em função das forças do poder é um dos seus objetivos (COELEN, 2008). Ora, foi possível refletir como essas relações de forças permeiam o cotidiano do Ensino Médio do C.A. João XXIII.

A escola, assim como diz Gallo (2005), é o lugar da disciplina, de seu aprendizado e de seu exercício. E essa máquina pedagógica, para a qual entregamos nossos corpos, segundo Foucault (1991), tem a mesma natureza da prisão, do hospital, do exército, da fábrica, ou seja, ela se caracteriza como uma instituição de sequestro⁷². Nas palavras de Foucault (1991), “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” (p. 199). Sim, pensando sobre essa ótica, parece mesmo, como desabafou o aluno do C.A. João XXIII, que a escola se assemelha a uma “gaiola”.

De modo geral, uma das minhas intenções neste segundo capítulo foi mostrar como a escola foi se construindo como um espaço de confinamento disciplinar e ainda continua sendo, como mostrou a empiria desta pesquisa. Um modelo de escola que tem

⁷¹ Interessante notar que a filosofia do “Colégio de Aplicação João XXIII está voltada para a formação do cidadão crítico, criativo e comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, livre e fraterna” (Disponível em: <<http://www.ufjf.br/joaouxiii/institucional/filosofia/>>. Acesso em: 24 maio 2010).

⁷² Essas instituições são consideradas de sequestro por Foucault porque são capazes de deter nossos corpos por tempos variáveis e submetê-los a diferentes tecnologias do poder (VEIGA-NETO, 2007).

“por meta fabricar corpos dóceis, mentes vazias e corações frios”, de acordo com Beltrão (2000b, p. 127). Questões essas que busquei em Foucault, em seus comentadores⁷³, no cotidiano do Ensino Médio do João XXIII. Mas isso são apenas diálogos possíveis e por certo inesgotáveis. Todavia, penso eu, demasiadamente pesquisados. Entretanto, não se trata de confirmar tais questões sobre a escola, mas, sim, problematizar outras possíveis trilhas.

Como defende Pongratz (2008), abordar a escola sobre essa perspectiva, principalmente em relação à sua função punitiva, é um tema que realmente causa certo desconforto para os educadores porque talvez demonstre falha das boas intenções pedagógicas. Porém, como defende esse autor, quem se envolve com Foucault tem que saber lidar com a irritação, pois ele nos convida a abandonar e virar de cabeça para baixo os modos estabelecidos de pensar.

É a partir dessas reflexões que gostaria de pensar outros caminhos e outras possibilidades além da disciplinarização, do controle; em suma, da sujeição dos corpos na escola. As leituras de *Vigiar e Punir* me remetem frequentemente ao filme *The Wall* (1982), do diretor Alan Parker, sobre as músicas da banda de *rock* progressivo inglesa Pink Floyd. Em uma das cenas desse filme, na música “Another brick in the wall”, mais especificamente, a escola é mostrada como uma grande máquina que transforma os alunos em bonecos uniformizados, cujas faces são iguais: faces plásticas, pálidas e monstruosas. Bonecos que seguem em fila e vão deslizando por uma esteira rolante que os derruba dentro de uma grande máquina de moer carne. Cada aluno então, segundo a canção do Pink Floyd, nada mais é que “Another brick in the wall” (outro tijolo no muro). Nesse filme, a figura do professor é mostrada como a de um grande ditador, disciplinador. Penso que essas imagens retratam de forma bastante crítica o modelo escolar disciplinar. Todavia, o que busco aqui é tentar pensar outros espaços de subjetivação. Buscar uma perspectiva da escola que procura lutar nas malhas do poder contra os efeitos da disciplina, do controle. Tentar compreender essa instituição como um espaço de lutas diárias. Pensar as resistências, a transgressão e a sabotagem como possíveis problemáticas para escavar espaços pautados nas práticas de liberdade, numa ética como estética da liberdade baseada no cuidado de si e do outro. Um espaço onde se possa pensar diferente, fazer diferente e agir diferente. Transgredir os limites

⁷³ Outros trabalhos interessantes que serviram para pensar tais questões e que não foram citados ao longo do texto: Ramos do Ó (2009), César e Duarte (2009), Veríssimo (2001), Silveira (2005), Veiga-Neto (2002b), Pereira (2003), Ratto (2006a, 2007a), Corrêa (2000) e Araújo (2007).

determinados dessa herança escolar moderna que nos foi imposta. Será que é possível potencializar a ação do ensinar, do aprender além dessas meras relações de vigilância, de punição? Onde será que estão as possibilidades de escapar desses dispositivos de controle dos corpos? A principal função da escola é mesmo *Vigiar e Punir*? São essas questões, mas emergentes digamos, que procuro problematizar e que me moveram, de fato, para o interior do Ensino Médio de um colégio como o João XXIII.

Bem entendido que, de acordo com Marshal (2008), problematizar na teorização de Foucault significa dar um passo para trás, o que é ao mesmo tempo uma liberdade de separar-se do que faz. A problematização em Foucault oferece um caminho para frente a partir do momento em que estabelecemos um problema como objeto de pensamento, de reflexão e de mudança. Problematizar quer dizer a maneira pela qual as coisas produzem problemas, para, a partir daí, buscar outros caminhos. O percurso do pensamento filosófico de Foucault é um grande convite a essa prática política.

Deleuze (1992), em *Conversações*, destaca que Foucault, em seus últimos livros⁷⁴, descobre dobras e desdobras, isto é, uma operação própria como sendo uma arte de viver. É que, a partir de *Vontade de Saber* (2009), Foucault sente-se cada vez mais fechado nas relações de poder e saber. A pergunta é: como ultrapassar essas relações de força? Nas palavras de Deleuze (1992) “trata-se de ‘duplicar’ a relação de forças, de uma relação consigo que nos permita resistir, furtar-nos” (p. 123). A existência como obra de arte, regras ao mesmo tempo éticas, estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida, ou seja, fazermos da existência uma obra de arte.

Miskolci (2004) afirma que esta existência como obra de arte em Foucault é uma prática de liberdade que implica aprender, transformar-se e, principalmente, constituir formas de resistência ao enquadramento em formas de vida socialmente prescritas. Dito de outra forma, fazer crescer uma estética da existência que transforme a vida em obra de arte. E essa prática encontra-se em uma ética da inconformidade, da rebeldia, da rejeição à normalização; encontra-se na prática do fazer diferente. Daí, o sentido de liberdade, de transgredir o diagrama do poder-saber.

Pey, Bacca e Sã (2004), falando sobre Foucault, propõem que as possibilidades desses espaços de liberdade são inúmeras, infinitas. Por exemplo, a transgressão como forma de reagir em contraposição aos efeitos do poder, a sabotagem como uma forma de singularizar espaços de liberdade. No mesmo sentido, criar formas diferentes de

⁷⁴ Deleuze se refere à *História da Sexualidade*. V. II: O uso dos prazeres (1998a) e *História da Sexualidade*. V. III: O cuidado de si (2005a).

subjetividades singulares, alheias ao assujeitamento, às formas de dominação. Afinal, como o próprio Foucault (2009) afirma, sempre vai haver formas de resistência ao poder. Segundo ele, na nossa sociedade atual, nasceram diversas resistências, como o feminismo e os movimentos estudantis contra os efeitos do poder. E nas suas próprias palavras, “as relações entre resistências e as técnicas de poder constituem um objeto de pesquisa interessante” (FOUCAULT, 2006b, p. 267).

Entretanto, é preciso pensar de outra maneira, agir de outra maneira. De acordo com Eizirik (1996), essa arte de fazer diferente é um convite à prática da liberdade, da luta e da abertura para novas possibilidades de aprendizagem e construção de diferentes subjetividades. Para essa autora, identificar diferentes formas de subjetivação pode ser uma forma de combate, em que a sala de aula poderia funcionar como um lugar de luta e menos como um lugar de ajustes e regulamentações disciplinares.

Diante dessas análises, busco pensar o cotidiano escolar como um verdadeiro campo de batalha, de estratégias de lutas, o qual nos possibilita agir diferente e pensar diferente nosso presente, nossas práticas pedagógicas. Problematizar na contraposição de dominarmos ainda mais essas novas forças que se formam. Se, de fato, a função da máquina escolar é controlar os corpos, essa certeza não é tão evidente (GALLO, 2005), pois sempre existe forma de resistir aos efeitos de sujeição do poder. Voltando ao filme de Alan Parker, no final, as crianças se revoltam e, num ato de fúria, destroem toda a máquina, cantando os versos da música do Pink Floyd: *we don't need no education/ we don't need no thought control/ no dark sarcasm in the classroom/ hey, teacher, live the kids alone!*⁷⁵

Em detrimento disso, coloco em jogo uma reflexão sobre as contracondutas dos sujeitos escolares: pensar as resistências cotidianas destes como enfrentamento à subserviência, à normalização, à disciplinarização, ao controle, e menos como “indisciplinas”. Pensá-las como combate ao poder que nos pode abrir outras possibilidades de ação.

No entanto, para isso, é necessário dar um passo atrás e se desprender do que já está estabelecido no nosso cotidiano escolar. Problematizar para podermos pensar além, ir além do limite de como pensamos, agimos e somos. A liberdade, para Foucault, está ligada a uma ontologia do presente. Dá-se como prática do impensado, ou seja, transgredir os limites que nos são impostos. Assim, configura-se a ética em Foucault

⁷⁵ “Nós não precisamos de educação/ nós não precisamos de controle de pensamento/ não mais sarcasmos na sala de aula/ professor, deixe as crianças em paz!” (Tradução de GALLO, 2005, p. 79).

como uma prática da liberdade. Um convite a sair da passividade. A crítica foucaultiana está inserida, então, nessa luta diária. Na batalha contra os lugares comuns, temos que saber lidar com os acontecimentos do presente para podermos transgredi-lo.

Enfim, são essas questões que gostaria de trabalhar nos próximos capítulos e que, no entanto, as coloco como mais emergentes no que se refere a esta pesquisa no C.A. João XXIII.

CAPÍTULO 3

“É MEU ÚLTIMO ANO AQUI MESMO [...] TÔ PENSANDO EM BOTAR FOGO NA ESCOLA”: O COTIDIANO ESCOLAR E AS PRÁTICAS DE RESISTÊNCIAS

É lá onde o avanço do poder provoca, de volta, um movimento de resistência (FOUCAULT, 2010, p. 169).

A fala que intitula este capítulo pertence a um aluno do 3º ano. O episódio ocorreu na sala da coordenação. Ao entrar na sala, o aluno se dirigiu a uma técnica e solicitou sua saída “*mais cedo*” porque se sentia mal. Ele alegou que estava com “*dor de cabeça*” e também com “*dor no estômago*” e não conseguia assistir às aulas. No decorrer da conversa com a técnica, ele desabafou que estava cansado do Colégio, que não aguentava mais as aulas, reclamou de alguns professores e disse que se sentia feliz porque estava terminando o Ensino Médio, pois assim ele ficaria “*livre*” do Colégio. E como era seu último ano na instituição, falou que estava pensando em colocar “*fogo na escola*”, ressaltou isso rindo, mas em seguida, já mais sério, frisou que “*tem professor que faz tanta raiva que dá vontade de fazer isso mesmo*” (DIÁRIO DE CAMPO, 12 de março de 2010).

Recorrendo à epígrafe para problematizar esse caso e pensando a partir de Foucault (2010), parece possível ler esse episódio como um movimento de resistência ao avanço do poder. Ele diz “*tem professor que faz tanta raiva*” e, depois, acrescenta “*dá vontade de fazer isso mesmo*”, referindo-se a “*colocar fogo na escola*” e fazendo com que o que se segue possa ser entendido como movimento de resistência a esse efeito da raiva, do poder. Algo que nos aproxima das análises de Foucault (2010) quanto a esse jogo de forças: sempre que há relações de poder, em contrapartida, há um movimento de resistência. A meu ver, a fala desse aluno remete, ou chama atenção, para essas relações de forças que se formam em torno das relações de poder, contra as relações de sujeição do corpo; em termos, as práticas de resistências. Sua fala é um desabafo, talvez, que está ligado a um desejo de destruição, de rebeldia, de luta contra essas forças institucionais que exercem sobre o corpo diferentes mecanismos de poder. Ela mostra esse jogo constante de forças no interior da escola, jogo de permissão, de submissão, de controle, mas também de contra-ataque. Isso nos convida a pensar como a escola é uma arena de lutas cotidianas, de jogos de forças corriqueiras – forças de sujeição; mas, antes, forças de resistências, de práticas de liberdade.

Portanto, este capítulo tem como intuito estabelecer um diálogo entre os conceitos foucaultianos, como transgressão, resistências, práticas de liberdade com questões relativas ao cotidiano escolar, sobretudo problematizando as ações desviantes dos sujeitos escolares do C.A. João XXIII, as ditas “indisciplinas”, que aqui serão pensadas como resistências, conseqüentemente como práticas de liberdade. Estabelecendo um diálogo com o capítulo anterior, o que se pode pensar, inventar, agenciar em termos de forças entre professores, coordenadores, técnicos *etc.* e alunado perante essas forças de resistências que não aquelas práticas de sujeição? Entretanto, esses conceitos foucaultianos são fundamentais porque busco neles ferramentas para problematizar processos criativos de transformação de lutas, de combates contra os efeitos do poder na trama do jogo escolar cotidiano. E também porque possibilitam, em todo caso, pensar ou repensar a escola por outro viés, que não esse do binômio (in)disciplina. Onde nasce a “indisciplina”? Como ela reforça a ideia de disciplina? Se pensarmos as ações dos alunos como práticas de resistências, conseqüentemente como práticas de liberdade, rompemos com a ideia de disciplina e com a lógica que a escola está acostumada a trabalhar desde a modernidade, e assim podemos pensar as relações estabelecidas nesse contexto de outra forma.

Assim sendo, procuro pensar o cotidiano escolar também como um espaço privilegiado de resistências; como um local singular de agenciamento de lutas cotidianas dos corpos contra os efeitos do poder; e não apenas como um espaço de disciplinarização, de controle, de dominação dos indivíduos; mas, antes, como um espaço de possíveis práticas de liberdades, onde é possível criar, recriar, transformar, combater, militar – destruir para recriar. Enfim, essas são algumas problematizações que pretendo tecer neste capítulo.

3.1 Sobre a transgressão e as resistências em Foucault

De acordo com Revel (2005), as discussões de Foucault sobre resistências aparecem em seus estudos a partir dos anos 1970⁷⁶. Segundo a autora, o termo é precedido nos trabalhos do filósofo por certo número de outras noções, como é o caso da transgressão que Foucault desenvolveu na década de 1960 “quando a literatura desempenhou para ele um papel importante na hora de orientar-se filosoficamente”

⁷⁶ Essas questões também são defendidas por autores como Branco (2000) e Vilela (2006).

(CASTRO, 2009, p. 417). Daí, a influência para o filósofo das leituras de Bataille e Blanchot (CASTRO, 2009; REVEL, 2005).

Segundo Castro (2009), a experiência do erotismo, da sexualidade em Bataille (conceito de transgressão) e da linguagem em Blanchot (conceito de exterior) são experiências da dissolução e do desaparecimento do sujeito, experiências de “dessubjetivação” (CASTRO, 2009, p. 418). Foi um dos caminhos pelos quais Foucault se afastou da fenomenologia e da filosofia dialética, do hegelianismo e do marxismo, que buscam estabelecer e recuperar, para além de toda dispersão, a função fundadora do sujeito. Essas experiências representam, para o filósofo, a possibilidade de outro pensamento, ou seja, nem o fenomenológico, nem o dialético.

A transgressão está ligada à ideia de uma experiência limite. Ela afirma o limite como ilimitado. Em outras palavras, os “limites só aparecem no instante em que são transgredidos” (VAZ, 1992, p. 91). Transgressão é o “ultrapassamento dos limites históricos de uma determinada experiência” (p. 119), como podemos ver na fala de Foucault (*apud* CASTRO, 2009):

[...] A ideia de uma experiência limite, que subtrai o sujeito a si mesmo, foi importante para mim na leitura de Nietzsche, Blanchot e Bataille, e por mais aborrecidos e eruditos que sejam meus livros, fez com que eu os concebesse como experiências diretas, que tendessem a arrancar-me de mim mesmo impedindo-me de ser o mesmo (p. 417).

Nota-se que, para o filósofo, escrever pode ser uma atividade transformadora de si, nesse caso, transgressiva, bem entendido. Assim sendo, transgressão designa a saída de algo, transformação do que existe (VAZ, 1992).

Defende Revel (2005) que transgredir, para Foucault, trata-se de pensar a maneira pela qual um indivíduo, por meio de um procedimento que é em geral da escrita, consegue “escapar” de dispositivos de identificação, de classificação e de normalização do discurso. Daí, o interesse de Foucault pelo caso do parricida Pierre Rivière⁷⁷.

Há que se compreender que a transgressão em Foucault é uma prática que, antes de ser repetição de experiências, é transgressão dos limites do que se vive; no caso, transgredir os limites do discurso, por exemplo. Ela é uma ruptura dos limites do presente, ela é saída, ela é transformação. Portanto, transgressão deve ser entendida

⁷⁷ Pierre Rivière foi um parricida que degolou sua mãe, sua irmã e seu irmão. Rivière escreveu um memorial minucioso relatando os motivos e o crime. Para mais detalhes, cf. Foucault (2007b).

como uma prática de liberdade no pensamento foucaultiano (VAZ, 1992). Desse modo, ela se articula com a noção de resistências no sentido mesmo de lutas. Mas, antes, devemos entender que são conceitos diferenciados, como veremos no decorrer dos argumentos presentes neste texto.

Foucault “abandona” a noção de transgressão porque ocorre um distanciamento, por parte do filósofo, da literatura como campo privilegiado de estudo e, sobretudo, porque surge a necessidade e/ou exigência de se colocar o problema das lutas de maneira mais geral no campo das práticas não-discursivas e também das práticas em nível coletivo, e não somente no nível individual, como era o caso da transgressão na escrita (REVEL, 2005). Desse modo, aparece o termo resistências com um sentido diferenciado daquele que Foucault havia atribuído à noção de transgressão anteriormente em seus estudos na década de 1960 (REVEL, 2005).

A princípio, é relevante entender que as resistências, para Foucault (2009), são inseparáveis das relações de poder⁷⁸. A “questão do poder é indissociavelmente a das resistências ao poder” (EWALD, 2000, p. 12), porque elas simplesmente são postas em ação internamente no próprio movimento dessas relações, bem entendido (BRANCO, 2000). Como defende Foucault (2009), onde há poder há resistências. Desse modo, entender que não há relações de poder sem resistências é compreender que os focos de resistências são compatriotas das relações de poder (BRANCO, 2000), porque elas, as resistências, se apoiam sobre a situação na qual elas próprias combatem. Para entendermos melhor essas questões, vejamos isso nas próprias palavras de Foucault (2009):

[...] 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’ [...] Esses pontos de resistência estão presentes em toda rede de poder. Portanto, não existe com respeito ao poder *um* lugar da grande Recusa – alma da 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 (p. 105-106: grifos do autor).

⁷⁸ Vale destacar que tanto na experiência da transgressão quanto nas práticas de resistências não se trata de situar para além das relações de saber-poder. Também na transgressão e nas práticas de resistências, não se procura apenas afirmar um limite cuja transgressão implique o desaparecimento do sujeito, mas primeiro articular relações de saber e poder como possibilidades de subjetivação e de práticas de liberdade (CASTRO, 2009).

Em detrimento disso, podemos entender as resistências como um importante elemento de estratégia e tática no interior das relações de poder. Como afirma Foucault (1998b), “para resistir é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele [...] como ele ela vem de baixo e se distribui estrategicamente” (p. 241). Os focos de resistências se assemelham às relações de poder simplesmente porque assumem suas características (REVEL, 2005). Nesse caso, a necessidade de resistência não significa, de fato, uma liberação do poder (VILELA, 2006).

Isso explica, por um lado, como no âmbito escolar os sujeitos estão constantemente resistindo aos diferentes processos de sujeição impostos pela instituição. Situando um exemplo, algo relevante que apareceu nas observações foi o fato de os alunos criarem formas de resistências para saírem do ambiente fechado da sala de aula ou mesmo para retornarem para esse espaço entre os intervalos das aulas e principalmente depois do “*recreio*”. Pedir para ir, esconder-se ou demorar no banheiro, “*tirar xérox*” ou “*fazer hora*” na coordenação⁷⁹, e ficar conversando no pátio, perto da cantina ou perto da rádio da escola, pareceram-me espaços estratégicos de resistências deles quanto ao controle empreendido pelo espaço cercado da sala de aula (DIÁRIO DE CAMPO, março-junho de 2010). Se a disciplina escolar busca cercar os alunos para exercer sobre eles um controle, em contrapartida esses mesmos procuram resistir contra esse efeito do poder. Por outro lado, isso explica também o fato de alguns professores, técnicos e coordenador buscarem controlar essas resistências mediante vigilância e condução desses alunos para salas de aula. Em certa ocasião, uma técnica abordou um grupo de alunos que estavam fora da sala de aula após a sirene e ordenou que eles entrassem imediatamente para a sala. Em sua fala, ela frisou que os alunos eram “*tristes e tinha que ficar de olho neles senão eles não vão para a sala*” (DIÁRIO DE CAMPO, 17 de junho de 2010). Vejamos que existe esse confronto constante resistências/controlado nas relações de uns com outros, e essas relações se entrelaçam, produzem outras forças ou reforçam relações de poder.

Diante de tais questões, o que se percebe, a princípio, é que estamos presos às relações de poder e que, para tanto, as lutas travadas no interior dessas relações serão sempre inúteis, inválidas, porque elas se encerram numa rede sem saída. Não existe

⁷⁹ Isso era comum quando o coordenador não estava presente na sala da coordenação. Era muito corriqueiro dois alunos irem juntos para tirar cópias de algum exercício, texto *etc.* no horário das aulas e ficarem prolongando o processo, de modo que era necessária a técnica chamar a atenção dos alunos para os mesmos voltarem rapidamente para a sala de aula.

possibilidade de mudanças. Isso, claro, seria um entendimento um tanto quanto equivocado do conceito de resistência dentro das teorizações foucaultianas. Dizer que onde há poder há resistências não significa que elas, as resistências, sejam apenas “subproduto” do poder, um reverso “passivo” fadado à “derrota”, “ilusão” ou uma promessa “necessariamente desrespeitada” (FOUCAULT, 2009, p. 106). Entender as resistências em função do poder não quer dizer que elas sejam sempre frustradas (EWALD, 2000). Pelo contrário, devemos depreendê-las como potências de contestação, revoltas, pois elas se dirigem contra os efeitos do poder (BRANCO, 2000). “Elas são o outro termo nas relações de poder” (FOUCAULT, 2009, p. 106). A resistência, ensina-nos Foucault (*apud* EIZIRIK, 1996):

[...] é possível quando o poder pressiona nos seus limites. As relações de poder deveriam sempre ser analisadas em termos de lutas entre adversários e de estratégias de confrontação. Sempre deve haver pontos de insubordinação em que é possível escapar, não ao poder ‘em si’, mas escapar à estratégia particular da relação de poder que dirige a conduta de alguém. Cada relação adversária é potencialmente reversível (p. 107).

Os focos de resistências, de fato, são formas de lutas, focos de batalhas. Isso porque eles são verdadeiros combates contra as técnicas de controle das subjetividades, contra os procedimentos de assujeitamento, contra a submissão das subjetividades aos interesses sociais, políticos, econômicos, científicos (BRANCO, 2000). “As resistências contestam as formas de manejo da vida social” (p. 314); permitem lutar contra os lugares comuns.

Como mostra Ewald (2000), as táticas e os objetivos das resistências apoiam-se nas relações de poder para modificá-las, transformá-las, revertê-las, desfazer uma dominação, uma sujeição, por exemplo. E, ainda como acrescenta Vilela (2006), as resistências são forças de insubordinação a uma forma de poder que, pretendendo ser absoluta, se efetiva enquanto estado de dominação⁸⁰. Ewald (2000) entende que essa

⁸⁰ Foucault (2006c) afirma que há o estado de dominação, no qual as relações de poder estão de tal forma tão fixadas que a possibilidade de resistências é extremamente limitada. Ele nos dá um exemplo: na “estrutura conjugal tradicional dos séculos XVIII e XIX, não se pode dizer que só havia o poder do homem; a mulher podia fazer uma porção de coisas: enganá-lo, surrupiar-lhe o dinheiro, recusar-se sexualmente. Ela se mantinha, entretanto, em um estado de dominação, já que tudo isso não passava finalmente de um certo número de astúcias que jamais chegavam a inverter a situação” (p. 277). Segundo Vilela (2006), no estado de dominação, o poder ficaria bloqueado. Em casos de dominação, o problema é saber de fato como as resistências se formaram. “Estará em uma classe operária que vai resistir à dominação política – no sindicato, no partido – e de que forma a greve, a greve geral, a revolução, a luta parlamentar?” (FOUCAULT, 2006c, p. 277).

perspectiva foucaultiana sobre as resistências implica uma nova concepção de lutas, uma nova ideia de revolução, uma nova filosofia política⁸¹.

Algo importante é saber o que isso, o que essas ferramentas foucaultianas podem levar a pensar, a refletir, a problematizar as relações presentes no cotidiano escolar, a saber, num espaço como o do C.A. João XXIII. O que isso implica e/ou pode implicar em nível de relações de forças, de ações entre uns e outros? Pensar as “indisciplinas”, a relação da escola com os “indisciplinados”.

3.2 Serão as “indisciplinas” práticas de resistências?

É justamente em detrimento de tais problematizações foucaultianas que gostaria de chamar a atenção para as “indisciplinas” escolares como reais e concretas formas de resistências no interior mesmo dessas relações de poder⁸². Se a máquina escolar busca formas para sujeitar os corpos, estes estão em constante confronto com essas forças. Se uma das grandes funções desse modelo moderno escolar, como foi discutido no capítulo anterior, é disciplinar os indivíduos, a forma ou a luta contra essa “adversária” não seria justamente a “indisciplina”? Se não é permitido ao aluno usar celular na sala de aula, ele busca meios criativos para sabotar essa regra e colocar isso em jogo. Ele desafia essa norma. Firma um combate⁸³. Se o uniforme é obrigatório, o aluno entra vestido com o mesmo, mas no interior da escola ele troca a camisa até que alguma autoridade escolar o veja e o reprima no intuito de adequá-lo aos outros, de uniformizá-lo, padronizá-lo⁸⁴. Se não é permitido namorar no prédio do Ensino Médio, o casal de namorados olha ao seu redor para notificar se não há nenhum professor ou técnico vigiando e se beija rapidamente (DIÁRIO DE CAMPO, março-junho de 2010).

Portanto, há esse jogo de forças cotidianas no interior dessa instituição, ou seja, (in)disciplina produzindo sujeitos. E, aqui, coloco a “indisciplina” antes porque Foucault (2004a) defende que os focos de resistências permanecem superiores a todas as forças, pois seus efeitos obrigam a mudarem as relações de poder. As “resistências têm o

⁸¹ Para Ewald (2000), o pensamento político, revolucionário, supõe sempre a sociedade dividida em dois polos, duas classes incomensuráveis entre si. Por outro lado, Foucault encontra suas causas e condições nas relações de poder. A revolução não passa de um produto daquilo que ela própria combate.

⁸² Ratto (2007b) faz esse mesmo movimento de reflexão em relação às “indisciplinas”.

⁸³ Esse caso sobre o celular foi discutido no capítulo anterior.

⁸⁴ De acordo com uma técnica que atua na coordenação do Ensino Médio, uma das estratégias usadas contra quem resiste ao uso do uniforme é mandar usar alguma camisa que está na escola. Geralmente, as camisas são bem velhas, desbotadas, segundo a mesma; e como alguns alunos ficam com vergonha de usá-las, “*rapidinho eles dão um jeito de vir de uniforme*” (DIÁRIO DE CAMPO, 23 de março de 2010).

primado”, coloca Deleuze (2006, p. 96). Vejamos essas questões na fala de Foucault (2004a):

[...] – Sim. Veja que se não há resistência, não há relações de poder. Porque tudo seria simplesmente uma questão de obediência. A partir do momento em que o indivíduo está em uma situação de não fazer o que quer, ele deve utilizar as relações de poder. A resistência vem em primeiro lugar, e ela permanece superior a todas as forças do processo, seu efeito obriga a mudarem as relações de poder. Eu penso que o termo ‘resistência’ é a palavra mais importante, a *palavra-chave* dessa dinâmica (p. 268: grifo do autor).

Podemos depreender que as resistências possuem um potencial de criação, de recriação, de transformação. Logo, possibilitam criar espaços de combates, de lutas, de insurreição, de agenciar possíveis transformações em todo lugar, fundar novas relações de poder⁸⁵. Vejamos o caso de um aluno que foi expulso da sala de aula porque estava conversando com o colega de sala. A mando da professora, ele saiu da sala e se dirigiu para a coordenação, onde ficou aguardando a chegada do coordenador. Nesse momento, aproveitando o espaço, fiquei conversando com ele e perguntei o que ocorreu na sala para a professora expulsá-lo. Ele disse que não gostava da aula, da professora e da matéria e que não aguentava mais ficar preso na sala de aula. Não gostava da escola e de estudar. Que estava “*doído*” para formar, trabalhar e parar de estudar. No decorrer dessa conversa, o aluno falou que estava tirando carteira de motorista, que estava gostando das aulas de legislação, que era algo interessante que “*serviria*” para ele, que não era “*chato*” como a escola. Defendeu que o Colégio deveria ser “*livre*”, que “*a gente podia entrar e sair na hora que a gente quiser [...] assistir a aula que a gente gosta*”. Provoquei, questionando: se a escola fosse assim, tivesse esse caráter “*livre*” como ele disse, se ele realmente assistiria às aulas, se compareceria à escola, se participaria das atividades, como seria sua relação com o Colégio? Ele justificou, dizendo que sim, que viria à escola porque cada um tem “*que saber das suas responsabilidades [...] porque aqui*”⁸⁶ não tem mais criancinha também não”. Destacou ainda que na autoescola ele comparecia sempre, porque gostava e, assim, “*nunca*” faltava (DIÁRIO DE CAMPO,

⁸⁵ Para Branco (2000), Foucault privilegia o campo das resistências porque elas têm, do ponto de vista estratégico na atualidade, maior possibilidade de êxito em função da multiplicidade de formas possíveis que as resistências comportam contra o assujeitamento. Resistir dessa forma é recusar a ser o que somos, em que nos tornamos, bem entendido. É produzir novas formas de subjetividades, negar a imposição da disciplinarização, da normalização, da dominação. É lutar contra uma sociedade normalizadora, é potencializar diferentes espaços, é se esforçar para modelar outros caminhos.

⁸⁶ “*Aqui*”, o aluno se refere ao Ensino Médio para ser mais exato.

13 de maio de 2010). É possível observar como esse comportamento do aluno, que foi tomado como “indisciplinar”, diz respeito a uma reação contra esse modelo de escola disciplinar, uma negação a esses efeitos de poder. O aluno, ou melhor, sua ação aponta para outras relações, para outros espaços possíveis. “Ignorando” isso, a professora agiu sobre a lógica disciplinar, lançando fora a potencialidade que esses jogos de forças podem sugerir, podem provocar. É interessante perceber que a professora age respeitando sua formação, sua concepção de escola e educação, as normas da escola. Enfim, é possível refletir como essas relações de poder constituem essa professora e a impossibilitam de ver a reação e a relação com os alunos sob outra perspectiva. Podemos notar também, a partir desse episódio, que, além de apontar para processos de transformação, vemos como essas resistências são lutas sociais, minúsculas, que negam as formas de exercício de sujeição (SANTOS, 1996), que elas se dão não contra o poder, mas contra certos efeitos sobre os corpos (REVEL, 2005).

Em função disso, as “indisciplinas” são positivas. São produtivas se pensarmos bem, se problematizarmos com Foucault, porque, se existem essas forças, se há essas forças em jogo, é porque há relações de poder e, dessa mesma forma, há possibilidades de singularizar diferentes espaços, diferentes forças, entre alunos, professores, técnicos, coordenadores e pais. As relações de poder são jogos estratégicos abertos e seus efeitos não estão de antemão fechados, firmados. Por isso mesmo, existe esse confronto diário contra os efeitos de sujeição na escola. Resistências que podem ser voluntárias, involuntárias, prováveis, improváveis *etc.* É aí que o aluno sabota o dispositivo de exame colando na prova, “fala em voz alta na hora da prova”⁸⁷, passa alguma resposta para o colega de sala ou não estuda para a prova. Vai contra o padrão “desejável de comportamento do Colégio” – “dorme em sala”, consome bebida alcoólica na escola, nega-se a fazer atividades em sala de aula, “fala palavrão”, “peida” na sala de aula, fica sem camisa no corredor, discute com o professor, briga com o colega de sala, “brinca de figurinha na aula”. Resiste ao controle do horário, chegando atrasado com certa frequência e recorrendo a justificativas como bilhetes dos pais ou atestados médicos. Sabota a pia do banheiro, entupindo-a para que a água trasborde pelo banheiro, entope o vaso sanitário com papel higiênico, fica de boné em sala de aula mesmo sendo isso proibido, chega atrasado e vai para a sala de aula sem antes passar na coordenação⁸⁸,

⁸⁷ O uso das aspas se refere aos trechos extraídos do Registro de Questões Pedagógicas e Disciplinares dos Alunos do Ensino Médio.

⁸⁸ Interessante que no livro de Registro aparece uma nota destacando que essa conduta da aluna era errada

“mata a aula apesar de estar na escola”, “sai da sala sem a autorização do professor”, “chama o professor de idiota”, resiste em portar o “material necessário para a aula”, “coloca o pé em cima da mesa” na sala de aula, “dá gargalhadas na hora da aula”, “entra em sala depois do professor”, “rouba” o carimbo de controle de entrada e saída do colégio, fala mal de algum professor no banheiro, “conversa com a mãe pelo celular” (DIÁRIO DE CAMPO, março-junho de 2010).

Algo a ser observado é como essas ações do alunado dizem de um prazer, pois, igualmente ao poder, o ato de resistir está atravessado por relações de prazer. O prazer que há em exercer um poder que questiona, que fiscaliza, que examina, que sanciona, que revela é o mesmo prazer que há em “escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo”, “escandalizá-lo” (FOUCAULT, 2009, p. 52-53). Prazer está ligado a relações de poder, uma vez que esses dois se reforçam. Como aponta o filósofo, o prazer e o poder não se anulam, nem se voltam um contra o outro, porque essas forças seguem-se, entrelaçam-se e se relançam; “encadeiam-se através de mecanismos complexos e positivos, de excitação e de incitação” (p. 56). O que ocorre é um jogo constante de captação e sedução, de confronto e reforço recíproco.

Encontrei no Registro de Questões Pedagógicas e Disciplinares dos Alunos do Ensino Médio uma descrição falando sobre duas alunas que mataram a última aula e, ao serem abordadas pelo porteiro, frisaram para o mesmo que “iam sair mesmo sem a autorização dos pais”. Podemos notar como essas alunas resistem, jogam contra esse efeito prisional da escola, contra esse efeito carcerário, controle que as “impede” de sair antes do horário determinado. Vemos também como a ação dessas alunas ganha força porque o que está em questão é justamente uma relação de poder. Se o jogo fosse diferente, se o portão estivesse aberto, por exemplo, isso talvez tiraria o efeito do ato de sair sem autorização, de fugir do Colégio. Existe esse prazer de recusa, de desobediência, que vai não somente contra a escola, mas contra os pais.

Como já destaquei no capítulo anterior, só é permitida a saída dos alunos antes do término da aula com a permissão dos pais. O poder incita e o prazer se difunde em meio a essas relações, tanto em resistir ao controle escolar atrelado ao familiar quanto em atrair, desvendar, dar lugar, difundir poder junto aos outros colegas. O ato delas parece revelar, parece querer mostrar: nós somos “fodonas”, somos “doidonas”⁸⁹. Nós

na medida em que o controle iria detectar a falha da mesma. Como tratei no capítulo anterior, o aluno que chega atrasado tem que passar pela coordenação antes de entrar para a sala de aula.

⁸⁹ Essas expressões apareceram em algumas falas de alunos, como em um episódio em que um aluno

enfrentamos a autoridade escolar, nossos pais. Não temos medo das punições. O prazer está justamente no limite, na norma, em exercê-la ou confrontá-la. Prazer-poder se articulam segundo pontos múltiplos e com relações transformáveis (FOUCAULT, 2009).

E para não ficar somente nos exemplos de alunos, há professores e técnicos que procuram resistir a esses processos de disciplinarização na tentativa de ministrar aula fora do espaço cercado da escola ou fora da sala de aula, como pude notar. Há aquele professor que falta demais, que chega atrasado. Em uma conversa com uma técnica educacional na coordenação, ela destacou um professor que os “*meninos adoravam [...] um dos melhores professores do Médio*”, porém ele tinha um problema segundo a mesma. Ele faltava demais, “*sempre dava uma desculpa que estava doente e tal [...] quase toda semana*” (DIÁRIO DE CAMPO, 12 de março de 2010). Posso citar também o caso de uma técnica educacional que faltava com certa frequência. Uma pedagoga, que durante as observações atuava na coordenação, ressaltou em certa ocasião que essa técnica, que era sua “*colega de trabalho*”, às vezes faltava e “*nem liga pra dar notícias [...] não dá nem satisfação*”, não justifica sua ausência⁹⁰ (DIÁRIO DE CAMPO, 27 de maio de 2010).

Portanto, as resistências têm esse alcance, essa operação. Elas fazem rodar, entrechocam as relações de poder, permitem fraturar o presente, como ensina Deleuze (2006). Elas são capazes de modificar, de inverter o transcurso das coisas.

Deleuze (2006), em diálogo com Foucault e Nietzsche, defende ainda que as resistências extraem do homem forças de uma vida mais ampla, mais ativa, mais afirmativa, mais rica em possibilidades. “Ser ativo é resistir”, diz Deleuze (2006, p. 110). “A vida se torna resistência ao poder quando o poder toma como objeto a vida” (p. 99). O resistir, então, passa-se a fazer à volta contra o poder. “Resistir é criar um modo de respiração que rompe o espaço contínuo de um tempo linear” (VILELA, 2006, p. 107). Energia de um devir, tática, estratégia que irrompe inesperadamente uma força. “Resistência é acontecimento, força de ruptura que desalinha as significações estabelecidas” (p. 125). “A vida não seria essa capacidade da força de resistir?”,

entrou na sala dos professores “escondido” para pegar café. Quando ele saiu da sala com um copo plástico transbordando de café, um aluno que estava no corredor disse: “*cara você é foda, é doidão mesmo*”. E saíram rindo para a sala de aula (DIÁRIO DE CAMPO, 22 de março de 2010), lembrando que não é permitido aos alunos entrarem nesse local para tomar café, porque o mesmo é destinado aos professores.

⁹⁰ Esses exemplos mostram como nem os alunos, nem professores, nem técnicos *etc.* são “apenas obediência aos poderes” (RIBEIRO, 2009).

pergunta-nos Deleuze (2006, p. 99). “Não se sabe do que o homem é capaz ‘enquanto ser vivo’ como conjunto de forças que resistem” (p. 100).

Resistir é dizer não, nos diz Foucault (2004a). No entanto, o “não” constitui a forma mínima de resistência. “Mas, naturalmente, em alguns momentos é muito importante. É preciso dizer não e fazer deste não uma forma decisiva de resistência” (p. 268). Fazer desse “não” uma resistência é fazer desse “não” uma força de combate contra os efeitos do poder. É fazer desse “não” uma intensidade de vida como potencialidade de mudanças. Os atos do alunado, os atos de desobediência podem servir para nos mostrar como a escola está sendo percebida, pois são ações que têm como potencialidades apontar, por exemplo, que essa escola, ou a prática de um professor, não está bem. Observei uma aula de Matemática em um 2º ano, em que um aluno virou sua cadeira de costas para o professor e ficou conversando o tempo todo com seu colega de classe até o final da aula. O professor ignorou essa ação. Ele fez um sinal de negação com a cabeça e seguiu com a aula. Na conversa entre esses alunos, eles reclamaram, a todo o momento da aula, do método do professor, que “*eles não conseguiam aprender nada*”, que o “*professor não estava nem aí*”, que a aula de “*Matemática e nada era a mesma coisa*” (DIÁRIO DE CAMPO, 20 de maio de 2010). Essa resistência desses alunos diz respeito a uma insatisfação em relação ao professor, à sua forma de ministrar a matéria, que, no entanto, foi ignorada como se fosse apenas uma ação “indisciplinada”. Também podemos entender a ação do professor como resistência, uma vez que ele resiste ao que o aluno quis mostrar com a atitude de virar a carteira, de dar as costas para o professor. De certa forma, o aluno, com essa atitude, fala, diz algo. O corpo e nossas ações fornecem informações. Podemos sugerir que o aluno diz não quero assistir à aula desse professor. Ela não está me agradando. Ou, então, faça algo, ou com a aula para me conquistar, ou enquanto medida disciplinar, puna-me, tire-me de sala de aula, envie-me para a coordenação. A atitude do aluno incita, provoca o professor. No entanto, ele prefere ignorar, resistir e continuar com a sua aula.

Para tanto, penso as “indisciplinas” cotidianas como uma forma de recusa do corpo escolar à disciplinarização, ao controle, à dominação do corpo presente nessa instituição. Uma resposta constante do sujeito escolar contra essas formas de assujeitamento, um “não” que representa uma luta travada nas malhas do poder. Elas se configuram, a meu ver, como práticas de liberdade cotidiana no âmbito escolar, uma vez que devemos compreender as resistências como sendo pontos de partida para se

pensarem condições de liberdade no pensamento de Foucault (BRANCO, 2000)⁹¹. De fato, Foucault incide seu olhar para o campo das lutas porque elas visam à defesa da liberdade (BRANCO, 2000). Não há poder sem a liberdade de resistir, defende Santos (1996) em diálogo com Foucault.

Veja que quando Foucault (2004a) nos ensina que não podemos nos colocar fora das relações de poder⁹², não significa necessariamente que estamos sempre presos a elas. Pelo contrário, o que ele diz é que “temos a possibilidade de mudar a situação, que esta possibilidade existe sempre” (p. 266-267); “que nunca está ‘fora do poder’ não quer dizer que se está inteiramente capturado na armadilha” (FOUCAULT, 2006c, p. 248). Foucault (1998b) não coloca uma substância da resistência face a uma substância do poder. Jamais somos prisioneiros do poder, segundo o filósofo. Sempre podemos modificar sua dominação em condições determinadas conforme uma estratégia precisa. Somos mais livres do que imaginamos, pois o indivíduo pode criar várias estratégias de resistências. Não podemos pensar que o sujeito constituído no interior das práticas de poder seja “um indivíduo passivo” (TEMPLE, 2008). As relações de poder são sempre móveis, instáveis, reversíveis. Só “é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres” (FOUCAULT, 2006c, p. 276). Para existir uma relação de poder, é necessário sempre dois lados, uns em relação aos outros. Se um dos dois sujeitos estiver “completamente à disposição do outro e se tornar sua coisa, um objeto sobre o qual ele possa exercer uma violência infinita e ilimitada, não haverá relações de poder” (*ibidem*).

[...] Mesmo quando a relação de poder é completamente desequilibrada, quando verdadeiramente se pode dizer que um tem todo poder sobre o outro, um poder só pode se exercer sobre o outro à medida que ainda reste a esse último a possibilidade de se matar, de pular pela janela ou de matar o outro (p. 277).

Vemos, assim, que mesmo a morte é vista por Foucault como uma forma de resistência, de se voltar contra os efeitos do poder. E se matar faz parte dela, o suicídio é uma possibilidade de liberdade. Ferrari (2008), dialogando com Bataille, defende que, como a vida, a morte tem uma relação com o erotismo. A morte é o fim das imposições que dominam os homens na sua vida. Ela é a possibilidade de liberdade que os homens buscam na vida como erotismo. A morte é desprendimento. “[...] Eu gostaria e espero

⁹¹ De acordo com Vaz (1992), a resistência representa uma condição de transformação e expressa a liberdade no pensamento de Foucault.

⁹² Deve-se afirmar que estamos necessariamente “no” poder, que dele não se “escapa” (FOUCAULT, 2009, p. 105-106).

morrer de overdose de prazer, qualquer que seja. Porque penso que é muito difícil, e tenho sempre a impressão de não experimentar o verdadeiro prazer, o prazer completo e total; o prazer para mim está ligado à morte” (FOUCAULT, 2004b, p. 253)⁹³.

Denota-se que nas relações de poder o sujeito é livre, ativo para criar diferentes e possíveis formas de resistências, pois, se não houvesse resistências, não haveria relações de poder. Liberdade implica a possibilidade de resistir, porque, para haver relações de poder, deve haver um grau mínimo de resistências; portanto, um grau mínimo de práticas de liberdade. As resistências são condições para as relações de poder. Dessa forma, no contexto escolar, as “indisciplinas” são condições para as relações de poder nesse espaço. Elas são inerentes ao processo escolar e podem ser tomadas, assim também como práticas de liberdade. Em um episódio durante a aula de Português no 1º ano, um professor estava se sentindo incomodado com alguns alunos que, segundo ele, estavam “*tumultuando a aula*”. Mesmo diante desse “*tumulto*”, o professor seguiu com a matéria em questão. Em um determinado momento, já bastante irritado, ele fez uma pergunta, dirigindo-se a um aluno⁹⁴: o que significa “*polissemia*”. Rapidamente, o aluno respondeu: “*ah, professor! Polissemia significa eu trepo e você mia*”⁹⁵. O professor respondeu que se ele “*fizesse mais uma gracinha*”, ele o colocaria para fora de sala (DIÁRIO DE CAMPO, 17 de junho de 2010). Há que se notar que, mesmo diante da busca do controle do professor, o aluno resiste àquilo que esse primeiro espera que ele faça – responda à sua pergunta, ou fique quieto, ou preste atenção na aula. Se pensarmos, o aluno é ativo para resistir, para exercer uma prática de liberdade. Vimos que ele se nega a fazer o que o professor lhe pede mesmo que ele saiba que poderá ou

⁹³ Assim como a morte é vista pelo filósofo como uma forma de resistência, as práticas sadomasoquistas também representam, para Foucault, uma resistência a um prazer sexual disciplinado, normatizado, fixado nos genitais. De acordo com Ortega (1999), o sadomasoquismo constitui uma forma de dessexualizar o prazer, criando novas possibilidades de obtenção de prazer. Uma característica marcante da nossa sociedade ocidental é o fato de considerar o sexo como fundamento do prazer. Essa codificação do sexo mediante o prazer e sua genitalização limita e impede a capacidade do corpo de experimentar prazer. “[...] Eu penso que o S/M é mais que isso, é a criação real de novas possibilidades de prazer, que não se tinha imaginado anteriormente. [...] elas inventam novas possibilidades de prazer utilizando certas partes estranhas do corpo – erotizando o corpo. Eu acredito que temos uma forma de criação, de depósito de criatividade, dos quais a principal característica é o que chamo de dessexualização do prazer [...] O que essas práticas de S/M nos mostram é que nós podemos produzir prazer a partir dos objetos mais estranhos, utilizando certas partes estranhas do corpo, nas situações mais inabituais, etc.” (FOUCAULT, 2004a, p. 262-263).

⁹⁴ Esse aluno era um dos que, segundo o professor, estavam “*tumultuando*” a aula.

⁹⁵ Por essa fala do aluno, mais uma vez podemos refletir sobre esse jogo de prazer-poder, a saber: como há um prazer na ação mesma da resistência. O aluno “enfrenta”, confronta o professor na frente de seus colegas de sala. Isso dá um lugar para ele diante do grupo. Ele é “*foda*”. Ele é “*doidão*” porque ele não tem medo do professor. Nessas relações de forças, vemos como prazer e poder se reforçam e constroem, produzem; em termos, subjetivam.

que sofrerá algum tipo de punição⁹⁶. O aluno poderia ter acatado o professor, tentando responder corretamente à pergunta, ter ficado quieto, ter se comprometido a prestar atenção na aula *etc.*, porque a pergunta endereçada diretamente para ele funcionou como uma forma de punição. Talvez, ela representasse uma resposta ameaçadora do professor em detrimento do comportamento do aluno em sala de aula. O professor procurou com isso, quem sabe, colocar o aluno em uma situação constrangedora diante dos colegas de sala, uma vez que se ele não prestava atenção na matéria, ele não saberia responder corretamente à sua pergunta. No entanto, o aluno reagiu de outra forma, indo contra a vigilância, contra o controle do professor. Isso demonstra como nas relações de poder sempre existe uma forma de estabelecer outras forças. Há sempre uma forma de exercer uma prática de liberdade.

Porém, volto a dizer, é importante compreender as resistências como práticas de liberdade, e não como total libertação das relações de poder, porque elas não partem de um ponto exterior ao poder. As resistências não têm a ver com a ideia de emancipação absoluta porque elas são gestos constitutivos das relações de poder. Elas são co-extensivas ao poder, absolutamente contemporâneas a ele (FOUCAULT, 1998b). Já foi dito que não é contra o poder que as lutas nascem, e, sim, contra seus efeitos. São as próprias relações de poder que abrem espaço para que essas lutas se desenvolvam.

Em todo caso, a intenção é pensar as resistências, ou melhor, problematizá-las em termos de lutas, de práticas de liberdade, de possibilidades de criação, de recriação, de agenciamento de outras relações de forças, de outros espaços. Pensá-las como formas de lutas, de combates cotidianos contra determinados focos de poder, contra certos efeitos do poder. Tomá-las como uma potencialidade de transformação, como uma força criativa de mutação (DELEUZE, 2006).

Abrindo um parêntese, é importante ressaltar que as problematizações aqui feitas em relação aos atos de resistências dos alunos não podem ser entendidas de forma isolada, pois elas dialogam com um contexto que é o da disciplinarização, do controle dos corpos, lógica da escola que faz com que haja condições de emergência para essas situações. Não se trata de advogar em relação a essas ações, ou seja, apontar se são certas ou erradas, mas antes entendê-las na dinâmica mesma da escola⁹⁷.

⁹⁶ Depois de ameaçar colocar o aluno para fora de sala, o professor obrigou-o a sentar-se no fundo da sala sem falar nada.

⁹⁷ Não está em questão também o enaltecimento absoluto das práticas de resistências. Não se trata de ficar impassível ou aplaudir um escolar que tenta agredir fisicamente um professor ou um aluno (RATTO, 2007b).

O pressuposto que se pretende é problematizar sobre o tipo de relações de forças que estão em jogo, das ações que são tomadas pela escola em termos de lógica disciplinar e das possíveis práticas de liberdade. Trata-se de um convite para sair do imediatismo cotidiano disciplinar escolar e colocar em jogo, em operação, diferentes práticas de liberdade, uma vez que a escola tende, como foi discutido no capítulo anterior, a produzir e reproduzir ações que buscam o disciplinamento, o controle cotidiano dos corpos desviantes.

É justamente procurar nessas relações pedagógicas conflituosas possíveis condições de mudanças. “Assumir” o conflito pedagógico⁹⁸ cotidiano entre uns e outros e buscar relações de forças estratégicas de práticas de combate libertário a esse caráter pedagógico baseado no disciplinamento do corpo, na submissão do corpo. Essas relações de confronto podem abrir espaços de reflexão e mudanças. É, como diz Godoy (2008):

[...] se o mundo é composto por forças em relação, não há um sentido único a ser desvelado por uma razão privilegiada, mas tantos sentidos quantas forem as configurações de forças dos quais derivam: múltiplas perspectivas e interpretações que, ao contrário de afirmar a identidade da vida e da experiência, afirmam a diferença como aquilo que as relaciona. Dispor-se às tentativas e tentações, longe de obstruir o conhecimento, aponta o risco do qual não se podem furtar aqueles que não mais estão entregues ao ascetismo da virtude implicado no ‘pequeno fatalismo dos fatos’ (p. 46: grifo do autor).

O risco precisar ser vivido, e ele se torna potência quando ele, o risco, implica uma ruptura (GODOY, 2008).

Ratto (2007b) nos convida a refletir sobre algo interessante. Apoiada justamente nessa concepção foucaultiana de resistências, ela defende que as manifestações dessas forças no âmbito escolar trazem potencialidades significativas porque elas podem nos colocar diante da experiência da alteridade com aquele que não expressa as expectativas, não confirma as intenções esperadas por essa instituição. A tendência da escola, diz a autora, é não questionar o comportamento que se apresenta como disciplinado, uma vez que ele está conforme as expectativas esperadas pela escola. De alguma forma, esse comportamento permite uma passividade.

⁹⁸ Ratto (2007b) afirma que sejam quais forem nossas concepções pedagógicas, instrumentos ou fins, as resistências sempre ocorrerão.

3.3 Da relação cotidiana entre a escola e o sujeito “indisciplinado”: o que é possível inventar?

Postas tais questões, há que se discutir sobre essa incapacidade da escola em lidar com as resistências presentes nesse espaço micropolítico cotidiano, o que, longe de serem potencializadas como combates contra os efeitos do poder, são frequentemente tomadas como “indisciplinas”, como se verificou. Venho discutindo como no C.A. João XXIII o sujeito “indisciplinado”, desviante, sofre punições que buscam adequá-lo a um modelo tido como padrão para a instituição. Os castigos implicam, na maioria das vezes, ameaças, advertências, envolvimento dos pais, registros em documentos específicos e conversas que buscam persuadir esses alunos desviantes, entre outros.

Como destaca Camargo (2007), o que acontece no ambiente escolar é que as resistências dos alunos geram, muitas vezes, instabilidades, inseguranças, sustos; são repreendidas, abominadas “por nos tirar o chão” (p. 68).

Gallo (2007), refletindo sobre o cotidiano escolar, destaca que é muito raro que um professor, “incomodado pela reação indisciplinada de um aluno, se pergunte: qual o problema comigo, com a minha aula, que não está afetando positivamente a classe?” (p. 24) Os professores, diante desses acontecimentos cotidianos no espaço escolar, geralmente lançam o problema no outro sem ao menos se interrogarem sobre sua prática. Um professor que tem sua aula perturbada tende a colocar o problema no aluno e tenta resolvê-lo de forma autoritária, colocando o aluno para fora de sala ou, de uma forma mais “progressista”, tentando compreender o aluno, encaminha-o para um psicólogo, a fim de solucionar o problema (p. 23).

Há exemplo disso numa observação em um dos 1º anos. O professor de Português não conseguia dar sua aula devido à “*bagunça*” na sala. Observei que a minoria de alunos prestava atenção nas falas desse professor. Alguns escutavam música no fone de ouvido. Outros conversavam. Havia aluno com a cabeça baixa na carteira. Um aluno seguia jogando papéis em um colega de sala. Um aluno e uma aluna discutiam. No desenrolar dessas ações, o professor notou um grupo de alunos jogando baralho. Incomodado com essa ação, ele solicitou que eles guardassem imediatamente o baralho e prestassem atenção na aula. Porém, os alunos não acataram sua ordem. O professor frisou que se eles não parassem de jogar imediatamente o baralho, ele encaminharia todos para a coordenação. No esforço de dar continuidade à sua aula, o professor pedia que os alunos calassem a boca, ameaçava mandá-los para a

coordenação, parava por alguns minutos a aula, pedia silêncio, porém sem sucesso. O professor seguiu com sua tentativa de ministrar a aula e, já no final dela, ele destacou que era “*impossível dar aula naquela sala*” porque os alunos não “*respeitavam ninguém [...] e toda aula era a mesma coisa*” (DIÁRIO DE CAMPO, 17 de junho de 2010).

Em outro episódio, uma professora, em uma conversa com um professor na coordenação, comentou com ele que, ao entrar na sala de aula, se deparou com todos os alunos completamente em silêncio na sala. Segundo ela, parece que os alunos combinaram de ficar em silêncio durante toda a aula sem qualquer tipo de participação. Desse modo, respondendo a essa ação do alunado, ela disse para a sala: “*ok? Se vocês querem assim tudo bem...*” A professora, então, seguiu com sua aula sem se preocupar com a manifestação dos alunos ou mesmo sem procurar saber qual o motivo de tal resistência do alunado. Ela ressaltou ainda que deu continuidade com a matéria e foi “*falando sem parar, até a aula terminar*”. Essa foi a postura da professora em sala. No fim da conversa, ela comentou com o professor que os alunos dessa sala “*eram um bando de delinquentes juvenis*” (DIÁRIO DE CAMPO, 17 de junho de 2010).

Na reunião de pais em que estive presente, ocorreu que, após uma professora entregar o boletim com as notas do semestre para os pais, um professor de Física foi severamente questionado por um pai de um aluno. Para esse pai, como seu filho, a maioria estava com nota ruim em Física. A culpa era do professor, do método do professor. O professor, em contrapartida, extremamente furioso, culpou os pais. De acordo com esse professor, a culpa era dos pais pelo “*fracasso*” dos alunos, pois “*educação vem de casa*”. Ele defendeu que já tinha vários anos de docência e “*acreditava no seu método*”. O problema era que os pais não educam direito seus filhos (DIÁRIO DE CAMPO, 27 de maio de 2010).

Esses três relatos mostram justamente isso que Gallo (2007) chama a atenção. Como os professores tendem a deslocar o problema para o outro sem antes questionarem sobre sua postura em sala, sobre sua aula ministrada ou sobre o conteúdo de sua aula, muitas vezes não refletem que o problema possa estar na sua prática e que isso possa estar refletindo negativamente na sala perante os outros. Para esses professores, como vimos, o maior problema está no fato de os alunos serem “*indisciplinados*”, serem “*bagunceiros*”, serem “*um bando de delinquentes juvenis*” ou não terem uma educação correta em casa. Podemos pensar, a partir desses relatos, como as resistências dos alunos são vistas de forma negativa no ambiente escolar. Por outro lado, podemos perceber também como essas resistências dos professores – resistências

no sentido de repensarem sobre si mesmos como professores, sobre suas práticas – reforçam as relações de poder postas, reforçam uma postura autoritária, reforçam esse modelo de escola disciplinar, justamente por que as resistências podem tanto negar quanto “constituírem-se como superfície de apoio ao poder” (RATTO, 2007b). Nessa última, a meu ver, perde-se muito no que se diz respeito às potencialidade das práticas de resistências, ou seja, nas possíveis mudanças que elas podem agenciar. No entanto, talvez, no que se refere a essas relações entre professores-alunos, isso poderia ser problematizado em termos de estratégias ou de posicionamento ético por parte desses primeiros em termos de cuidado de si⁹⁹.

Seguindo em mais reflexões, Queiroz (2002) argumenta que as práticas de resistências dos alunos não são bem vistas pela instituição escolar. Para a autora, os indivíduos que contestam no espaço escolar geralmente são tomados como “doentes” que precisam ser isolados, tratados ou mesmo expulsos. São vistos como alunos problemáticos, e para isso uma série de especialistas se articulam para curá-lo, para demonstrar que o problema está no aluno, na sua maneira de se “relacionar com o mundo, com a escola e com os colegas, trazendo um aparato psicológico e pedagógico para que o aluno acredite realmente que o problema não é com a escola, mas com ele e sua maneira de ver as coisas” (QUEIROZ, 2002, p. 32). Quando um indivíduo não se adapta às normas estabelecidas, torna-se necessário intervir. Afinal de contas, todo o desvio do padrão constitui “algo a ser *estudado*” (GUIMARÃES, 2007, p. 152: grifo da autora).

Interessante relatar aqui dois casos no C.A. João XXIII que ajudam a refletir sobre essas questões postas pelos autores citados no parágrafo anterior. Os dois casos ocorreram na reunião do conselho de classe. No primeiro, alguns professores, juntamente com o coordenador, levantaram discussões sobre uma aluna que vinha faltando frequentemente, chegando muito atrasada e estava com o rendimento “ruim” no Colégio. Uma professora, então, ressaltou que desconfiava que essa aluna era “*esquizofrênica*”. O coordenador interveio e confirmou que realmente a aluna apresentava alguns problemas. Disse que ela já não morava com os pais, que a mãe a havia abandonado e que ela estava morando sozinha, que ela era bastante “*problemática*”. A professora retomou a palavra e frisou que, apesar de tudo, ela era “*muito inteligente*”, muito comunicativa e que, no entanto, essa aluna estava precisando

⁹⁹ Buscarei fazer esse exercício no próximo capítulo.

de ajuda. Dessa forma, solicitou ao coordenador alguma postura, alguma providência do Colégio quanto ao caso da mesma. Ela propôs chamar ou encaminhar a aluna para algum profissional da saúde que poderia cuidar do caso dela. Diante dessas discussões, um professor tomou a palavra e ressaltou que era para o coordenador “*mandar ela para o EJA*”, para a aluna se formar e tirar o Ensino Médio, “*pelo menos*” (DIÁRIO DE CAMPO, 20 de maio de 2010).

Já no outro caso, um professor frisou sobre um aluno que para ele era “*analfabeto funcional*”. Além disso, ele estava desconfiado que esse mesmo aluno era “*dislexo*”, pois apresenta muita dificuldade na leitura de textos em sala de aula. Isso era algo visível, disse o professor. Assim, ele levantou a possibilidade de encaminhamento desse aluno para algum profissional de modo que o Colégio não poderia ficar passível diante de tal caso.

Curioso notar nessas duas descrições que o que tange às ações dos professores sobre esses escolares são justamente os desvios, as inadequações perante aquilo que se espera desses indivíduos – boas notas, frequência assídua, desenvolvimento de uma boa leitura, de uma boa escrita; em suma, uma boa disciplina escolar. Vemos que essas ações “indisciplinadas” causam certa perturbação para com os professores porque simplesmente elas não condizem com a “qualidade” escolar desejada. Talvez, por isso, eles desloquem isso para sintomas patológicos – esquizofrenia, dislexia. Parece que o que está em questão é esse indivíduo a ser corrigido, esse “anormal” escolar, cujos dispositivos disciplinares de adestramento do corpo, do comportamento e das aptidões engendram problemas para buscá-lo corrigi-lo – é o indivíduo a ser corrigido¹⁰⁰ (FOUCAULT, 2002c).

Foucault (2010) nos chama a atenção para como “as relações estão parasitadas pelo pensamento médico”, entendendo este “como uma maneira de perceber as coisas que se organizam em cima da norma” (p. 160). Com medicalização, que foi fundamental para o desenvolvimento do capitalismo¹⁰¹, a normalização obteve uma espécie de hierarquia de indivíduos “capazes ou menos capazes, aquele que obedece a uma certa norma, aquele que se desvia, aquele que se pode corrigir, aquele que não se

¹⁰⁰ De acordo com Foucault (2002c), o grupo dos anormais se formou a partir de três elementos: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista. O indivíduo a corrigir é correlato das técnicas de adestramento, contemporâneo das técnicas disciplinares.

¹⁰¹ Na sociedade capitalista, quando se precisou, na divisão do trabalho, de pessoas “capazes de fazerem isso e de outras de fazerem aquilo”, quando se teve medo que os movimentos populares de resistência viessem perturbar a ordem capitalista, foi necessária uma vigilância precisa e concreta sobre todos os indivíduos, e a medicalização está ligada a isso (FOUCAULT, 2010, p. 161).

pode corrigir, aquele que se pode corrigir com tal meio, aquele para qual é preciso empregar outros meios” (p. 161). E todo esse processo, de acordo com o filósofo, toda essa espécie de tomada de consideração dos indivíduos em detrimento de sua normalidade, é um dos grandes instrumentos da sociedade contemporânea. Talvez, por isso mesmo, a escola, como confirmam os exemplos dos dois alunos “problemáticos” do C.A. João XXIII, frequentemente recorre ao saber médico. Um saber que não é da escola especificamente, do professor, mas esse saber vem à tona, interfere nesse espaço, e os professores recorrem a ele para justificarem determinadas ações tanto suas quanto dos outros.

Pensando a partir desses questionamentos, o que se percebe é que a escola não busca potencializar essas consideradas “indisciplinas”. Ou seja, essas relações de forças não são problematizadas como resistências aos disciplinamentos impostos por essa instituição para controle dos corpos. Não são pensadas como um exercício de rebeldia, de decodificação do estabelecido e da criação de novas codificações (GALLO, 2007). Longe de serem refletidas como foco de lutas que podem levar à criação, à recriação, à transformação de outras relações, de outros espaços, o que parece é que a escola pretende dominar ainda mais esses contrapoderes que se levantam contra os processos de sujeição, tratando-as, assim, como insurreições que devem ser controladas, proibidas, enquadrando-as como “indisciplinas” que atrapalham o transcurso cotidiano da escola, que escapam ao planejamento regular escolar.

Há essa crença de que a aprendizagem só é possível a partir da disciplina. As “indisciplinas” não são entendidas como resistências, como revoltas contra esse modelo de escola moderna disciplinar que espera que os alunos aprendam “sentados enfileirados, calados, olhando para frente e fazendo tudo que é pressuposto...” (FERRARI, 2003, p. 18). Vejamos que, após observar uma aula de Biologia em um dos 2º anos, a professora abordou-me e fez questão de destacar que nas suas aulas os alunos são disciplinados, como mostra sua fala: “*está vendo como consegue disciplina na sala? É perguntando, colocando os garotos para participarem da aula*” (DIÁRIO DE CAMPO, 20 de maio de 2010). Essa fala da professora revela, de alguma forma, como ela comunga a ideia antes debatida, na qual o “ideal de aprendizagem” está ligado a uma boa disciplina. Ela espera que os alunos respondam aos seus interesses como professora que detém e está capacitada a transmitir determinado saber. Vale destacar que, no decorrer da aula, a professora chamava a atenção daqueles que estavam conversando assuntos que não eram relativos à matéria em curso, daqueles que estavam de cabeça

baixa e daqueles que demonstravam “*falta de atenção*” quanto à matéria. Isso mostra que, diferentemente do que pensou a professora, ela não conseguiu a disciplina de todos. Ela apenas buscava isso de seus alunos, cobrava uma atenção constante sobre seus ensinamentos sobre a disciplina Biologia. Inclusive, uma das formas que ela usava para controlar esses alunos era reforçando que a matéria dada era base para o PISM.

Algo que me parece interessante, quem sabe, é justamente isto que venho tentando levantar: problematizar essas ditas “indisciplinas” como resistências, como recusas a esse modelo escolar moderno, para, assim, tomá-las como potências de criação, de lutas contra os efeitos de disciplinarização presentes no cotidiano escolar; pensar as resistências como forças motivadoras, que fazem parte do processo pedagógico cotidiano escolar. Sabemos que se os indivíduos são produzidos nessas redes de relações de poder, portanto, sabemos também que eles resistem de modo imprevisível aos seus efeitos. O que resta à escola se não potencializar essas forças de forma a não promover o autoritarismo, as ameaças, as punições, as normalizações, as submissões e as hierarquizações, como vimos tão presente no cotidiano do Ensino Médio do João XXIII? O que se pode pensar em termos de potencialidades perante tais relações de confronto que não no imediatismo cotidiano do adestramento dos corpos? Quais tipos de forças podem ser operados cotidianamente perante essas “indisciplinas”, por exemplo? O que isso pode acarretar em termos de relações entre uns e outros? Quais as possibilidades de trocas de práticas de liberdades, de jogos de liberdade nesse espaço? Que outras escolas, que outras salas de aulas, que outros escolares, que outras relações há que se inventarem?

Contudo, não posso deixar de frisar, mais uma vez, a importância da experiência da Proposta de Reformulação do Ensino Médio do C.A. João XXIII. Como tratei no primeiro capítulo, foi justamente a partir da constatação do crescimento da “indisciplina”, das resistências às atividades pedagógicas e dos fracassos escolares, que nasceu essa preocupação em repensar o currículo do Ensino Médio, ou seja, um currículo “inchado”, “extenso” (FERRARI, 2003). O relevante é que foi justamente, a partir desses conflitos que foram surgindo entre escola e alunos, que se formou a comissão para repensar esse currículo e, assim, operar algumas mudanças, o que gerou o surgimento dos módulos de ensino.

3.3.1 As potencialidades do menor: cotidiano como lugar de invenção

Antes de prosseguir, é importante dizer que não se trata, em todo caso, de entrar no campo das soluções, das receitas precisas, mas primeiro no jogo das invenções, das experimentações, talvez. O que se inventa não remete a nenhuma referência dada, porque antes explora potências (GODOY, 2008). E, nisso, o confronto escolar cotidiano pode favorecer várias possibilidades que não aquelas reforçadas cotidianamente pelas autoridades escolares, digamos, aquelas que dizem respeito à sujeição dos corpos. As resistências afirmam as potências de encontro, ali onde o nada de vontade se vê favorecido, ensina Godoy (2008). É por experimentação e na embriaguez do combate, do risco que se inventa, que surgem novas possibilidades, afirma a autora. Quais singularidades podem ser articuladas nas trincheiras do cotidiano escolar para que se inventem novas saídas, resistências àquilo que nos é imposto? Resistirmos àquilo que estamos fazendo com nós mesmos, com os outros, cotidianamente, no ambiente escolar?

Gallo (2005, 2007) frequentemente defende que o cotidiano escolar é um campo micropolítico que se traduz como um espaço que possibilita maior esforço de criação e de produção cotidiana. Por si só, o cotidiano escolar já é um espaço de resistências aos atos da *Educação maior*. Explicando melhor, em diálogo com Deleuze e Guattari, Gallo (2005, 2007) destaca o cotidiano da escola como um espaço da *Educação menor*. Por *Educação maior*, ele entende aquela produzida no campo da macropolítica e da gestão desenvolvida pelo Ministério da Educação, pelas Secretarias de Educação de Estados e pelos Municípios, que traçam metas, planos e cronogramas de realização; também aquela presente nas políticas públicas para a educação. Enfim, a *Educação maior* traduz-se no esforço de pensar, organizar, gerir e implementar processos educacionais como um grande sistema, determinando regras, metas e ações. Em contrapartida, a *Educação menor* é aquela desenvolvida “pelos professores na solidão da sala de aula, para além de planos, políticas e determinações legais” (GALLO, 2007, p. 28); também aquela que acontece fora da sala de aula, nas relações e acontecimentos do cotidiano da escola. Porém, o que é interessante pensar é que, segundo o filósofo, uma das características mais fortes do cotidiano escolar, ou da *Educação menor*, é seu potencial de resistência.

O cotidiano escolar tem um grande potencial criador, pois ele é abertura, ele é horizonte, ele é um devir revolucionário. “[...] a potência minoritária provém do que ela

souber inventar, silenciar e, assim, dos ruídos que fizer proliferar...” (GODOY, 2008, p. 61). *Educação menor* é um ato de revolta, é uma “máquina de resistência” (GALLO, 2005, p. 78).

Sendo assim, abrir-se, atentar-se para o cotidiano escolar, é também mergulhar-se num campo possível de lutas, de batalhas constantes, que nos permite agenciar mudanças, criar novos espaços, novas relações de poder. É mergulhar-se num fluxo de criação, a fim de operar práticas de liberdades.

No entanto, ensina Gallo (2007), para resistir, para que a resistência crie, para que ela opere potencialmente, é importante abrir-se ao acontecimento, atentar para aquilo que corre no cotidiano escolar, na *Educação menor*, no intuito de potencializá-lo de forma criativa, e não ser tragado e engolido pelo acontecimento. Pois, “perder-se no acontecimento, não conseguindo produzir, é tão ruim quanto estratificá-lo, fazê-lo perder a potência, dominando os fluxos e reenquadrando as diferenças à norma” (p. 39).

Perder-se no acontecimento, ser tragado, ser engolido por ele, talvez seja justamente reforçar as relações de sujeição dos corpos diante das “indisciplinas”, reforçar e reproduzir a autoridade docente perante esses acontecimentos sem antes buscar potencializá-los. Ou, talvez, seja também, como mostra a fala de uma professora na reunião dos pais: “*nós ficamos inválidos diante da indisciplina*” (DIÁRIO DE CAMPO, 27 de maio de 2010).

Situando mais um exemplo observado no C.A. João XXIII, em certa ocasião, já no final da aula, um aluno foi retirado da sala e mandado para a coordenação. O professor, visivelmente irritado, pediu que o coordenador tomasse providências urgentes em relação a esse aluno, pediu para o mesmo “*fazer a ficha dele*”, o BO. De acordo com o professor, o aluno não “*sossegava*”, estava conversando muito com o colega de classe durante toda a aula, estava atrapalhando a aula. Ao se explicar para o coordenador, o aluno, inconformado com a ação do professor, defendeu que ele estava sendo injusto porque “*quase todo mundo estava conversando e ele só pega eu [...] isso é muita babaquice*”. O professor, diante da fala do aluno, fez questão de frisar que ele sabia que não era apenas esse aluno que estava conversando, porém “*ele já estava devendo ele*” há algum tempo (DIÁRIO DE CAMPO, 20 de maio de 2010). Perante a resistência do aluno e dos alunos, em assistir(em) à aula, em prestar(em) atenção na matéria, a ação tomada pelo professor simplesmente se deu no reforçar as punições, no reforçar sua autoridade. Ele ainda desloca o problema somente para um aluno, o qual já tinha um histórico de “indisciplina” em relação às suas aulas, como ele reforçou. A prática desse

docente, pelo que me parece, está pautada na repetição, na rotina, no imediatismo disciplinar cotidiano. Ele se perde nesse acontecimento, reproduzindo relações de controle simplesmente, abandonando diferentes práticas a serem inventadas, a serem experimentadas, a serem agenciadas com ele mesmo e com os outros no interior da sala da aula. É possível perceber como o aluno, diante da ação do professor, joga o jogo da escola. Uma vez que tem as relações de poder incorporadas, ele reproduz relações como as de vigilância, as de controle. Isso faz com que esse aluno vigie e denuncie seus colegas de sala, traga à tona a atitude incoerente do professor. Existe nessa relação uma ação de direção de condutas entre um e outro. Na mesma medida em que o aluno é policiado, ele também controla o professor, aponta seu erro. Podemos notar como existe uma troca de forças que vão sujeitando os corpos. Porém, não podemos esquecer que ele antes está também resistindo contra as ações do professor, da escola sobre seu corpo. Contudo, o importante é compreender como a ação do professor, a partir de um ato “indisciplinar” do aluno, se dá pela lógica disciplinar, e isso segue desencadeando diferentes práticas de sujeição.

Portanto, pensar, experimentar, lutar nesse espaço menor, pode ser uma forma de resistir aos enquadramentos, às uniformidades, às imposições desse modelo escolar disciplinar. É buscar outras relações pedagógicas que não as que produzem e reproduzem professores, alunos, técnicos *etc.* – disciplinados, submissos, adestrados. Chamou-me a atenção no conselho de classe quando o coordenador pediu aos professores presentes para não se responsabilizarem pelos estudantes “indisciplinados” que atrapalhavam os passeios que os 3º anos fazem anualmente. Entendido que, quando o professor não se responsabiliza pelo aluno, isso significa que este não poderá participar dos passeios. Ele será excluído em função do seu comportamento “indisciplinar”. Em contrapartida, um professor tomou a palavra e disse que “*eles só discutiam sobre as indisciplinas*”, mas nunca sobre as “*coisas que os alunos gostam*”. Foi aí que ele falou muito positivamente dos passeios. Destacou como eles permitem maior aproximação entre os professores e os alunos, como possibilitam mudar a relação entre os mesmos porque eles ficam mais íntimos, mais próximos; experiência que ele pôde observar nos passeios que realizou com algumas turmas. O passeio, para esse professor, foi apontado como uma “*interessante prática pedagógica*” que poderia mudar a relação dos alunos com a escola (DIÁRIO DE CAMPO, 20 de maio de 2010). É relevante ver na fala desse docente como ele, indo contra a lógica punitiva disciplinar do coordenador, aponta para a potencialidade desse outro espaço pedagógico. Quais

pedagogias do “passeio” são possíveis de se pensarem, de se inventarem na escola? Godoy (2008) ressalta que “a grandeza do menor estaria nisto que se poderia chamar de não-pertencimento a um modelo” (p. 58), de se escapar das capturas, dos códigos. A potência do menor está no rompimento com as questões oficiais e institucionais. Ele nunca cessa de fazer, pois não reconhece começo nem fim.

Rosa (2007) destaca que cotidiano é lugar de reinvenção. Longe de ser apenas um lugar de repetição, de rotina, de reprodução, ele carrega possibilidades de criação. De fato, “há rotas estabelecidas, itinerários definidos, mas há os percursos inventados e as derivas que sobrevivem” (GODOY, 2008, p. 26). Se a escola é um lugar de vigilância, de disciplinamento, se a disciplina é exercida de forma microfísica, a arte do cotidiano escolar pode estar no ato de resistir a essas relações de poder, de criar outras relações de forças. O cotidiano escolar pode ser essa arte de fazer diferente, de transformar, de redimensionar, de recriar os espaços da escola e as ações cotidianas que nele acontecem. A escola não pode ser um mero lugar de disciplinarização dos corpos, de reprodução do *Vigiar e Punir*. As relações pedagógicas escolares não precisam reforçar, resumirem-se apenas nessas relações de forças. Cotidiano é possibilidade, sala de aula é trincheira, ensina Gallo (2005). Toca do rato, buraco do cão¹⁰², espaço no qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossas militâncias.

Camargo (2007) diz que olhar, questionar de outra maneira as ações cotidianas, pode ser algo válido para a Educação, para a escola, para a sala de aula. E é isso que a perspectiva de Foucault nos possibilita. Nota-se que, no jogo das relações de poder presentes na escola, diferentes relações são possíveis de serem modificadas. Assim, as resistências têm o sentido de questionar o predeterminado, as verdades absolutas que são impostas na escola¹⁰³. Foucault nos oferece ferramentas para se (re)pensarem os perigos da repetição que rondam o cotidiano escolar e também para a necessidade de se buscar algo novo e criativo nesse espaço. Lembremos as palavras do filósofo sobre os perigos do cotidiano:

Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso então

¹⁰² Gallo (2005) faz um diálogo com Deleuze e Guattari na obra que eles escreveram sobre Kafka. Eles afirmam que é preciso “escrever como um cão que faz seu buraco, um rato que faz sua toca. E, para isso, encontrar seus próprios pontos de subdesenvolvimento, seu próprio patoá, seu próprio terceiro mundo, seu próprio deserto” (p. 71).

¹⁰³ Refiro-me aqui, neste momento, não apenas às resistências dos alunos, mas antes às resistências que o corpo docente pode operar para tal, como o cuidado de si que trabalharei no próximo capítulo.

temos sempre algo a fazer [...] Acho que a escolha ético-política que devemos fazer a cada dia é determinar qual é o principal perigo (DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 256).

O cotidiano escolar, portanto, é campo de batalha, é campo minado. É um convite a mudanças, uma vez que as resistências podem propor uma desconstrução do já estabelecido. Se, por um lado, a escola é lugar do controle dos corpos, do governo dos corpos, por outro, também é lugar de “saturas, fendas, fragilidades de controle por cujas frestas o sujeito escapa, resiste, transgride” (MARIGUELA e SOUZA, 2007, p. 115). O indivíduo pode e cria uma rede de resistências que o torna “seguro, resguardando sua relação consigo mesmo e sua possibilidade de controlar os próprios limites, mantê-los, diminuí-los ou aumentá-los, o que mostra a mobilidade criada por ele para as suas fronteiras” (GUIMARÃES, 2007, p. 153). Sabemos que frequentemente o sujeito consegue burlar normas, vigilâncias, regras – produzindo e inventando cada vez mais, com enorme criatividade e prazer, diferentes formas de resistências.

Pensando assim, escola é uma arena de lutas, cujos indivíduos no interior de seus muros estão em constante batalha contra os efeitos do poder. Se se exerce o poder, exercem-se resistências, esse exercício reativo ao poder, essa tomada de posição ativa dos indivíduos. Penso que não basta somente criticar as relações de poder presentes nas práticas pedagógicas escolares, é necessário atentar para as possíveis práticas de liberdade presentes nesse espaço. E pensar dessa forma é transgredir verdades já estabelecidas, como as que colocam a escola como um lugar apenas de disciplinarização dos corpos. “Ultrapassar as formas do real cristalizadas como normais é transgredir, provocar e desnaturalizar” (CAMARGO, 2007, p. 69).

“Arruinar” a prisão abre campos para “novas enunciações, para devires outros” (GODOY, 2008, p. 251). Talvez, seja preciso arrebentar, destruir as grades da “gaiola” para inventar, para experimentar outras práticas, porque inventar também remete à destruição, destruição das certezas, das verdades impostas. Lutar contra os olhos vigilantes da coruja é, antes, olhar com sensibilidade para as coisas, os acontecimentos que rodeiam o dia a dia dentro da escola, resistindo aos operadores de controle do poder, para que se promovam práticas libertárias nas relações pedagógicas diárias entre uns e outros.

CAPÍTULO 4

POR UMA ESTÉTICA COTIDIANA: IMPLICAÇÕES DA ÉTICA DO CUIDADO DE SI COMO PRÁTICA DE LIBERDADE ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

O educador deve ser [...] um profundo conhecedor das artes do amor e da sedução, saber como encarar os alunos, sem dominá-los, e deve também saber decifrar os códigos, saber identificar os fluxos de desejos dos alunos, para navegar neles, para descobrir suas singularidades e necessidades (GALLO, 1998, p. 55).

Discuti anteriormente que as resistências no cotidiano escolar dizem respeito a um sujeito livre que age atravessado por relações de poder, e que essas resistências são inerentes às tais forças de sujeição. Daí, o sentido de pensar as “indisciplinas” como práticas de resistências, como práticas de liberdade. Vimos que, a exemplo do C.A. João XXIII, frequentemente as resistências são tomadas como ações “indisciplinadas” que perturbam o transcurso produtivo-escolar. Por isso mesmo, essas forças constantemente são colocadas num jogo de regras normativas, a fim de serem controladas em nome de uma ordem disciplinar como sendo fundamental para o processo escolar cotidiano.

Aqui, coloca-se algo importante para se problematizarem essas relações de forças postas. Minha intenção é jogar com algumas questões em torno da relação do sujeito consigo mesmo e com o outro na trama do cotidiano escolar, a saber: da relação professor-aluno nesse espaço, como ponto mesmo de resistência a esses efeitos do poder. Sou levado a pensar que historicamente o professor ocupa um lugar de suposta “superioridade”, de suposta “autoridade” no interior das relações pedagógicas escolares¹⁰⁴, e que a disciplina enquanto relação de sujeição é algo marcante no governo do professor, consigo mesmo e com o outro. Isso porque ela foi se tornando, no desenrolar da história, o ponto mais alto e cumulativo da relação de condução presente no campo da educação (CARVALHO, 2010).

¹⁰⁴ Estou de acordo com Carvalho (2010), que, junto a Foucault, discute que a posição ocupada pelo professor no interior das relações pedagógicas é algo histórico, ou seja, de alguém “que pode agir mais sobre o outro [...] de quem tem o mérito reconhecido sob o acordo de um manto institucional, titular ou burocrático” (p. 58). Se voltarmos nas análises dos dois capítulos anteriores, podemos perceber que as ações educativas punitivas recaem quase sempre sobre os alunos e partem da mesma forma da autoridade escolar. Lembremos o Regimento Interno como ele determina medidas disciplinares somente para os alunos. Em detrimento disso, julgo extremamente importante para o sujeito que ocupa uma posição de educador no interior da escola operar determinadas experiências educativas que transgridam as relações de sujeição.

De maneira alguma, podemos pensar e mesmo admitir essas relações de subjetividades escolares como sendo prontas, acabadas, fechadas, determinantes para as relações pedagógicas na escola. Compreendendo o ser humano na sua incompletude, sempre inacabado por ter de se constituir sempre em formação (CARVALHO, 2010), creio que diferentes subjetividades podem ser agenciadas no espaço diário escolar que não essas que sujeitam os corpos. Foucault (2006c) afirma que o sujeito é detentor de uma ontologia aberta, que ele se constitui mediante práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, por meio de práticas de liberdade. Penso ser possível tencionar construções criativas de forças que não apenas a do controle no cotidiano escolar, da lógica (in)disciplina.

Já demonstrei nos capítulos anteriores como as ações docentes, sob o manto disciplinar, podem ser repetitivas, circulares, imediatas, como se constatou no Ensino Médio do C.A. João XXIII. Mas se, por um lado, cotidiano escolar é lugar de repetição, de rotina, é “*sempre a mesma coisa*”¹⁰⁵, por outro, ele pode ser visto também como um lugar de produção, de criação, de lutas, de agenciamento de outras relações de forças. Além do que, sabemos que o indivíduo é ativo para criar resistências contra os efeitos do poder.

Em detrimento disso, quais espaços de liberdades dispomos para agenciamento relacional entre uns e outros? Gostaria de discutir, de deslocar isso em nível ético docente, pensar no cuidado de si: ações práticas de liberdade fundadas numa relação recíproca baseada no cuidado de si e do outro. Em termos, é possível pensar, na nossa atualidade, uma ética do cuidado de si docente como prática de liberdade cotidiana no espaço escolar?

Para tal empresa, passo em revista questões como moral, ética, cuidado de si e, por fim, o que vem a ser a liberdade no pensamento de Foucault, procurando sempre deslocar essas questões para se pensar a ação docente cotidiana consigo mesma e com o outro no espaço escolar.

Vale destacar ainda que este capítulo dialoga com os demais. Partindo deles, pretendo apontar algumas possibilidades, tencionar alguns caminhos possíveis para se

¹⁰⁵ Essa foi a fala de uma técnica educacional. Em um dos primeiros dias de observação no C.A. João XXIII, conversei com uma técnica educacional sobre os dias que seguiriam essas no interior do Ensino Médio. Destaquei que a minha intenção era ficar no Colégio durante todo o primeiro semestre de 2010. Surpresa com isso, ela falou que achava que eram muitos dias porque no João era “*sempre a mesma coisa*”, que não acontecia muita coisa diferente (DIÁRIO DE CAMPO, 12 de março de 2010).

pensarem outras relações cotidianas escolares¹⁰⁶.

4.1 A ética do cuidado de si em Foucault: problematizando novas relações entre professor e aluno no cotidiano escolar

Frequentemente, a última fase da obra de Foucault ou o terceiro eixo da ontologia foucaultiana é descrita como ética¹⁰⁷. Segundo Deleuze (1992), trata-se da terceira dimensão que Foucault descobre, ou seja, o ser consigo. Nessa fase, Foucault voltou menos a descrever o funcionamento do poder disciplinar na modernidade, como ele havia feito anteriormente, e passou mais a definir espaços de liberdades, ou melhor, práticas de liberdade (WAIN, 2008).

Vejamus que a ética em Foucault pode ser entendida como a “elaboração de uma forma de relação consigo que permite ao indivíduo constituir-se como sujeito de uma conduta moral” (FOUCAULT, 1998a, p.19); em termos: trata-se de uma relação que o indivíduo tem consigo mesmo quando age (FOUCAULT, 2004b). De acordo com Veiga-Neto (2007), a ética na perspectiva foucaultiana faz parte da “moral, ao lado do *comportamento* de cada um e dos *códigos* que preceituam o que é correto fazer e pensar e que atribuem valores (positivos e negativos) a diferentes comportamentos, em termos morais” (p. 81: grifos do autor).

Para melhor compreensão da ética em Foucault, faz-se necessário ocupar-se com o termo moral. Ortega (1999) defende que Foucault distingue três aspectos no que se refere à moral: “código moral, comportamento moral e constituição de si como sujeito moral” (p. 69). Por moral, pode-se entender o conjunto de valores e regras que são propostos aos indivíduos e aos grupos por diferentes aparelhos prescritivos; pode ser a família, as instituições educativas ou as igrejas, entre outras. Por outro lado, pode-se compreender também por moral o comportamento real dos indivíduos no que se refere à

¹⁰⁶ É importante deixar claro que não foi foco desta pesquisa identificar práticas do cuidado de si no contexto do C.A. João XXIII, e, sim, tomar o empreendimento foucaultiano para problematizar essas questões em nível de relações entre educadores e educandos em termos mais amplos, apoiado nas análises dos capítulos anteriores.

¹⁰⁷ Segundo Veiga-Neto (2007), a maior parte dos comentadores do filósofo costumam falar em três fases da obra de Foucault: arqueológica, genealógica e ética. As obras, como *A História da Loucura*, *Nascimento da Clínica*, *As Palavras e as Coisas* e *Arqueologia do Saber*, dizem respeito à primeira fase. *A Ordem do Discurso*, *Vigiar e Punir* e *A Vontade do Saber* correspondem à segunda fase. E *O Uso dos Prazeres* e *O Cuidado de si* correspondem à terceira fase. Todavia, Veiga-Neto propõe sistematizar a obra de Foucault em três domínios, o ser-saber, o ser-poder e o ser-consigo. Esses três eixos correspondem à ontologia de Foucault, que é a ontologia de nossa história. Em resumo, como nos constituímos como sujeito do conhecimento (ser-saber), como sujeitos de ação sobre os outros (ser-poder) e como sujeitos de ação moral sobre nós mesmos (ser-consigo).

adaptação ou não às regras e valores que lhes são propostos. O primeiro aspecto, podemos chamar de “código moral”; o segundo, de “moralidade dos comportamentos”; no terceiro aspecto, temos a maneira pela qual o sujeito se constitui como sujeito moral (FOUCAULT, 1998a, p. 26). Vejamos essas questões nas palavras do próprio Foucault (*apud* DREYFUS & RABINOW 1995):

[...] o primeiro aspecto responde à questão: qual o aspecto ou parte de mim ou do meu comportamento relacionado à conduta moral? Por exemplo, podemos dizer, em geral, que na nossa sociedade o principal campo de moralidade, a parte de nós mesmos que é mais importante para a moralidade, são os nossos sentimentos (Pode-se ter uma mulher de rua ou outra qualquer, contanto que se tenham bons sentimentos em relação à sua própria esposa.). É claro que, em troca, do ponto de vista kantiano, a intenção é mais importante do que os sentimentos. Mas do ponto de vista cristão, a matéria moral é essencialmente o desejo. Isto é indiscutível, pois, na Idade Média, não ocorria o mesmo que no século XVII (p. 263).

O segundo aspecto é o que eu chamo de modo de sujeição, isto é, a maneira pela qual as pessoas são chamadas ou incitadas a reconhecer suas obrigações morais. Trata-se, por exemplo, da lei divina que foi revelada num texto? Ou de uma lei natural, uma ordem cosmológica, que é em cada caso a mesma para todos os seres vivos? Ou de uma regra racional? Ou da tentativa de dar à existência a forma mais bela possível? (p. 264).

O terceiro é: quais são os meios pelos quais podemos nos modificar para nos tornarmos sujeitos éticos? [...] Bem. O que devemos fazer é moderar nossos atos, decifrar o que somos, erradicar nossos desejos, usar nosso desejo sexual para obter certos objetivos como ter filhos etc. – toda essa elaboração de nós mesmos de modo a nos comportarmos eticamente. Para ser fiel à esposa, pode-se proceder diretamente em relação a si. Eis o terceiro aspecto que eu chamo de prática de si ou ascetismo – ascetismo num sentido bastante amplo (p. 265).

O quarto aspecto é: qual é o tipo de ser a que aspiramos quando nos comportamos de acordo com a moral? Por exemplo, nos tornar puros, ou imortais, ou livres, ou mestres de nós mesmos etc. Eis o que eu chamo de teleologia. Aquilo que chamamos moral é o comportamento efetivo das pessoas; há os códigos e há esse tipo de relação consigo mesmo que compreende os quatro outros aspectos citados (p. 265).

Essa maneira pela qual o indivíduo deve se constituir a si mesmo como sujeito moral de sua própria ação, essa relação, ou esse tipo de relação que se deve ter consigo mesmo é o que Foucault denomina, então, de ética. Por outro lado, a moralidade tem a ver com a relação com os outros, com códigos de comportamentos estabelecidos para todos e que se relacionam com ordens, regras de condutas (WAIN, 2008).

Nesse aspecto, Ratto (2007b) nos convida a refletir sobre a dimensão moral presente na tradição escolar moderna,¹⁰⁸ uma vez que a ênfase histórica existente na função disciplinadora é indissociável de sua dimensão moralista¹⁰⁹. Por meio dos procedimentos de vigilância, de exame e de normalização, o poder busca promover valores, estabelecer deveres, reprimir desvios, assegurar conformidade às regras, direcionar comportamentos. Há nisso, de fato, uma pretensa moralização de condutas. A autora chama a atenção ainda para a tendência que existe na escola de julgar determinadas ações. O “indisciplinado”, por exemplo, passa a ser tratado também como um indivíduo transtornado, com problemas de condutas e comportamentos, entre outros enquadramentos dado a esse “tipo” de sujeito escolar. Nesse âmbito, algo marcante que encontrei no “Registro de Questões Pedagógicas e Disciplinares dos Alunos do Ensino Médio” foram julgamentos de condutas, de comportamentos, geralmente por “parte” do coordenador¹¹⁰ e assinalados num campo específico nesse documento, que é o do “Procedimento Pedagógico” a ser tomado diante de uma conduta “indisciplinar”. Vejamos alguns exemplos: “essa atitude não condiz com o ambiente de sala de aula”, “essa atitude não é correta”, “isso não condiz com o ambiente de sala de aula”, “a atitude não condiz com o ambiente escolar”, “conduta errada”, “comportamento inapropriado”.

Durante uma aula de Português que observei no 1º ano, um aluno soltou um “peido” no decorrer da fala do professor. Diante disso, alguns de seus colegas de sala ficaram reclamando do mau cheiro. Foi possível ouvir uma voz do fundo da sala: “*tampa esse cu porra!*”. O professor, indignado com a ação do aluno, e o que esse ato havia provocado no interior da sala¹¹¹, disse que era para ele “*ir ao banheiro porque em ambiente coletivo tem que ter pelo menos educação*”. Após se passarem alguns minutos, o professor se apropriou dessa ação para explicar o significado da palavra “*metáfora*”. Segue sua explicação: “*por exemplo gente? O aluno que peida na sala é porco, isso é*

¹⁰⁸ César (2004) e Larrosa (2000b) abrem discussões interessantes nesse sentido.

¹⁰⁹ A autora coloca em questão a dimensão pedagógica escolar kantiana, já que, para o filósofo, as crianças deveriam ir à escola não para aprenderem algo, mas com a premissa de incorporarem a disciplina, pois a falta de disciplina seria pior que a falta de cultura. Dessa forma, na direção kantiana constituiu-se historicamente na tradição pedagógica moderna a centralidade da noção de educar para humanizar o homem, tendo a disciplina escolar uma tarefa fortemente moral e comportamental com base, valores, hábitos e atitudes a serem internalizados (RATTO, 2007b).

¹¹⁰ É importante destacar que não se trata de apontar essas questões como sendo uma ação deliberada do coordenador. Este é capturado por esses processos de assujeitamentos presente na escola, que o fazem cumprir essa função, que é preencher esse registro. A questão aqui colocada é compreender isso em nível de relações institucionais circulares de poder.

¹¹¹ A aula do professor foi imediatamente interrompida pelos comentários dos alunos, risos, conversas, alunos levantando das carteiras *etc.*

uma metáfora, porque não estamos dizendo que ele é um suíno, um animal, mas estamos dizendo que ele é sujo, que não tem higiene e etc.” (DIÁRIO DE CAMPO, 17 de junho de 2010). Nota-se que o professor diz: “*em ambiente coletivo tem que ter [...] educação*”. Ele não está se referindo somente à escola, à sala de aula, mas a locais fechados e coletivos que prescrevem regras de condutas e quem comete a ação de “peidar” nesses ambientes é considerado “porco”. Sabiamente, o professor se apropriou de uma ação para julgar hábitos, para dirigir condutas. Para educar, em dois sentidos: tanto no sentido do comportamento, ou seja, o que não se deve fazer e, conseqüentemente, o que se deve fazer; quanto no sentido da educação formal, curricular, pois ele utilizou de um acontecimento em sala e usou isso em proveito seu e dos alunos para ensinar o que é/viria a ser metáfora. Na escola, os valores, os deveres e as regras atuam também no sentido de direcionar o escolar, como ele deve agir, como ele deve se comportar, como ele deve atuar nesse espaço e em outros, tomando um sentido amplo e determinista em termos de subjetividade.

Portanto, se a moral, como vimos, tem a ver com os códigos, com os comportamentos estabelecidos, com um leque de prescrições colocadas, a ética, em contrapartida, é a maneira pela qual cada um se constitui a si próprio como sujeito moral do código numa relação consigo mesmo. Bernauer e Mahon (*apud* EIZIRIK, 1996) demonstram que, na ética, o sujeito delimita parte de si mesmo, que vai formar o “objeto de sua prática moral, define sua posição relativa ao preceito que vai seguir, e decide um certo modo de ser que vai servir a seu objetivo moral. Isso exige que ele aja sobre si mesmo, para monitorar, testar, desenvolver e transformar a si mesmo” (p. 105-106). A ética foucaultiana implica uma articulação do poder sobre si mesmo (FOUCAULT, 2005a). “[...] ‘Si’, no sentido de relação (relação a si). E do que se trata? Trata-se de uma relação de força consigo (ao passo que o poder era a relação da força com outras forças)” (DELEUZE, 1992, p. 115-116: grifo do autor).

Em suma, em termos foucaultianos, pode haver determinadas morais em que a tônica recaia no zelo quanto aos códigos e prescrições nas instâncias de autoridade e de controle e outras em que a ênfase tenda para uma ética, ou seja, para as práticas de “conhecimento e de transformação com relação a seus próprios pensamentos, ações e sentimentos” (RATTO, 2007b, p. 230).

Daí, a meu ver, a relevância de uma posição ética docente, de constituir a si próprio como sujeito de ação, a fim de regular os jogos de poder entre uns e outros no cotidiano escolar. A ética foucaultiana, tal como entendo, pode ser fundamental para o

professor efetuar mudanças nesse espaço: posicionar-se crítica e ativamente de forma mais autônoma no que diz respeito às práticas escolares impostas, como as táticas de vigilância, de punição, de exame, de normalização, buscando, com isso, romper com a lógica (in)indisciplina escolar, que circunscreve modos subjetivos do ser e do agir docente.

Penso que a frequente insatisfação docente, como foi percebida por parte de alguns professores em relação aos processos pedagógicos no C.A. João XXIII, se mostrou bastante pautada nas constantes e corriqueiras ações “indisciplinares” do alunado¹¹². Isso permite questionar que se esses professores colocam essas ações como principal problema a ser “enfrentado” pela instituição é porque eles mantêm a ideia de uma escola enquanto instituição disciplinar. Fazendo um retorno ao segundo capítulo, podemos notar o quanto a escola trabalha com mecanismos cotidianos de policiamento dos corpos. Diariamente, ela vai naturalizando processos de controle dos sujeitos escolarizados, fixando regras, normas, padronizando comportamentos, punindo, vigiando, examinando, enquadrando, ou mesmo buscando novos mecanismos tecnológicos de sujeição dos corpos. Tais questões possibilitam refletir, em termos de ação docente, o quanto ainda estamos presos nessa “gaiola” moderna. Uma ação “indisciplinar”, por exemplo, está longe de ser ouvida, refletida como uma reação de resistência, de insatisfação do aluno a determinadas práticas do professor.

Não é minha intenção generalizar se a lógica disciplinar recai em termos de desajuste, de comportamento inapropriado, de patologia, de “*delinquência*”, de anormalidade do que de uma prática que diz respeito a uma contestação, a um movimento de luta. Não cabe pressupor que tais práticas intrinsecamente são boas ou ruins, porém entender que as verdades impostas que produzem e conduzem a ação docente predispoem e limitam profundamente a agência docente (PIGNATELLI, 2000). Agir eticamente nos termos foucaultianos é, no entanto, encontrar outras formas do ser docente, formas não impostas, antes experimentações que busquem o agenciamento de práticas de liberdade; modos de ser docente que implicariam em jogos de liberdades entre os sujeitos escolares. Isso seria um tipo de desafio constante, diário, incansável para o professor. Uma forma de ser docente dependente de criações cotidianas que não remeteriam a formas prescritas, mas a uma arte de viver, a novas formas de vida, a um cuidado de si como arte docente.

¹¹² Essas questões foram debatidas e exemplificadas no segundo capítulo.

Vejamus que, para explicar essa relação consigo mesmo, como os indivíduos são convidados ou incitados a aplicarem sobre si mesmo técnicas que lhes permitem reconhecerem-se como sujeitos éticos, Foucault volta na noção da ética na Antiguidade Clássica como construção de si, como cuidado de si (GALLO, 2006c; EIZIRIK, 1996). A problemática foucaultiana foi fazer uma história da subjetividade. Não apenas fazer uma história, mas “traçar um diagnóstico do nosso presente, para pensar formas de ação no presente” (GALLO, 2010, p. 628).

Para tanto, o exercício que proponho é justamente refletir sobre o que isso pode vir a implicar em termos de ação docente na contemporaneidade; todavia, pensando na relação do professor consigo mesmo e com o outro cotidianamente no espaço escolar. O que essa volta de Foucault aos antigos nos ajuda a pensar nossa atualidade em termos de prática docente, de relação com o outro? A meu ver, a ética do cuidado de si antigo contribui para elucidar alguns aspectos importantes disso que falo, sobretudo para se (re)pensarem as relações na escola por outro viés que não sobre o binômio (in)disciplina, como luta, como ponto de resistência, as modernas práticas de subjetividades presentes na escola. Para isso, minha intenção aqui é discutir de forma geral o cuidado de si como foi problematizado por Foucault e, em seguida, apontá-lo como uma relação pedagógica consigo mesma e com o outro, distinta das modernas relações pedagógicas de coerção do corpo, tomando isso, pouco a pouco, como imperativo para potencializar novas relações no cotidiano escolar.

4.1.1 O cuidado de si na Antiguidade

O cuidado de si foi inaugurado por Sócrates (que Foucault vai chamar de forma precoce do cuidado de si) e percorre toda a filosofia antiga e o limiar do cristianismo (FOUCAULT, 2006a). A incitação a ocupar-se de si mesmo alcançou uma extensão grande, uma generalização nos pensamentos helenístico e romano e se tornou um fenômeno cultural (ultrapassou os limites da filosofia¹¹³), convertendo-se em uma arte de viver, em uma estética da existência. Os dois primeiros séculos da nossa era são considerados pelo filósofo como a idade do “ouro da história do cuidado de si” (FOUCAULT, 2006a, p. 101).

¹¹³ Apesar do cuidado de si está diretamente ligado à filosofia, aos grupos e instituições filosóficas, nos períodos helenístico e romano, ele tornou-se uma prática social, segundo o filósofo. O cuidado de si estendeu-se fora da profissão filosófica (FOUCAULT, 2005b, 2006a).

Foucault (2006a) distingue o desenvolvimento de três modelos, ou momentos das práticas de si: o momento platônico, o momento helenístico e, por fim, o momento cristão. Tentarei de forma resumida situar esses três modelos.

O cuidado de si no momento “socrático-platônico” (Foucault analisa *Alcibíades I*) está relacionado a três questões: a política, a pedagogia e o conhecimento de si (FOUCAULT, 2006a; CASTRO, 2009). Em Sócrates, a noção do cuidado de si é um imperativo proposto para aqueles que querem governar os outros (a cidade). Ele está ligado à pedagogia porque a pedagogia de Atenas é insuficiente para assegurar tal prática para os jovens. Portanto, o cuidado de si é um complemento dessa pedagogia defeituosa ateniense. “É preciso aprender a ocupar-se consigo quando se está naquela idade crítica, quando se sai das mãos do Pedagogo e se está para entrar no período da atividade política” (FOUCAULT, 2006a, p. 49). Para Alcibíades ser um bom governante, Sócrates vai dizer que é necessário ele ocupar-se de si mesmo; e para ocupar-se de si mesmo, ele deve conhecer-se a si mesmo. Penso que o importante é compreender que isso tudo gira em torno de ser um bom governo dos outros; ou seja, para Sócrates, a noção do cuidado de si é um imperativo proposto para aqueles que querem governar a cidade. Havia uma “submissão da ética à política” (GALLO, 2006c, p. 183). No entanto, para Foucault, o que caracterizará o cuidado de si na tradição platônica é que ele estará subordinado ao conhecimento de si; “o cuidado de si deve consistir no conhecimento de si” (FOUCAULT, 2006a, p. 85).

Por outro lado, na filosofia helenístico-romana ocorre uma inversão. Em Sócrates, como nos ensina Foucault (2006a), três condições determinavam a razão de ser do cuidado de si. Primeira, quem deve cuidar de si é o jovem aristocrata que vai exercer o poder, no caso Alcibíades. Segunda, trata-se de ocupar de si mesmo, a fim de exercer poder ao qual está destinado, governar os outros (a cidade). E terceira, o cuidado de si tem como forma principal conhecer a si mesmo. Em contrapartida, nos dois primeiros séculos de nossa era ocorre um “rompimento”, uma evolução, segundo Foucault (2006a, p. 102), porque essas condições desaparecem. Ocupar-se consigo mesmo não está mais centrado nas condições de *status* (jovem aristocrata¹¹⁴). Não

¹¹⁴ Além do *status*, outra questão que se coloca é em relação à idade. Segundo Foucault (2006a), é na passagem da idade adulta à velhice que se constituirá o ponto sensível das práticas de si no período helenístico-romano. Diferente nesse caso de Alcibíades, que era adolescente (como destaquei o momento da vida para ocupar-se consigo mesmo, no modelo socrático-platônico era o momento em que o jovem deixa de estar nas mãos dos pedagogos). Dessa forma, o que acontece, então, é uma descentralização do cuidado de si na adolescência para a maturidade ou final da maturidade. Foucault (2006a) fala da idade de 40 anos como idade favorável para se aprenderem as artes da filosofia. Vale ressaltar que isso não

consiste mais em governar os outros (não se cuida de si com o intuito de governar os outros¹¹⁵). A finalidade é a de si mesmo. É preciso “ocupar-se de si porque si é si mesmo e simplesmente para si” (FOUCAULT, 2006a, p. 237). Nesse momento, cuidar de si torna-se um movimento que se dirige para o eu. Trata-se, segundo o filósofo, de uma autossubjetivação. Cuidar de si é ser soberano sobre si mesmo, afirma Foucault (2006a).

O cuidado de si também não se manifesta mais na forma única do conhecimento de si. Diferentemente do modelo platônico, nos períodos helenístico e romano não se trata só nem fundamentalmente de conhecimento, mas de um conjunto vasto, digamos, de práticas, de diversas técnicas¹¹⁶ (CASTRO, 2009).

[...] o conhecimento de si ocupa evidentemente um lugar considerável. O princípio délfico é frequentemente [*sic*] lembrado; mas não seria suficiente reconhecer nele a pura e simples influência do tema socrático. Na verdade, toda uma arte de conhecimento de si foi desenvolvida, com receitas precisas, com formas específicas de exames e de exercícios codificados (FOUCAULT, 2005b, p. 63).

O que Foucault (2006a) nos chama a atenção é que se ocupar consigo mesmo, nessa época torna-se um imperativo geral; tomando dimensões na vida do indivíduo, torna-se uma arte de viver, uma ética como estética da existência. A arte da existência será uma arte de si mesma nesse período.

Desde os cínicos – os pós-socráticos: cínicos, epicuristas, estoicos etc. –, a filosofia vinha, cada vez mais, buscando sua definição, seu centro de gravidade, fixando seu objetivo em torno de alguma coisa que se chamava *tékhnē tou bíou*, isto é, a arte, o procedimento reflexivo da existência, a técnica da vida (FOUCAULT, 2006a, p. 218-219).

significa que essas práticas foram abandonadas na juventude. O que ocorre nesse contexto é um valor dado à velhice, segundo Foucault. O idoso é aquele que, enfim, pode ter prazer consigo mesmo, pois está liberado de todos os desejos físicos, ambições políticas e, tendo adquirido toda experiência, será soberano sobre si mesmo. A velhice é uma meta positiva de existência, uma nova ética greco-romana na medida em que cuidar de si mesmo é algo para toda a vida.

¹¹⁵ Embora nos períodos helenístico e romano houvesse nessas práticas de si um lado formador, uma preparação do indivíduo para uma formação, porém ela não era uma determinada formação profissional ou atividade social, como ser governante como Alcibíades, mas para preparar o indivíduo, a fim de suportar os males, os acidentes, os acontecimentos, os infortúnios da vida; todas as desgraças, todos os reveses que possam atingir o indivíduo (FOUCAULT, 2006a).

¹¹⁶ Para Gros (2006), em Platão, o cuidado de si tende a ser um exercício intelectual de contemplação. Por outro lado, em Sêneca, Marco Aurélio, Epíteto e Epicuro, o cuidado de si desintelectualiza-se “à medida que não redonda em pura *theôria*. De fato, ele se aproxima mais dos exercícios de meditação prática, de atividades sociais reguladas, podendo, às vezes, associar-se a práticas físicas de prova” (p. 130). Aprofundando um pouco mais nessas práticas de si, pode-se falar em técnicas de escrita, leituras, provas de abstinências, dietética, economia e erótica, entre outras (FOUCAULT, 2005b, 2006a).

As práticas do cuidado de si dão à vida uma maneira de ser, uma forma bela, formas de existências. O cuidado de si transforma-se em uma prática social nos dois primeiros séculos de nossa era. Porém, ele não se torna uma regra de vida, mas uma arte da existência. Ou seja, fazer da própria vida uma obra implica a liberdade do sujeito de escolha da prática, do exercício. A estética da existência, nesse caso, não é uma regulamentação que se propõe para demarcar o permitido e o proibido, mas, sim, uma maneira de ser, um estilo de relações para aqueles que querem dar à vida uma forma honrada e bela de ser (FOUCAULT, 2005b).

No cuidado de si greco-romano, a liberdade individual foi pensada como ética¹¹⁷. Para praticar a liberdade adequadamente, era necessário ocupar-se consigo mesmo. Para o grego e para o romano, a liberdade humana encontra sua obrigação em si mesmo. Na arte de si mesmo, jamais será a religião, a estrutura política ou a forma da lei que poderão dizer a um grego ou a um romano o que eles devem fazer da sua própria vida (FOUCAULT, 2006a). “Nem obediência à regra, nem qualquer obediência podem, no espírito de um romano e de um grego, constituir [uma] obra bela. A obra bela é a que obedece à ideia de uma certa *forma* (um certo estilo, uma certa forma de vida)” (p. 514: grifo do autor). É nessa necessidade de uma obra bela de vida, de uma arte da existência, de uma técnica da vida que se inscreve o cuidado de si greco-romano. Nessa cultura do cuidado de si, deve-se viver a vida de forma que a cada instante seja preciso cuidar de si mesmo, a fim de alcançar um estado de felicidade.

No que se refere ao modelo cristão, foi nos séculos III e IV que ele se formou (CASTRO, 2009). Algo importante é que diferentemente do cuidado de si nos períodos antecessores, no momento cristão ele se dará mediante uma renúncia de si mesmo, pois renunciar a si constitui ascender à outra vida, à verdade, à salvação (FOUCAULT, 2006a).

De acordo com Castro (2009, p. 95), nesse momento, ocorre que o conhecimento de si estará ligado ao conhecimento da verdade divina, como nos é dado no “Texto da Revelação”. A salvação de si implica, então, uma renúncia de si mesmo por uma relação

¹¹⁷ Segundo Foucault (2006c), o cuidado de si constitui, no mundo greco-romano, o modo pelo qual a liberdade individual, ou cívica, foi pensada como ética. A liberdade foi um problema essencial na cultura antiga. Para ser livre, para um grego e um romano, era necessário ocupar-se consigo mesmo. Ser livre significava não ser escravo (o escravo não tinha ética) em relação aos outros e a si mesmo (significava não ser escravo dos seus apetites, significava recobrar a independência). O que implica, para o filósofo, um domínio, um controle sobre si mesmo. O *ethos* era a forma concreta de liberdade, era o modo de existência de um indivíduo. O “*ethos* de alguém se traduz pelos seus hábitos, por seu porte, por sua maneira de caminhar, pela calma com que responde a todos os acontecimentos etc.” (FOUCAULT, 2006c, p. 270).

com Deus. Os exercícios cristãos como a confissão e as práticas monásticas de direção, “desenham um mesmo horizonte de abnegação e de sacrifício, de renúncia de si” (GROS, 2006, p. 138).

Para Foucault (2006c, p. 273), o cristianismo, ao introduzir a salvação “como salvação depois da morte”, perturbou toda essa temática do cuidado de si, pois buscar a salvação, para o cristão, significa cuidar de si, porém a condição será renunciar a si mesmo, morrer para si mesmo para ser salvo no outro mundo. O cristão espera a salvação na morte, na renúncia de si mesmo.

Defende Ortega (1999) que o ascetismo cristão incorporou as práticas de si da Antiguidade (autoexame, direção de consciência, técnicas de autodecifração, procedimentos de purificação), porém Agostinho¹¹⁸ submetia essas práticas em lutas contra o desejo. Nesse contexto, elas não tenderão mais para uma estética da existência, mas, “mediante sua incorporação na ética cristã da carne, apontarão para uma hermenêutica de si como sujeito de desejo” (ORTEGA, 1999, p. 93).

No entanto, convém frisar ainda que foi no modelo helenístico que se formou uma certa moral que o cristianismo herdou, repartiu e elaborou para fazer dela o que hoje conhecemos como moral cristã (FOUCAULT, 2006a).

Assim, pelo refinamento das artes de viver e do cuidado de si, esboçam-se alguns preceitos que parecem bem próximos daqueles cujas formulações serão encontradas nas morais ulteriores [...] Essas morais definirão outras modalidades da relação consigo: uma caracterização da substância ética a partir da finitude, da queda e do mal; um modo de sujeição na forma da obediência a uma lei geral que é ao mesmo tempo vontade de um deus pessoal; um tipo de trabalho sobre si que implica decifração da alma e hermenêutica purificadora dos desejos; um modo de realização ética que tende à renúncia de si (FOUCAULT, 2005b, p. 235).

É relevante mencionar também que, para Foucault (2006a), o cuidado de si greco-romano foi recoberto na cultura posterior pelos modelos platônico e cristão. Esses dois modelos tiveram um prestígio histórico que indubitavelmente recobriram o modelo do cuidado de si do final da era pagã. Isso ocorreu, segundo o filósofo, porque os dois modelos se confrontaram durante todo o período dos primeiros séculos da história do cristianismo. O modelo platônico se manifestou no modelo cristão e foi transmitido por

¹¹⁸ Afirma Ortega (1999) que, assim como o quarto volume da história da sexualidade, *As confissões da carne*, não foi publicado um livro sobre Agostinho, que permanece também desconhecido. Foucault o escreveu antes de seu retorno aos gregos, depois da análise da ética sexual no mundo greco-romano quando o filósofo “sentiu-se obrigado a reelaborar o livro sobre a ética cristã da carne” (p. 83).

toda a história da cultura ocidental¹¹⁹.

4.1.2 Da relação com o outro no cuidado de si greco-romano: reflexões sobre práticas pedagógicas

A partir daqui, centrarei mais na prática do cuidado de si greco-romano,¹²⁰ destacando como essa prática não se dá sob uma ação solitária. Dessa forma, gostaria de frisar a importância do outro no cuidado de si nesse período, sobretudo pensando essa prática como algo que dizia respeito também a um processo, digamos, pedagógico.

No cuidado de si, “o fim principal a ser proposto para si próprio deve ser buscado no próprio sujeito, na relação de si para consigo” (FOUCAULT, 2005b, p. 69). De fato, ele não implica uma prática isolada, pois o outro é indispensável na prática do cuidado de si (FOUCAULT, 2006a), porque, para cuidar de si mesmo, é necessário chamar sempre o outro. Nos dois primeiros séculos de nossa era, para quem queria dar à vida uma obra bela era fundamental a presença do outro. Vejamos nesse contexto primeiramente a figura do mestre.

O mestre é de vital importância nessa prática de si. Como ressalta Foucault (2006a), não existe cuidado de si sem a presença de um dirigente. A figura desse dirigente é fundamental para operar a reforma no indivíduo. O mestre é aquele que ajuda na correção, na retificação do indivíduo. Sendo mais claro, aquele que não cuida de si mesmo, que não tem cuidado consigo mesmo, necessita sempre da intervenção do mestre para tirá-lo desse estado (*stultitia*)¹²¹. A prática do cuidado de si sempre supõe a presença, o acompanhamento, para ser mais claro, desse indivíduo mais velho que distribui atividades “eminente socialmente: de conversações, de trocas de cartas, de ensinamentos e aprendizagem em escolas, de formações individuais etc.” (GROS, 2006, p. 132)¹²².

¹¹⁹ Para mais detalhes em relação à “marginalização” do cuidado de si greco-romano no mundo ocidental, recomendo a leitura da *Aula de 17 de fevereiro de 1982*, primeira hora (FOUCAULT, 2004b, 2006a).

¹²⁰ Fimiani (2004) afirma que a estilística da existência constitui o conceito central da ideia de Foucault da condução de si e do devir ético da força.

¹²¹ A *stultitia* é a outra polaridade do cuidado de si. Aquele que não cuida de si mesmo encontra-se no estado de *stultitia* (FOUCAULT, 2006a). A *stultitia*, diz Sêneca (*apud* FOUCAULT, 2002b), “é definida pela agitação do espírito, a instabilidade da atenção, a mudança das opiniões e das vontades e, consequentemente, a fragilidade perante todos os acontecimentos que possam ter lugar, caracteriza-se também pelo fato de desviar o espírito para o futuro, de o tornar desejoso de novidades e de o impedir de se dotar de um ponto fixo pela posse de uma verdade adquirida” (p. 130-140).

¹²² Com relação às cartas, às trocas de correspondências, essa prática é uma das mais significativas na cultura do cuidado de si nesse período. “É preciso ler, dizia Sêneca, mas escrever também” (FOUCAULT,

Em um texto de Sêneca, que Foucault (2006a, p. 165) analisa, ele não encontra exatamente qual será a ação do mestre perante o outro. No entanto, ressalta expressões que assinalam essa ação como *educere*: “estender a mão, fazer sair, conduzir para fora”. Bem pensado que, para Foucault (2006a), não se trata de um trabalho de instrução ou de educação no sentido tradicional do termo, de transmissão de um saber teórico ou de uma habilidade, como diz. “Não se trata de *educare*”, mas de “uma certa ação, com efeito, que será operada sobre o indivíduo, indivíduo ao qual se estenderá a mão e que se fará sair do estado, *status*, do modo de vida, do modo de ser no qual está [...]” (FOUCAULT, 2006a, p. 165). Importante entender que esse operador, esse mestre, que, a título, estende a mão para o outro, que faz com que o indivíduo seja soberano de si mesmo, que faz com que ele cuide de si mesmo, é o filósofo.

Convém destacar que entre estas duas categorias, dirigido e discípulo, não havia uma diferença de valor, ou de qualidade, mas uma diferença técnica, ou seja, não se podia dirigir os outros de igual modo, ou no mesmo nível, sendo mais exato. De modo que, uma vez concluído esse trabalho de direção, a virtude a ser alcançada seria do mesmo nível em qualquer caso (FOUCAULT, 2006a). Em outras palavras, não se deve ser dono de si para dominar os outros, pois nesse domínio sobre si o indivíduo está unido a outros que são, ou pelo menos deverão ser igualmente donos de si (ORTEGA, 1999). Vejamos o exemplo das cartas, das trocas de correspondências. Nessa prática, ocorre uma espécie de “conselho equitativo” (FOUCAULT, 2002b, p. 148). Isso se dá porque o serviço de alma prestado pelo escritor ao seu correspondente, à medida que progride, aquele que é orientado vai se tornando cada vez mais capaz de dar conselhos, de exortar e de consolar aquele que tomou a iniciativa do auxílio. As trocas tornam-se igualitárias. É a recompensa da “perfeita amizade, em que cada um dos dois será para o outro o socorro permanente” (p. 149).

Sêneca podia dizer ao seu correspondente: ‘Reivindico-te; és obra minha’; ‘exortei-te, estimulei-te e, impaciente com tudo quanto seja lentidão, pressionei-te sem descanso. Permaneci fiel ao método, mas quem hoje exorto já se afoitou pelo seu pé e é a mim que exorta por sua vez’ (FOUCAULT, 2002b, p. 148-149: grifos do autor).

É relevante perceber que na prática do cuidado de si o mestre dirigente é aquele que se comporta como mestre e amigo ao mesmo tempo no interior dessas relações de

uns com os outros (FOUCAULT, 2002b). Sêneca, padecido por uma doença, conta que várias vezes tomou a precipitada decisão de acabar com a vida, porém o que lhe trouxe a cura foram os “remédios da alma”. Os mais representativos dentre eles foram os amigos que o encorajavam, velavam por ele, falavam com ele e, assim, levavam alívio (SÊNECA *apud* FOUCAULT, 2002b, p. 154).

Pois bem. Acontece que esse mestre, esse filósofo, não será o único ou o mais importante nas práticas do cuidado de si, nessa relação com o outro. No cuidado de si greco-romano, o mestre “está em vias não exatamente de desaparecer, mas de ser invadido, cercado, ameaçado por toda uma prática de si que é, ao mesmo tempo, uma prática social” (FOUCAULT, 2006a, p. 192).

Como mostra Ortega (1999), essa função de direção, pelo menos nos séculos I e II de nossa era, não será mais realizada somente pelo mestre, pelo filósofo, e, sim, por uma série de outros indivíduos. “[...] mesmo fora das instituições, dos grupos, dos indivíduos que, em nome da filosofia, reivindicavam o magistério da prática de si, esta prática se tornou uma prática social” (FOUCAULT, 2006a, p. 1991). Em torno dessa prática de si surge uma série de estruturas mais ou menos institucionalizadas; por exemplo: a escola filosófica, afirmada nitidamente em Epíteto (havia nessa escola uma série de modos de direção, de formulações da arte de dirigir), e a figura do conselheiro privado, pelo menos em Roma, que as grandes famílias aristocratas mantinham e as comunidades neopitagóricas. Essa dimensão também se desenvolve num contexto não-institucionalizado como nas relações de parentescos¹²³, de compromisso ou amizade¹²⁴. Relações que implicavam uma forte ligação intersubjetiva, nas quais o papel do outro na constituição de uma relação recíproca consigo mesmo era fundamental. Mais uma vez, as cartas de Sêneca constituem um exemplo importante desse processo. Tanto Sêneca quanto Lucílio trabalham numa relação recíproca. Sêneca se comporta tanto como mestre quanto como aluno (FOUCAULT, 2005a, 2006a; ORTEGA, 1999).

Vemos, assim, a importância da amizade nos cuidados de si helenístico e romano. Pode-se dizer mesmo que a amizade é algo primordial no cuidado de si, pois quem cuida de si deve fazer amigos. Ela é, dessa forma, inteiramente da ordem do cuidado de si, pois é pelo cuidado de si que se deve fazer ou ter amigos (FOUCAULT,

¹²³ Foucault (2005b) destaca que Sêneca dedica um consolo à sua mãe no momento do seu próprio exílio para ajudá-la a suportar a infelicidade atual e os males que poderiam vir a acontecer.

¹²⁴ “Mas toda essa aplicação a si não possuía como único suporte social a existência das escolas [...] ela encontrava, facilmente, seu apoio em todo feixe das relações habituais de parentescos, de amizade ou de obrigação [...] Acontece também de o jogo entre o cuidado de si e a ajuda do outro inserir-se em relações preexistentes às quais ele dá uma nova coloração e um calor maior” (FOUCAULT, 2005b, p. 58).

2006a). No epicurismo, por exemplo, a amizade é desejável porque mantém perpetuamente uma relação de utilidade, relação de reciprocidade, digamos, relação de si mesmo para com os outros e destes para consigo mesmo. Ou seja, relação de trocas sociais, de serviços que se vinculam aos homens. Na amizade, faz parte da felicidade; na amizade, nada se busca além do de si mesmo, ou seja, a própria felicidade (FOUCAULT, 2006a).

No estoicismo, encontramos uma estrutura de amizade que gira em torno de um indivíduo com vários outros a rodeá-lo; um labor desses outros para com o primeiro: trabalho de zelo, de aceitação de ensinamentos, de recomendações. Trata-se, então, de uma estrutura social de amizade, segundo Foucault (2006a).

Outra questão a ser ressaltada nessa relação com o outro é a concepção estoica de homem comunitário. De acordo com Foucault (2006a), essa concepção é encontrada em vários textos. Como exemplo, ele toma Epíteto. A tese é a seguinte: é uma questão natural. Cada vez que um ser vivo busca seu próprio bem, sem querer ele faz o bem para os outros.

Tomando-se como objeto de seu cuidado, há que interrogar-se sobre o que ele é e o que são as coisas que não são ele. Há que interrogar-se sobre o que depende dele e sobre o que não depende. Há que interrogar-se, enfim, sobre o que convém fazer ou não fazer [...] isto é, aquele que tiver efetivamente analisado quais são as coisas que dele depende e quais as que não dependem – ao ter cuidado consigo de tal maneira que, se alguma coisa vier à sua representação, saberá o que deve e o que não deve fazer, este saberá, ao mesmo tempo, cumprir seus deveres enquanto parte da comunidade humana (FOUCAULT, 2006a, p. 242).

Denota-se disso que fazer tudo para si, cuidar de si mesmo, nesse caso, não é “antissocial”, pois, cuidando de si, você efetivamente cuida do outro (FOUCAULT, 2006a, p. 241). O cuidado de si, conseqüentemente, deve produzir, induzir condutas, pelas quais se pode cuidar dos outros. O filósofo destaca uma história em Epíteto, que ajuda a compreender melhor tais questões. É a história de um pai de família que sofre atribulações com a filha doente. Assim, ele parte às pressas e deixa a filha aos cuidados dos outros. Sua ação se dá porque ele amava muito sua filha. No entanto, Epíteto vai criticar sua atitude como pai de família.

Cometestes um erro, erro que consiste em teres esquecido de cuidar de ti para cuidar de sua filha. Se tivesses cuidado de ti, se tivesses considerado a ti como indivíduo racional, se tivesses examinado as

representações que te vinham ao espírito acerca da doença de sua filha, se tivesses escutado um pouco o que tu és, o que é a tua filha, a natureza e o fundamento dos laços que entre ambos se estabelecem, então não te terias deixado perturbar pela paixão e pela afeição de tua filha. Não terias sido passivo diante dessas representações. Ao contrário, terias sabido escolher a conveniente atitude a tomar. Terias permanecido calmo diante da doença de tua filha, o que significa que terias ficado junto dela para dela cuidar (FOUCAULT, 2006a, p. 243)¹²⁵.

Tudo isso mostra que o cuidado de si não é uma atividade excludente do outro. Pelo contrário, nessa prática, “a autoconstituição do sujeito exigiria uma subjetividade ‘monádica’, capaz de acolher o outro unicamente na forma da ‘subjetividade ampliada’” (ORTEGA 1999, p. 123: grifos do autor). O cuidado de si não tem como finalidade o descuido do outro, mas uma intensificação das relações sociais, que inclui os elementos de reciprocidade e simetria. A relação consigo mesmo não é, pois, um aumento do individualismo, porque, como vimos, ela é uma prática social. O cuidado de si não se estabelece como um exercício de solidão, diz Foucault (2005b), mas como uma verdadeira práxis social que possibilita um jogo de trocas com o outro numa relação de obrigações recíprocas. Ocupar-se consigo mesmo é uma prática pessoal e social ao mesmo tempo.

Segundo Gros (2006), o cuidado de si não se traduz em uma ação solitária que “cortaria do mundo aquele que se dedica a si mesmo” (p. 132). O cuidado de si, essa ética como estética da existência, constitui uma modulação intensificada da relação social. Não se trata de renunciar ao mundo e aos outros, mas de modular essa relação com o outro por meio dessa prática. O autor ressalta ainda que a construção ética no cuidado de si não pode ser pensada como uma ação egoísta, individualista, uma vez que ela intensifica uma ação política por parte do indivíduo. Claro, uma ação “regulada, circunstanciada, refletida”, na medida em que não se cuida de si mesmo para “escapar do mundo, mas para agir como se deve” ao invés de “reagir com urgência” (GROS, 2006, p. 132).

Essas questões postas levam à reflexão que o cuidado de si pode ser pensado também como uma ação pedagógica. O papel da pedagogia pode ser percebido justamente nessa base relacional entre um e outro (COELEN, 2008). Cuidar de si implica constantemente uma relação mútua de ensino, de aprendizagem, de direção

¹²⁵ O texto nessa edição não está entre aspas; nesse caso, não se sabe se é, ou não, uma citação direta feita por Foucault.

consigo mesmo e com o outro, esse outro, que pode ser o mestre, o guia, o amigo, o professor, o diretor de consciência (ORTEGA, 1999). “Quem ensina instrui-se”, diz Sêneca em umas de suas cartas a Lucílio (SÊNECA *apud* FOUCAULT, 2002b, p. 147).

Carvalho (2010) ressalta que sempre “estiveram implicados no jogo da formação de si um tipo de zelo, persistência e competência ao redor da formação a ser contemplada, ou melhor, realizada” (p. 41). Parece que, para esse autor, foi a questão da formação com certa finalidade que prevaleceu nas experiências da cultura de si. Como ele se expressa: “o preponderante, a meu ver, é assinalar para a presença de uma preocupação latente com uma formação cuidadosa e contínua, senão continuada, do indivíduo no contexto do cuidado de si” (p. 40).

Freitas (2009) afirma que o cuidado de si está ligado a um processo de formação incessante que passa por um conjunto de técnicas de exercícios, seja de leitura de obras filosóficas, de escrita em diários, de escuta do outro, de escrita de cartas. E, para tanto, isso implica um trabalho filosófico-pedagógico a ser realizado sobre si mesmo. Portanto, se o cuidado de si implica um labor, como diz Foucault (2005b), pode-se pensar, de forma muito geral, que, para cuidar de si mesmo, é necessário todo um labor pedagógico consigo mesmo em relacionamento com o outro. A carta que é enviada para auxiliar o correspondente, diz Foucault (2002b) a partir de Sêneca, “aconselhá-lo, exortá-lo, admoestá-lo – constitui, para o escritor, uma maneira de se treinar” (p. 147), de se preparar a si próprio. A escrita que ajuda o destinatário é também uma arma para o escritor (FOUCAULT 2002b).

Epíteto ensinava num quadro que se parece muito mais com uma escola. Ele queria que esta não fosse apenas um lugar de formação, onde se podiam adquirir somente conhecimentos úteis para a carreira, mas antes para os discípulos cuidarem de si (FOUCAULT, 2005b).

Colocando a problemática da idade na prática de si, da obstinação dos adultos em ocupar-se consigo mesmo, com seus “zelos de escolares envelhecidos em ir encontrar os filósofos para que eles lhe ensinem o caminho da felicidade”, Foucault (2005b) diz, a partir de Hadot, e esse último a propósito de Sêneca, que toda essa atividade de direção no cuidado de si é ordem da educação (p. 55).

Foucault (2006a) afirma mesmo que a relação pedagógica sempre esteve presente na noção do cuidado de si, porém com deslocamentos em relação às épocas. No momento socrático-platônico, o cuidado de si está diretamente ligado à pedagogia. Uma vez que a pedagogia grega é insuficiente para assegurar tal prática, o cuidado de si

entra, então, como um “complemento pedagógico que prepara para a vida” (p. 95). O cuidado de si apresenta-se como uma condição pedagógica na constituição de um bom governante (ORTEGA, 1999; COELEN, 2008).

Dentro do quadro da filosofia greco-romana, os processos pedagógicos estão bastante conectados aos processos psicagógicos da Antiguidade, sobretudo na base relacional entre conselheiro, dirigente, mestre, amigo *etc.* e aluno e/ou dirigido (FOUCAULT, 2006a; COELEN, 2008). Foucault (2006a) define a relação pedagógica como sendo “a transmissão de uma verdade que tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, capacidades, saberes, *etc.*, que ele antes não sabia e que deverá possuir no final desta relação pedagógica” (p. 493); e psicagógica como “a transmissão de uma verdade que não tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões *etc.*, mas modificar o modo de ser do sujeito a quem nos endereçamos” (*ibidem*). Essas duas estão muito próximas simplesmente porque era sobre o transmissor ou emissor do discurso verdadeiro que se pesava o essencial dessas obrigações. Portanto, a psicagogia está, na Antiguidade, muito próxima da relação pedagógica (tanto antiga quanto moderna), segundo o filósofo, pois a verdade e as obrigações sobre a verdade estão do lado do mestre. O cristianismo, por sua vez, desvincula a psicagogia da pedagogia em detrimento de que a verdade não vem daquele que guia, mas está sobre o outro modo, no Texto da Revelação.

No entanto, essa verdade transmitida pelo mestre na cultura do cuidado de si está muito ligada à prática da *parrhesía*, bem entendido. *Parrhesía* é o fraco falar, “franqueza, abertura do coração, abertura da palavra, abertura da linguagem, liberdade da palavra” (FOUCAULT, 2006a, p. 440). Trata-se de um procedimento técnico que permite ao mestre utilizar como convém, nas coisas verdadeiras que ele conhece o que é útil e eficaz para a transformação do discípulo, a fim de que este chegue a ser soberano sobre si mesmo. Para o discípulo receber o discurso verdadeiro, é preciso que ele seja pronunciado pelo mestre na forma da *parrhesía*. Portanto, *parrhesía* é um procedimento ético do mestre, uma das qualidades do mestre (FOUCAULT, 2006a). A prática da palavra livre deve, em todo caso, incitar o aluno à possibilidade, ao direito, à obrigação de falar livremente.

Foucault (2006a) ressalta que a *parrhesía* deve se opor necessariamente à lisonja e à retórica. À lisonja, porque se equipara a cólera, que é o abuso de poder sobre o outro. Quem se encontra encolerizado pode vir a abusar do outro. À retórica, porque é arte capaz da mentira. Dessa forma, ela é oposta à *parrhesía* (FOUCAULT, 2006c).

“[...] a *parrhesia* estabelece como principal a separação do verdadeiro e do falso, enquanto a retórica se concentra na maneira de dizer e não tanto na verdade do dito” (GROS, 2004, p. 157).

Em função dessas questões, concordo com a afirmação de Coelen (2008) quando ele diz que a relevância que Foucault atribui à pedagogia na última fase de sua obra é algo realmente importante, sobretudo para se pensarem questões pedagógicas atuais. Foucault remete a outro tipo de prática pedagógica, a outro tipo de relação educacional, uma pedagogia exercida sobre si mesmo, que ele chamará de subjetivação, contrapondo-a aos processos de sujeição, princípio que rege a escola moderna em nossa sociedade (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007).

Podemos refletir mesmo que essa análise do filósofo sobre a relação mestre-aluno na Antiguidade indica uma prática pedagógica muito mais baseada num jogo de liberdade recíproca do que na sujeição do outro, o que pressupõe que a relação pedagógica antiga pode ser vista como uma maneira de evitar métodos de coerção dos corpos como os modernos processos de disciplinarização entre professor e aluno. Foucault, revisitando a Antiguidade, mostra que é possível encontrar na história da cultura ocidental processos alternativos de formação do sujeito. E o cuidado de si se constitui como um preceito importante não apenas para a prática filosófica, mas como princípio de conduta pedagógica (FREITAS, 2009), o que pode vir a ser uma ferramenta para se questionarem as relações entre professores e alunos sobre a égide disciplinar, contrapondo, assim, ao binômio (in)disciplina, que limita determinadas práticas pedagógicas escolares.

A “necessidade” da constante vigilância e punição que remete à tradição pedagógica moderna seria contraposta a um jogo cotidiano de liberdade. O cuidado de si contribuiria para a redução desses espaços de sujeição, já que, como vimos, a ética do cuidado de si está ligada a um exercício pleno de liberdade consigo mesmo e com o outro. A base relacional pedagógica não estaria mecanizada nas forças de canalização, de adaptação, de correção, de normalização dos sujeitos escolares, principalmente no que se refere aos sujeitos desviantes, e, sim, na busca da liberdade recíproca como prática de resistência à ordem disciplinar. Um tipo de relação tensional, inquietante, perturbadora de si mesmo e do outro, buscando com isso não dotar o sujeito de verdades postas, mas modificá-lo, mostrar que possuímos uma ontologia aberta, que sempre podemos nos constituir como sujeitos de diferentes formas, que o sujeito sempre está por se fazer (DELEUZE, 2006).

O cuidado de si problematizado por Foucault, a meu ver, estimula uma reflexão sobre a possibilidade de uma experiência estética do professor como cuidado de si e do outro no interior das práticas pedagógicas escolares não como um determinado método a ser seguido, mas como campo de problematização, de crítica ao presente para se pensar em ações políticas cotidianas, como pretendo discutir a seguir.

4.2 Por uma estética de si docente cotidiana, como cuidado de si e do outro, como prática de liberdade

Em primeira instância, é necessário destacar que, para Foucault, não se trata de apresentar a ética do cuidado de si grega e romana como um modelo a ser seguido, como um ideal de comportamento a ser incorporado por nós na atualidade (GROS, 2006; ORTEGA, 1999). De acordo com Foucault (*apud* DREYFUS e RABINOW, 1995), não “se pode encontrar a solução de um problema na solução de um outro problema levantado num outro momento por outras pessoas” (p. 256). Nós não temos que escolher entre o nosso mundo e o mundo grego.

Porém, o que parece relevante para o filósofo é que alguns princípios de nossa ética, em uma determinada época, foram relacionados a uma estética da existência, a um cuidado de si como arte de viver. Isso, sim, pode ser útil para se pensar. O que surpreende Foucault é que na nossa sociedade a arte se transformou em algo relacionado apenas a objetos; e não a indivíduos ou à própria vida. A arte está ligada a algo especializado ou feito por especialistas que são artistas, como se a estética da existência fosse propriedade somente dos artistas e dos gênios (BRANCO, 2000). Dessa forma, Foucault (*apud* DREYFUS e RABINOW, 1995) levanta algumas questões: “não poderia a vida de todos ser um objeto de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida?” (p. 261). As mesmas perguntas poderíamos fazer no que se refere à prática docente cotidiana. Até que ponto ela poderia ser pensada como uma arte da existência, como cuidado de si, como uma forma de condução ética-política? Em suma: é possível fazer da vida docente cotidiana uma obra bela? Fazer desse labor um jogo de liberdade consigo mesmo e com o outro, resistindo, assim, aos modernos processos de sujeição do corpo escolar? Tenciono que Foucault, ao voltar nos antigos, nos ajuda a pensar sobre isso em termos de atualidade docente. Ao deslocar o cuidado de si para o âmbito escolar, ele nos permite refletir sobre possíveis e diferentes relações a serem construídas entre uns e outros no cotidiano desse espaço e a buscar

outro viés que não apenas o das práticas de submissão dos sujeitos escolares, da reprodução da (in)disciplina.

Vejamos que essa ideia de “*Bios*” como obra de arte, como matéria de obra de arte, “fascina” Foucault (ORTEGA, 1999, p. 153). Para o filósofo, o sujeito constitui-se por meio de práticas analisáveis historicamente. Ele concebe o cuidado de si como resistência ao poder político e localiza esse objetivo na busca de novas formas de subjetividades. Afinal, como expressa o filósofo: “não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo” (FOUCAULT, 2006a, p. 306)¹²⁶.

O desafio que se coloca para nós hoje, desafio ético-político, não é procurar libertar o indivíduo do Estado e de suas instituições, mas, antes, nos libertar. Libertar a nós mesmos do Estado e das formas de subjetivação ligadas a ele (BRANCO, 2000; ORTEGA, 1999). Desse modo, é necessário promover novas formas de subjetividades, recusando as que nos são impostas. O campo de problematização que se coloca, então, é saber como é possível elaborar uma forma de vida autônoma em “sistemas sociopolíticos que trabalham incessantemente para submeter as subjetividades às práticas divisórias, disciplinares, individualizantes, normalizadoras” (BRANCO, 2000, p. 319).

Como ensina Foucault (*apud* DREYFUS e RABINOW, 1995), durante séculos, nós fomos convencidos de que entre nossa ética, nossa ética pessoal, nossa vida diária e as grandes estruturas políticas, sociais e econômicas havia relações analíticas que não poderíamos mudar; por exemplo, mudarmos nossa vida sexual ou da nossa vida familiar sem arruinar a nossa economia, a nossa democracia *etc.* Para o filósofo, nós “devemos nos libertar dessa ideia de um elo analítico ou necessário entre a ética e as outras estruturas sociais e econômicas ou políticas” (p. 261).

Se a escola desde o século XVIII vem funcionando como a mais importante máquina de produção de sujeitos disciplinados, em termos de prática docente algo que se coloca como desafio é talvez tentar ou mesmo procurar criar cotidianamente novas formas de subjetividades, recusando essas práticas impostas. Se as práticas de sujeição

¹²⁶ A resistência que está em questão aqui não diz respeito àquelas que vão produzir e reproduzir mecanismos de sujeição dos corpos, reforçar um modelo escolar posto, reforçar a autoridade docente sobre o alunado. Por exemplo, um professor que resiste em questionar seu próprio método, seu próprio modelo de ensino em detrimento de uma crítica de um aluno ou de uma resistência deste em relação a uma determinada aula ou matéria dada. Refiro-me aqui a uma postura ética, voluntária, ativa, do professor que procura potencializar práticas de liberdade no interior das relações pedagógicas. Um tipo de ética pedagógica como cuidado de si e do outro como ponto de resistência.

tornaram-se historicamente uma marca no governo do professor (CARVALHO, 2010), desmascarar essas relações no jogo diário escolar é saber como tais foram se constituindo subjetivamente em nível de relações de poder-saber. Isso pode ser um arcabouço para a experimentação da autocriação docente, para produzir jogos de forças mais libertários entre professor e aluno em nível ético. Nisso, paira o convite para se (re)pensar toda uma rede de relações pedagógicas impostas,¹²⁷ controladoras, como aquelas discutidas no cotidiano do C.A. João XXIII. Práticas que pretendem produzir corpos submissos, reflexo de um processo de escolarização moderna disciplinar, marcado por todo um jogo circular, microfísico de policiamento dos corpos escolares, vigilância, horários fixos, marcação do tempo, exames, regras, enquadramentos, normas.

Pela ética individual (que é essa ação do indivíduo sobre si mesmo, que é essa ação de força sobre si mesmo), o que passa a estar em questão não é um ajustamento a uma norma à qual o sujeito se submete, mas ao cuidado de si, que é a criação de uma forma de existência, de uma ética como estética da existência (VILELA, 2006).

Portanto, não se trata de, na prática professoral cotidiana, reproduzir determinadas relações imediatas como:

todos sentados já, fiquem todos quietos, silêncio gente se não vou parar a aula, se você fizer mais uma gracinha te coloco pra fora de sala, você que ir para coordenação, prestem atenção na matéria, é impossível dar aula nessa sala, gente isso cai no PISM, vai pra coordenação agora menino, pegue esse papel que você jogou e coloque no lixo agora, sinta no fundo da sala agora” (DIÁRIO DE CAMPO, março-junho de 2010).

Não estão em jogo apenas questões ligadas à promoção da vigilância, da punição, da normalização, mas o desenvolvimento de um estilo dado à existência docente. E estilo refere-se a atividades próprias e experimentais, à recusa e à autocriação. O que pode ser inventado em termos de jogos de forças em detrimento de um aluno que resiste a uma prática de sujeição no interior da escola? Jogos esses que não se baseiem na ação dos diferentes “ferrar” do modo escolar: ligar para os pais, fazer registros disciplinares, chamar os pais na escola, tomar o celular, suspender se for o

¹²⁷ Refletir sobre as “indisciplinas” dos alunos como práticas de resistências ao policiamento dos corpos e ver nisso possibilidades de saídas, de criação de outras relações pedagógicas, a meu ver, já seria um processo importante de avanço. Um avanço no sentido de romper com a lógica determinista, cuja aprendizagem só é possível a partir da disciplina, por exemplo.

caso, encaminhar para o LA e expulsar da sala, entre outros. Parece-me que a rotineira ênfase nessa padronização comportamental escolar, baseada nos diferentes “*ferrar*” será sempre (in)disciplina, porque quanto mais se controla, mais se produzem forças desobedientes. Se o poder produz corpos, devemos antes entender que produzir corpos, sujeitá-los, submetê-los, constrangê-los, é dotá-los de poder. Daí, o sentido da batalha constante, das reversões, dos ilegalismos, ou seja, das resistências (EWALD, 2000). Portanto, se a escola procura produzir corpos dóceis e adestrados em função do poder disciplinar, da mesma maneira ela dota os corpos de forças que resistem a isso, o que a escola entende então como “indisciplina”.

O cuidado de si, como arte de viver, como estética da existência problematizada por Foucault, consiste em dar à vida uma forma bela, uma forma de vida artística. Essa análise foucaultiana da ética do cuidado de si, que ele buscou nos gregos e romanos, permite conceder uma determinada autonomia, uma possibilidade de resistência a determinadas subjetividades que nos são impostas (ORTEGA, 1999). No caso das práticas pedagógicas escolares, o professor pode resistir às forças que diariamente assujeitam, dominam os corpos escolares. A problemática que se coloca é a busca constante de rompimento com essa lógica.

Viver a vida como uma obra, primeiramente, constitui-se uma ação libertária, uma ação criativa e autônoma que resiste às subjetividades normativas. A ética foucaultiana diz respeito a uma prática de liberdade, bem colocado, e pode-se dizer mesmo que a liberdade é uma condição ontológica da ética no pensamento foucaultiano – “pois o que é a ética senão a prática da liberdade, a prática refletida da liberdade?” (FOUCAULT, 2006c, p. 267) Vimos que, na Antiguidade, a liberdade era uma condição *sine qua non* para o cuidado de si. Na medida em que na estética de si greco-romana praticar a liberdade adequadamente significava ocupar-se consigo mesmo, a liberdade, dessa forma, era uma condição ética para o grego e para o romano, porque ela estava diretamente ligada à liberdade.

A estética de si é gerada num intenso desejo de liberdade por meio de práticas de condução da própria vida que definem um estilo de existência bela que resiste às tecnologias de assujeitamento (VILELA, 2006). Nesse contexto, ela pode ser entendida como uma ação libertária de resistência aos efeitos do poder, ao controle, à dominação, por exemplo. A prática ético-estética foucaultiana é um apelo a uma vida criativa, a uma ética da resistência constante que abre possibilidades de transformações cotidianas. Podemos pensá-la como uma prática de rejeição, de rebeldia; logo, esse cuidado de si

constitui-se como uma prática da inconformidade.

O professor, cuidando de si mesmo, fazendo de sua prática docente uma arte de viver, pode, quem sabe, possibilitar trocas de cuidados libertários no interior mesmo da escola; uma ação militante que busca recusar modos impostos do agir docente no encontro de novas experimentações consigo mesmo e com o outro. Labor ético que trava uma luta constante contra os determinismos, contra as imposições que muitas vezes definem e regulam os espaços, as práticas pedagógicas escolares, como as disciplinares. Digo luta, pois Foucault advoga a criação de um cuidado de si, de um esboço de si mesmo que não tenha como função a formação de corpos dóceis, mas, sim, de uma existência que seja muito intensa, baseada na luta. “Foucault era um ‘guerreiro’ e a tarefa da filosofia é ‘fazer a guerra’” (ORTEGA, 1999, p. 152: grifos do autor). Portanto, uma estética de si docente pode se constituir como uma estratégia de luta, de batalha contra as modernas práticas de subjetividades escolares.

Como venho discutindo, um dos efeitos buscado por esse modelo moderno escolar disciplinar é a submissão do corpo pelo controle, algo que nos foi imposto historicamente. Os focos de resistências surgem como uma força voluntária ou involuntária de rebeldia contra esses efeitos do poder. No entanto, vimos que alguns professores do Ensino Médio do João XXIII, diante dessas práticas de liberdade dos alunos, buscam estratégias de punição, a fim de ajustarem os “indisciplinados” a um padrão normativo disciplinar, mantendo um *status* pedagógico moderno. Ora, se existe toda essa herança de contexto histórico sobre o agir e o ser do professor, isso de fato não é determinante, não está fechado, pois, no que se refere às relações pedagógicas, “a multitude de feixes envolvidos é incontável. Querer bloquear os campos de relação de poder é tentar exercer uma dominação” (CARVALHO, 2010, p. 69)¹²⁸. A construção ativa de si mesmo docente pode possibilitar jogos cotidianos de aberturas relacionais e, por consequência, mostrar que as relações subjetivas escolares não param de ser (re)construídas.

Para tanto, um trabalho estético consiste, antes, na capacidade de elaboração de uma subjetividade própria, consiste na experimentação de possibilidades alternativas advindas de um labor crítico do presente (ADORNO, 2004). Em termos prático-cotidianos, o que faz ou pode ser feito por um professor diante de dois alunos em sala

¹²⁸ Sou levado a pensar que muitas vezes a ação docente recai sobre isso que o autor nos convida a refletir. Como é o caso de uma ação de resistência de um aluno. Geralmente, a autoridade escolar procura bloquear essas forças ao tomá-las como “indisciplinas”. O indivíduo “indisciplinado” é aquele que perturba a ordem escolar. Ele deve ser repreendido e adequado aos outros.

de aula que começam a discutir e, de repente, no decorrer da aula um desses alunos pega a mochila do outro e a joga pela janela (DIÁRIO DE CAMPO, 22 de março de 2010),¹²⁹ apenas retirar os alunos de sala, como se deu, e encaminhá-los para a coordenação, a fim de que o coordenador pudesse “*bater um papo*” com eles? Refletir unicamente que as ações desses alunos estavam atrapalhando o transcurso da aula do professor? A mobilidade possível no interior das relações de poder pode deslocar o conflito para um plano lúdico, uma vez que vários jogos podem ser agenciados entre professor e aluno. Porém, a constante busca do controle dessas forças conflitantes pode conduzir para um plano não-criativo, para a reprodução de relações de forças já enraizadas entre ambos. A estilização docente só pode ser agenciada no plano dos riscos, dos conflitos diários, cotidianos, travando batalhas, desobedecendo a modelos determinados na busca de subjetividades lúdicas, libertárias, entre professor e aluno.

Pradeau (2004) coloca que a reflexão foucaultiana sobre os modos de subjetivação antigos e contemporâneos deviam atualizar uma constituição de si estranha às subjetividades impostas a todos. Dessa forma, o indivíduo deve procurar ser autor de sua própria subjetividade. No cuidado de si, a relação consigo mesmo deriva sempre de uma escolha livre e razoável do sujeito, uma liberdade refletida. Portanto, o indivíduo deve “*se constituer soi-même comme sujet anarchique*” (SCHÜRMANN *apud* PRADEAU, 2004, p. 137: grifo meu). Os anarquistas do século XIX foram provocadores que, agressiva e escandalosamente, rejeitaram as normas sociais (GROS, 2004). O pensamento anarquista do século XIX foi uma tentativa de reconstituição de uma ética e uma estética do eu (FOUCAULT, 2006a). Para apreender essa demonstração pela existência do escândalo da vida revolucionária como forma de vida verdadeira, é preciso remeter também ao anarquismo, à maneira pela qual o anarcoterrorismo “como prática de vida até a morte pela verdade (a bomba que mata aquele que lança), aparece como um tipo de passagem ao limite, passagem dramática ou delirante desta coragem pela verdade que tinha sido colocada pelos gregos” (FOUCAULT *apud* AVELINO, 2010, p. 161).

Em Foucault, deve-se entender essa relação consigo mesmo autônoma, e não normalizada como uma “*subjetividade anárquica*” (ORTEGA, 1999, p. 153: grifo do

¹²⁹ Esclarecendo melhor esse caso, um dos alunos prendeu a mochila do outro com um cadeado. Eles, então, começaram a discutir e a jogar a mochila um para o outro, até que um jogou-a pela janela da sala de aula. O coordenador fez o BO e ameaçou chamar os pais dos alunos na escola. Ele ressaltou que um dos alunos teria que “*arcar*” com as despesas de um novo cadeado e de uma nova mochila, se assim fosse necessário (DIÁRIO DE CAMPO, 22 de março de 2010).

autor). O sujeito anárquico é aquele que se constitui nas lutas contra os dispositivos disciplinares de poder e analíticos da verdade, que determinam relações sociais com base hierárquica e autoritária, fixando o que é possível ou não, o que é lícito ou não por ser verdadeiro (SCHÜRMAN *apud* VACCARO, s/d).

Foucault (2007b), de fato, não chega a afirmar sua aproximação com o pensamento anarquista, porém não o descarta, mas afirma que o que ele propõe é uma espécie de *anarqueologia*:

[...] quando se define a anarquia por duas coisas a tese de que o poder, na sua essência, é ruim de qualquer modo; e ao defini-la por um projeto de sociedade no qual seriam abolidas, anuladas, todas as relações de poder, o que proponho e o que falo é claramente diferente. Não se trata de ter um alvo nos termos do projeto de uma sociedade sem relações de poder, mas, ao contrário, trata-se de colocar o não-poder ou a não-aceitabilidade do poder, não em termos de empreendimento, mas, ao contrário, no início do trabalho, relacionado às formas de problematizar os modos pelos quais efetivamente se aceita o poder. Segundo, não se trata de dizer que todo poder é ruim, mas de dizer, ou de partir do ponto segundo o qual qualquer poder, qualquer que seja ele, não é de pleno direito aceitável, ou não é absoluta e definitivamente inevitável. Entre o que se chama, grosseiramente, a anarquia, o anarquismo e o método que eu emprego, existe certamente qualquer coisa como uma relação, mas as diferenças são igualmente claras [...] A posição que proponho não exclui a anarquia, mas ela não a implica, não a recobre e não se identifica com ela [...] portanto, estejamos ainda um pouco na contracorrente e façamos um jogo de palavras; então, eu diria que isso que proponho é um tipo de anarqueologia (FOUCAULT, 2007a, p. 293-294).

As lutas pela individualização em Foucault são lutas imediatas, isto é, elas buscam travar combates com um inimigo imediato, inimigo próximo, por isso mesmo são lutas anárquicas (BRANCO, 2000). A solução não estaria num futuro qualquer, numa promessa de libertação. Essas lutas põem em questão o estatuto do indivíduo, a liberdade individual. Fazer da docência um modo de existência é potencializar guerrilhas anárquicas nas trincheiras escolares. Quem sabe, agenciar um corpo “anarcodocente” rebelde aos modos de sujeição escolares diários, cotidianos. Corpo resistente, libertário, jogador que inventa modos de vida, fazendo da ação docente uma máquina de guerra. Ações que têm por objetivo abrir espaços concretos de liberdades entre professores e alunos.

É preciso entender que essa estética da existência foucaultiana é uma forma de luta que afirma o direito à diferença, que apoia tudo que pode tornar o indivíduo

verdadeiramente individual. Por outro lado, ela é contrária a tudo que possa isolar o indivíduo, separá-lo dos outros, separá-lo da vida comunitária. A luta pela autonomia do indivíduo não conduz a um individualismo. Ela só tem sentido quando chega a superar o individualismo pela união com o outro. Portanto, uma estilização docente, penso, deve antes buscar trocas libertárias entre professor e aluno. Nota-se que as “lutas contra os efeitos do poder [...] podem e devem realizar-se através de diferentes formas de contestação com diferentes objetivos, mas nunca sem um número expressivo de indivíduos envolvidos” (BRANCO, 2000, p. 317).

O professor pode, a meu ver, proporcionar para si mesmo e para os outros práticas libertárias de vivências pedagógicas contrárias a bases hierarquizadas e autoritárias, sejam elas espaciais, sejam elas relacionais. Um tipo de condução pedagógica que não teria como pilar os mecanismos de vigilância e punição, mas que buscasse novas formas de relacionamentos mais livres, de interação mútua entre um e outro.

Tomemos a amizade como exemplo. Ela é algo considerado por Foucault como uma possível atualização da estilística da existência (ORTEGA, 1999). A cultura homossexual, o “estilo de vida *gay*”, a saber, é, para o filósofo, uma nova forma de existência mediante a sexualidade que tem sua forma na amizade. A ética da amizade foucaultiana aponta para uma intensificação da experimentação de uma relação mútua que se concentra no aumento do prazer de si próprio e do outro (do amigo). Foucault encontra esse fenômeno na cultura homossexual em San Francisco e New York, cidades onde surgiram laboratórios de experimentação sexual (ORTEGA, 1999). Mais uma vez, recorrendo-me às práticas sadomasoquistas, elas também representam, para o filósofo, um modelo especial para sua noção de amizade na estética da existência – “presença e controle das relações de poder, reciprocidade...” (ORTEGA, 1999, p. 161). Essa prática é um exemplo de encontro permeado por relações de poder, mas que não se transformam num estado de dominação. A amizade nas práticas sadomasoquistas representa uma procura, uma experimentação de novas formas de relacionamento e prazer, uma forma de respeitar e intensificar o prazer próprio e do outro (ORTEGA, 1999)¹³⁰.

Para Foucault, a amizade representa uma relação com o outro, que não tem a forma de uma unanimidade consensual nem de violência direta.

¹³⁰ Para mais detalhes, ver também sobre o sadomasoquismo no capítulo anterior, no item 3.2.

Trata-se de uma relação agonística, oposta a um antagonismo essencial, ‘relação que é ao mesmo tempo incitação mútua e luta, tratando-se não tanto de uma oposição frente a frente quanto de uma provocação contínua’. Relações agonísticas são relações livres que apontam para o desafio e para incitação recíproca e não para submissão do outro [...] O poder é um jogo estratégico. A nova ética da amizade procura jogar dentro das relações de poder com um mínimo de dominação e criar um tipo de relacionamento intenso e móvel, que não permita que as relações de poder se transformem em estados de dominação. Precisamente este jogo com o poder (entendido como possibilidade de dirigir e mudar o comportamento do outro) torna a amizade algo fascinante (ORTEGA, 1999, p. 168: grifo do autor).

De acordo com Miskolci (2006), devemos pensar a estética da existência foucaultiana como uma arte de viver que encontraria na amizade a sua perfeição. Algo que Foucault prefigurou na forma como a vida comunitária *gay* reabilitou a amizade sem dissociá-la do sexo¹³¹.

Em termos foucaultianos, não há dúvida que uma estética docente só faz sentido na medida em que se coloca em prática uma decisão ética como cuidado de si e do outro, buscando com isso meios coletivos de produção de sujeitos mais autônomos. O cuidado de si docente, assim como na atualização foucaultiana da estética da existência baseada na amizade, deve permitir elevar-se da autoelaboração individual para se colocar numa dimensão comunitária, considerando tanto as necessidades individuais quanto as coletivas (ORTEGA, 1999). Trata-se, no entanto, de pensar uma relação de intercâmbio entre educadores e educandos, levando sempre em conta o coletivo. Bem pensado que o “cuidado remete, tanto quem educa quanto quem é educado, para um extravasamento pedagógico” (CARVALHO, 2010, p. 92).

As problematizações com relação às práticas pedagógicas feitas no interior do Ensino Médio do João XXIII parecem apontar para a busca de um tipo de sujeito em formação, sujeito sujeitado – disciplinado, controlado. Para tanto, a questão aqui talvez seja algo oposto a isso. É justamente pensar em um processo pedagógico que experimente e concilie práticas de liberdade entre professores e alunos. É no cotidiano de seu labor, nas suas ações, nas suas estratégias pedagógicas, nos seus procedimentos

¹³¹ Para Miskolci (2006, p. 229-230), a amizade na estética da existência tem a possibilidade de criar uma comunidade a partir de uma ação conjunta que transforma uma problemática individual em vivência coletiva. Para esse autor, foram novas sociabilidades que permitiram a formação de enclaves *gays* em algumas metrópoles ocidentais. Em todas elas, o laço social mais importante era a amizade, pois aqueles indivíduos que se relacionavam com pessoas do mesmo sexo tendiam a ser expulsos ou a se afastar de seus laços familiares. Desprovidos desses laços de parentescos tradicionais, desenvolviam outros fundados na experiência comum de uma vida à margem das normas e dos modelos socialmente prescritos.

avaliativos *etc.* – nesse espaço menor, na sala de aula, numa conversa informal ou formal, no conselho de classe, nas reuniões dos pais, na sala da coordenação, no pátio da escola, na sala dos professores, na rádio da escola – que o educador poder vir a agenciar práticas libertárias de criação com ele mesmo e com os outros; professor provocador, que cuida de si mesmo e cuida do cuidado dos outros.

O horizonte, todavia, é imaginativo, de abertura, sempre criativo. Não pode mergulhar sem esforços, sem exposição, e melhor, sem experimentação. “Experimentar é criar e colocar-se além de um domínio estabelecido [...] é o que não foi ainda contemplado, nem dado à visibilidade” (CARVALHO, 2010, p. 115). A estética docente está, logo, na arte da experimentação. O “experimentador realiza uma experimentação sobre si mesmo, a ele cabe inventar o modo de fazer no limite do que torna o pensamento potente para se mover” (GODOY, 2008, p. 27). Portanto, não se trata, ou melhor dizendo, não fazem sentido aqui fórmulas, soluções prontas, moldadas, estabelecidas para o professor que quer dar à sua prática uma forma bela;¹³² para aquele que quer “constituir a si mesmo como artesão da beleza de sua própria vida” (FOUCAULT, 2006c, p. 244), como educador. O sujeito de ação em Foucault “é dependente de toda criação possível de ser elaborada, mas sem estabilidades, antes que sua força seja reabsorvida por outra maior” (CARVALHO, 2010, p. 115). A criação deve ser uma potência infinita a ser materializada em ações do educador, ações essas que não podem se fechar nem na estabilidade nem na continuidade de uma força para que não se perca o caráter inovador de um processo. Não há limites para as criações, para as experimentações diárias do professor que potencializa práticas de liberdade. Libertário de si mesmo e dos outros, ele resiste para inventar diariamente e sempre inventa para continuar resistindo.

Prisioneiro fujão, o educador que cuida de si mesmo trava lutas constantes para se “libertar” da “gaiola” escolar e, conseqüentemente, se move, forja jogos para “libertar” os outros. Traidor das referências, dos códigos estabelecidos, das normas impostas, dos padrões, das uniformizações, das verdades universais, dota sua prática docente cotidiana não como rigor de expressão de proibições, mas, antes, como característica plena de liberdade, de uma livre escolha definida pelo esforço de dar beleza à própria existência (ORTEGA, 1999). A saber: traição remete à “potência dos

¹³² Como ressalta Gallo (2010), a ética como estética da existência foucaultiana centrada no cuidado de si é uma teoria “propositiva e sem fundamentos”, na qual, esclarece o autor, “cada um, cuidando de si, busca produzir sua vida vivendo intensamente, construindo-a a cada momento, de acordo com as condições que vai encontrando ou criando” (p. 628).

corpos para ‘gozar o mundo’” (GODOY, 2008, p. 284: grifo da autora), trair é saltar, inventar percursos, criar fluxos que não passem pelo controle e nem pela submissão, diz a autora em diálogo com Stirne.

Existe sempre uma condição qualquer de força estabelecida, uma norma circulando, práticas de sujeição nas instituições. Porém, a partir do momento em que o sujeito se dispõe a não fazer um movimento “reiterativo nesta realidade, está se colocando, concomitantemente, no eixo de um fluxo de questionamento que já é a condição primeira para a constituição de outro movimento” (CARVALHO, 2010, p. 88). Em detrimento disso, vale trazer para essas discussões novamente a reação do professor no conselho de classe quando o coordenador pediu para os docentes presentes não se responsabilizarem pelos alunos “indisciplinados” que atrapalhavam os passeios dos 3^{os} anos¹³³. Indo contra a posição do coordenador, esse professor ressaltou sobre a positividade desse espaço de sociabilidade e destacou o potencial pedagógico que esses passeios poderiam propiciar para os discentes, pois eles possibilitam uma aproximação mais íntima do professor com os alunos, uma vez que eles se tornam mais “*amigos*” porque não estão no ambiente formal escolar. Para esse docente, esses espaços deveriam ser mais explorados pela escola. Os professores deveriam discutir mais as “*coisas que os alunos gostam*” em vez de ficar presos em questões sobre “indisciplina” (DIÁRIO DE CAMPO, 20 de maio de 2010). Parece que a opinião desse professor leva à leitura que essa aproximação entre alunos e professores, em um ambiente informal como o passeio, quebra um pouco essa barreira relacional hierarquizada existente entre ambos, o que representa para ele uma potencialidade para vivenciar novas práticas pedagógicas. Ouvir o que os alunos têm para dizer, o que eles “*gostam*”, mostra-se algo importante para a experiência pedagógica escolarizada. O interessante é pensar sobre o movimento reflexivo desse docente. Em termos, o que quero dizer, junto a Carvalho (2010), é que a instância de indagação, de enfrentamento dessas condições postas, condições de sujeição, já representa um movimento considerável de reposicionamento do sujeito educador em favor de outras subjetividades.

Gallo (2006b) ressalta que é justamente nas práticas desviantes, ou seja, “daqueles que escolhem correr os riscos de produzir experiências de liberdade no cotidiano da escola, inventando uma prática educativa que toma como princípio ético a estetização da existência, que reside a possibilidade de resistência e criação” (p. 188).

¹³³ Lembrando que se o professor não se responsabilizar pelo aluno, este fica proibido de participar do passeio com os outros. Para mais detalhes sobre esse caso, cf. o item 3.3.1 no terceiro capítulo.

Portanto, penso que o deslocamento do cuidado de si como estética da existência para o espaço escolar, sobretudo pensando na prática do professor, abre possibilidades de ações criativas de lutas contra as práticas de sujeição entre professores e alunos, pois permite um modo de existência libertária docente que implica ocupar-se consigo mesmo e com o outro, sob uma relação mútua de liberdade, e não de sujeição consigo mesmo e com o outro. Ação recíproca baseada no cuidado de si e no cuidado do outro buscando um jogo de construção de liberdade que só pode ser jogado coletivamente – jogo de interações e relações mútuas, em que as ações de uns implicam em ações de outros. “Um jogo em que uns se fazem livres na medida em que ensinam a liberdade aos outros” (GALLO, 2006b, p. 188).

A estética docente, como na noção de amizade em Foucault, pode ser uma forma de superar a tensão relacional entre si mesmo e o outro no espaço escolar cotidiano,¹³⁴ pois considera necessidades individuais e coletivas numa ação recíproca de práticas de liberdade, relação mútua de prazer que não se traduz na coerção. A perspectiva estilística foucaultiana pode ser um meio para se pensarem novas possibilidades de existência individual e coletiva fora das limitadas relações prescritivas e normalizadoras presentes no cotidiano escolar entre professores e alunos. Logo, ela pode ser uma forma de ação que aspire à criação de novos meios relacionais de existência, uma vez que ela não implica elementos compensatórios e aglutinadores, mas, sobretudo, transgressivos, que apresentam alternativas às formas de relacionamentos institucionalizados e prescritivos (ANDRADE, 2007).

Disso decorre que articular a estética de si, como prática docente baseada no cuidado de si e do outro, pode ser uma forma de ação ética de resistência diária, que abre para novas possibilidades de relações pedagógicas entre professores e alunos. Isso é uma das questões que Foucault nos incita a problematizar com seu retorno aos antigos. Ele não traz consigo a incorporação do modelo greco-romano. No entanto, acentua o valor exemplar de determinadas experiências.

Os gregos “dobraram a força, sem que ela deixasse de ser força [...] Descobriram a ‘estética da existência’, isto é, o forro, a relação consigo, a regra foucaultiana do homem livre” (DELEUZE, 2006, p. 108: grifo do autor). A relação consigo do homem

¹³⁴ Aqui, remeto a algo que apareceu na pesquisa de campo: a tensão de alguns professores diante das ações indisciplinadas dos alunos. Como já situei exemplos no segundo capítulo, alguns professores se sentiam impotentes perante essas ações dos alunos, chegando a afirmar que a “indisciplina” era um dos maiores problemas a serem enfrentados pela escola. No entanto, volto a frisar, a autoridade escolar atuava quase sempre no controle dessas forças, mantendo as mesmas bases pedagógicas de ação e reação, produzindo e reproduzindo, assim, forças como (in)disciplina.

livre enquanto determinação, a subjetivação do homem por meio da prática da liberdade, é justamente isso que é o cuidado de si, uma subjetivação libertária sobre si, e subjetivação logicamente não deve ser entendida como o cancelamento da liberdade (WAIN, 2008). Pelo contrário, Foucault não vê a relação da liberdade com o poder como uma antítese, mas, sim, como algo necessário. “Não há liberdade sem poder, mas, igualmente, não há poder sem liberdade; um é condição do outro”. A “liberdade [...] não é um estado pelo qual lutamos, é uma condição de nossa luta” (FOUCAULT *apud* WAIN, 2008, p. 173).

A questão da liberdade é extremamente relevante no pensamento de Foucault. Portanto, estou de acordo com Vaz (1992) quando ele diz que um dos objetivos mais importantes na filosofia foucaultiana é a liberdade. E colocar a liberdade como tal no pensamento do filósofo é, para muitos, no mínimo surpreendente, pois ele raramente utilizou esse termo¹³⁵. Larrosa (2000a), em *A libertação da liberdade*, destaca que Foucault fala da liberdade sem nunca tematizá-la, como se ele já suspeitasse que a ideia de liberdade em si “está demasiadamente ligada a uma ontologia da subjetividade” (p. 331)¹³⁶. A liberdade em Foucault não é uma captura “racional, reflexiva e global da realidade por parte do sujeito soberano com vistas a dominá-la” (LARROSA, 2000a, p. 332). Ela está muito mais do lado do acontecimento da experimentação, da transgressão, da ruptura, da criação, da resistência. “A liberdade é experiência da novidade, da transformação, da transgressão dos limites, do ir mais além daquilo que somos, da invenção de novas possibilidades de vida” (*ibidem*).

Em Foucault, a liberdade está comprometida com o presente, mas com uma “atenção colocada na inauguração do futuro” (LARROSA, 2000a, p. 329). Trata-se de desfamiliarizar o presente e produzir uma diferença no agora. Trata-se de problematizar as formas universalizadas de subjetivação. Ela decorre de uma desconstrução histórica daquilo que somos, em que nos tornamos. Ela tem a ver com a problematização das “evidências e universalidades que nos configuram em nossas formas de conhecimento, em nossas práticas punitivas, em nossas formas de relação com os demais e conosco” (p. 330). Sendo a liberdade esse “diagnóstico” do presente, ela, então, é uma

¹³⁵ “Sabe-se também que uma certa ‘vulgata foucaultiana’ o imagina como o filósofo do poder onipresente do qual nunca se escapa; como o filósofo que não nos dá alternativas, condenando-nos à passividade; em suma, a vulgata nos apresenta a imagem de Foucault como o filósofo da não-liberdade” (VAZ, 1992, p. 111).

¹³⁶ Para Larrosa (2000a), a noção comum de liberdade é a de um livre-arbítrio, de uma vontade livre. A potência do sujeito, “seu poder de representar-se a si mesmo, de determinar-se a si mesmo, de ser causa de si mesmo” (p. 331). Por isso, ela se apresenta como a propriedade do sujeito que é dono de seus pensamentos, de seus atos, de seu futuro. De um sujeito que é consciente de si mesmo, dono de si mesmo.

possibilidade de ação numa determinada época cujo objetivo é lutar para transformar o que existe (VAZ, 1992, p. 120). Por isso, de acordo com Vaz (1992), liberdade para Foucault é ultrapassar os limites históricos daquilo que nos constitui. Ela está ligada a uma ontologia do presente. Todavia, ela é uma ação na qual o sujeito deve libertar-se de algo, e não libertar algo. Nós devemos libertar nós mesmos. Esse é o desafio de todos os dias, é a luta diária. A liberdade é um labor incessante, permanente, e não um processo finalista, porque onde houver sociedade haverá relações de poder e onde há relações de poder haverá sempre combate. Foucault (2004a) “não se coaduna à esperança de um mundo melhor”, ensina Vaz (1992), pois a cada instante novos problemas surgem e, assim, devemos lutar incessantemente, porque a “liberdade é algo que nós mesmos criamos” (p. 260). A posição de Foucault não conduz à apatia, mas a um “hiperativismo pessimista”, como ele mesmo definiu a seu interlocutor Dreyfus (*apud* DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 256).

Enfim, se existe toda uma tradição moderna escolar que remete a uma busca constante de controle minucioso dos corpos escolares, com seus mecanismos de policiamento, de adestramento dos indivíduos, conseqüentemente, tais manobras do poder ocasionam conflitos constantes de forças em ações. Em suma, “indisciplina” e disciplina são faces de uma mesma moeda. Entretanto, o reconhecimento dessas forças que escapam ao controle escolar como práticas de resistências podem levar a um fértil campo de possibilidades, pois demonstram que as relações são mutantes e estão abertas a experimentações variadas entre uns e outros. A meu ver, a potencialidade de jogar esse jogo não estaria no enfoque “frustrante” da sujeição extensiva dessas forças em conflitos, mas talvez num enfoque ético-político, num “universo” estético de superação de si mesmo em relação com o outro. Na capacidade de inventar, de reinventar, de confrontar, de criar novas forças libertárias nas tramas do poder presentes na escola.

Devemos reconhecer que enquanto fizermos parte de uma cultura escolar, seja numa sociedade disciplinar em ruínas, seja numa sociedade de controle em andamento os conflitos serão sempre inerentes. Para tanto, isso não nos pode conduzir a uma apatia, mas a um “hiperativismo pessimista”, como bem disse Foucault. Portanto, o convite aqui proposto é procurar fazer dessa “gaiola” um espaço de combate diário, buscar em meio a ela o agenciamento de diferentes subjetividades; subjetividades mais autônomas que não se traduzam na pretensa coerção dos sujeitos escolares, na “impotente” normalização dos “indisciplinados”.

Devemos talvez pensar nas possíveis práticas de liberdade nesse espaço que

Foucault nos ajuda a problematizar, que diz respeito às formas de resistências, aos processos transgressivos e, sobretudo, a ações ético-estéticas. Experimentar novas pedagogias, pedagogias menores, formas de ser docente, de agir docente, de produção de alunos, de relacionamento mútuo. Ações essas que busquem escapar aos padrões e normalizações que historicamente conduzem a escola e os sujeitos escolares. É como ensina Gallo (2010): se há sentido, hoje, discutir sobre a ética na formação e atuação do professor, esse sentido está na produção de uma ética que aponte para o cuidado de si. “Uma Ética que, efetivamente, garanta que na Educação sejamos capazes de produzir práticas de liberdade” (p. 629).

Vale ressaltar ainda que não tenho condições nem a presunção de proceder a generalizações no que se refere a esta pesquisa, dado suas limitações. Certamente, nem tudo o que foi apontado como acontecimento na escola pesquisada é de fato a realidade de outras escolas. Além do que o pensamento foucaultiano permite infinitas possibilidades de interface com o campo escolar, sobretudo com o cotidiano escolar. As questões que foram delineadas aqui são pontos de interrogações, reticências, hipóteses, vinculadas a um processo contínuo de produção de problemas. E problematizar em Foucault diz respeito à maneira como as coisas produzem problemas. É o pensamento como problematização em Michel Foucault, ou seja, “os homens problematizam a si mesmos e o mundo em que vivem” (VAZ, 1992, p. 42).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Francesco Paolo. A tarefa do intelectual. In: GROS, Frédéric (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 39 - 62.
- AGENDA ESCOLAR do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, referente ao ano letivo de 2010. Juiz de Fora, 2010.
- ANDRADE, Maria Celeste de Moura. O cotidiano escolar como espaço de produção de sujeitos cidadãos. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio (Org.). **Cotidiano Escolar: Emergência e Invenção**. Piracicaba: Jacinta, 2007. p. 21-40.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. O pensador de todas as solidões: Michel Foucault, uma biografia intelectual. **Revista Educação** – especial: Biblioteca do Professor 3: Foucault pensa a Educação. São Paulo, n. 3, p. 6-15, 1º mar. 2007.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. Vigiar e punir ou educar? **Revista Educação** – especial: Biblioteca do Professor 3: Foucault pensa a Educação. São Paulo, n. 3, p. 26-35, 1º mar 2007.
- AVELINO, Nildo. Errico Malatesta e a revolução como estética da existência. In: MARGARETH, Rago (Org.). **Revistas Aula: Dossiê Foucault e as Estéticas da Existência**, Campinas, n. 7, 2010. Disponível em: <www.unicamp.br/~aulas>. Acesso em: 25 nov. 2010.
- BRAGA, Vanessa Augusta; RODRIGUES, Mariana Aparecida de Sá; TEIXEIRA, Viltielle Cristiane Fernandes; DUARTE, Cátia Pereira. As diferentes construções de autonomia discente no Colégio de Aplicação João XXIII. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 9, p. 15-20, jan./dez. 2007.
- BELTRÃO, Ierecê Rego. **Corpos doces, mentes vazias, corações frios**. Didática: o discurso científico do disciplinamento. São Paulo: Imaginário, 2000a.
- _____. Escola e pedagogia. In: PEY, Maria Oly (Org.). **Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias**. Rio de Janeiro: Achimé, 2000b. p. 123-127.
- BRANCO, Guilherme Castelo. Considerações sobre ética e política. In: BRANCO, Guilherme Castelo; PORTOCARRERO, Vera (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 310-327.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-33.
- C.A. JOÃO XXIII/UFJF. **Proposta de reformulação do Ensino Médio (Mimeo)**. Juiz de Fora, 2002.
- _____. **Regimento Interno**. Juiz de Fora, 2006.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. Sala de Aula e Cotidiano Escolar. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio (Org.). **Cotidiano Escolar: Emergência e Invenção**. Piracicaba: Jacinta, 2007. p. 53-72.

CARVALHO, Alexandre Filordi. **Foucault e a Função-Educador: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2010.

CASTRO, Edgardo. Leituras da modernidade educativa. Disciplina, biopolítica, ética. As palavras sem centro. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Org.). **Foucault 80 Anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 63-77.

_____. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da Escola Disciplinar à Pedagogia do Controle**. 2004. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____; DUARTE, André. Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do *fitness*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 34, n. 2, p. 119-134. maio/ago. 2009.

COELEN, Thomas. Pedagogia e cuidado de si nas relações mestre-aluno na Antiguidade. In: PETTERS, Michael A.; BESLEY, Tina (Org.). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 54-64.

CORRÊA, Guilherme Carlos. O que é a escola? In: PEY, Maria Oly (Org.). **Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000. p. 51-84.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: _____ (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 93-117.

_____. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: _____. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 143-156.

COSTA, Rogério da. Sociedade de Controle. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 161-167, 2004.

DEACON, Roger; PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 97-110.

DELEUZE, Gilles. **Foucault, Historiador do presente**. Intervenção no colóquio “Michel Foucault, filósofo”, realizado em janeiro de 1988 pela Associação para o Centro Michel Foucault. Disponível em: <http://www.dossie_deleuze.blogspot.com.br/>. Acesso em: 26 maio 2009.

_____. Que es un dispositivo. In: _____. **Michel Foucault, Filósofo**. Tradução

Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/>>. Acesso em: 28 maio 2009.

_____. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DINALI, Wesley; OLIVEIRA, Wanderley Cardoso de. O adestramento do trabalhador no Controle da Qualidade Total: uma análise crítica a partir de Michel Foucault. **Mal-Estar e Sociedade**, Barbacena: Ed. da UEMG, ano, 2, v. 1, n. 2, p. 73-90, 2009.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUARTE, André. Biopolítica e resistência: o legado de Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 45-55.

EIZIRIK, Marisa Faermann. Michel Foucault: a Agonística do Espaço Pedagógico. **Educação, subjetividade e poder**, Porto Alegre, n. 3, p. 99-109, abr. 1996.

EWALD, François. **Foucault a norma e o direito**. 2. ed. Lisboa: Vega, 2000.

FELGUEIRAS, Carmen. A questão do Sujeito na obra de Michel Foucault. In: MELLO, Marcelo Pereira de (Org.). **Sociologia e direito: explorando as interseções**. Niterói: Programa de Pós-graduação em Sociologia e Direito, Universidade Federal Fluminense, 2007. p. 179-208.

FERRARI, Anderson. A modernidade como nossa herança educacional. **Instrumento: revista de estudo e pesquisa em educação**, Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Colégio de Aplicação João XXIII, v. 5, n. 1, p. 11-27, jul. 2003.

_____. E quando as homossexualidades invadem a escola? In: MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto (Org.). **[Re]significando o outro**. Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2008. p. 25-51.

_____. Diversidade sexual na escola: práticas cotidianas e ações pedagógicas. In: FILHA, Constantina Xavier (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2009. p. 99-110.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIMIANI, Mariapaola. O verdadeiro amor e o cuidado comum do mundo. In: GROS, Frédéric (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola, 2004. p. 89-128.

FOUCAULT, Michel. 1972-1973: A sociedade Punitiva. In: _____. **Resumos dos cursos dados no Collège de France sob o título geral: A história dos sistemas de**

pensamento. Almada: Centelha Viva, s/d. p. 19-37.

_____. **Vigiar e Punir**: história das violências nas prisões. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Historia da sexualidade II**; uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal. 8. ed. 1998a.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998b.

_____. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2002a.

_____. **O que é um autor?** 3. ed. Lisboa: Passagens/Veja, 2002b.

_____. **Os anormais**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002c.

_____. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. **VERVE**: Revista Semestral do NU-SOL – Núcleo de Sociabilidade Libertária/Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, PUC-SP, São Paulo, n. 5, p. 240-259, maio 2004a.

_____. Uma entrevista com Michel Foucault. **VERVE**: Revista Semestral do NU-SOL – Núcleo de Sociabilidade Libertária/Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, PUC-SP, São Paulo, n. 5, p. 240-259, maio 2004b.

_____. Tecnologias de si, 1982. **VERVE**: Revista Semestral do NU-SOL – Núcleo de Sociabilidade Libertária/Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, PUC-SP, São Paulo, n. 6, p. 321-360, out. 2004c.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

_____. **História da Sexualidade III**: O cuidado de si. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005b.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. **Ditos e escritos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. v. 4 (Estratégia, Poder-saber).

_____. **Ditos e escritos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c. v. 5 (Ética, Sexualidade, Política).

_____. “Eu sou um pirotécnico”: sobre o método e a trajetória de Michel Foucault gravada em junho de 1975. In: POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault-entrevistas**. Rio de Janeiro: Graal, 2006d. p. 69-100.

_____. Do Governo dos Vivos. **VERVE**: Revista Semestral do NU-SOL – Núcleo de

Sociabilidade Libertária/Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, PUC-SP, São Paulo, n. 12, p. 270-298, out. 2007a.

_____. **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu pai.** 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007b.

_____. **Segurança, território e população:** Curso no Collège de France (1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber.** 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

_____. **Ditos e Escritos.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. v. 4 (Repensar a Política).

FREITAS, Alexandre Simão de. O “cuidado de si” como articulador de uma nova relação entre filosofia, educação e espiritualidade: uma agenda de pesquisa foucaultiana. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_17.html>. Acesso em: 5 nov. 2009.

FRIEDMAN, Luis Carlos. O destino dos descartáveis na sociedade contemporânea. In: MELLO, Marcelo Pereira de (Org.). **Sociologia e direito:** explorando as interseções. Niterói. Programa de Pós-graduação em Sociologia e Direito, Universidade Federal Fluminense, 2007. p. 149-166.

GALLO, Sílvio. Eros Pedagógicos: Em torno de uma Erótica Didática. **Libertárias,** São Paulo, n. 3, p. 53-56, set. 1998.

_____. **Deleuze e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

_____. As contribuições de Foucault à Educação: entrevista com Sílvio Gallo. **IHU on-line:** Revista do Instituto Humanitas UNISINOS. São Leopoldo, p. 32-35, 6 nov. 2006a. Disponível em: <www.unisinos.br/ihu>. Acesso em: 20 fev. 2009.

_____. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Org.). **Foucault 80 Anos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006b. p. 177-189.

_____. (Re) pensar a Educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006c. p. 252-260.

_____. Acontecimento e Resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio (Org.). **Cotidiano Escolar:** Emergência e Invenção. Piracicaba: Jacinta, 2007. p. 21-40.

_____. Ética e educação em uma sociedade pós-moralista. In: DALBEN, Ângela *et al.* (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.

610-630.

GODOY, Ana. **A menor das ecologias**. São Paulo: Ed. da USP, 2008.

GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 13-20.

GROS, Frédéric. *A parrhesía* em Foucault (1982-1984). In: _____ (Org.). **Foucault**: a coragem da verdade. São Paulo: Parábola, 2004. p. 155-166.

_____. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 127-138.

GUIMARÃES, Áurea Maria. Jovens, os Tutores da Desordem e da Violência. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio (Org.). **Cotidiano Escolar**: Emergência e Invenção. Piracicaba: Jacinta, 2007. p. 151-162.

HARDT, Michael. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, Éric. **Gilles Deleuze**: uma vida filosófica. São Paulo: Ed. 34, 2000. p. 357-372.

HOUAISS, Instituto Antônio. **Dicionário Houaiss de Sinônimos e Antônimos**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

LARROSA, Jorge. A libertação da liberdade. In: BRANCO, Guilherme Castello; PORTOCARRERO, Vera (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000a. p. 328-335.

_____. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b. p. 35-86.

LOURO; Guacira Lopes. **Conhecer, pesquisar, escrever**. Comunicação apresentada na V Anped – Curitiba, abr. 2004. Disponível em: <http://www.geerge.com/anpedinha_gua.html>. Acesso em: 18 out. 2006.

MARIGUELA, Adriana Duarte Bonini; SILVA, Ricardo de Castro. A Docialização da(s) Adolescências(s) na Escola. In: MARIGUELA, Márcio; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de Camargo; SOUZA, Regina Maria (Org.). **Que Escola é Essa?** Anacronismos, Resistências e Subjetividades. Campinas: Alínea, 2009. p. 159-173.

MARIGUELA, Márcio; SOUZA, Regina Maria. Sexualidades e Diferenças no Cotidiano Escolar: por uma filosofia curiosa de si. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio (Org.). **Cotidiano Escolar**: Emergência e Invenção. Piracicaba: Jacinta, 2007. p. 107-130.

MARSHAL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (Org.). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 25-39.

MEYER, Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se

movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 23-44.

MISKOLCI, Richard. **A Vida como Obra de Arte – Foucault, Wilde e a estética da existência**. 2004. Disponível em: <http://www.ufscar.br/richardmiskolci/paginas/academico/cientificos/vidaarte.htm#_ftnr ef23>. Acesso em: 4 jun. 2008.

_____. Estética de si e pânico moral. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 227-238.

MORANDO, Eunice Maria Godinho. **Educação e Disciplina**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.

NEVES, Cláudia E. Abbês Baêta. Sociedade de Controle, o neoliberalismo e os efeitos de subjetivação. In: SILVA, André do *et al.* (Org.). **Subjetividade: questões contemporâneas**. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 84-91.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e Estética da Existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PEREIRA, Maria José de Moraes. **Disciplina-Disciplinamento: da vara de marmelo à cadeirinha do pensamento**. 2003. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina. Introdução. In: _____; _____ (Org.). **Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 11-24.

PEY, Maria Oly; BACCA, Ana Maria; SÃ, Raquel Stela de. **Nas pegadas de Foucault: apontamentos para a pesquisa de instituições**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 127-154.

POGREBINSCHI, Thamy. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. **Lua Nova**, São Paulo: s.n, v. 1, n. 63, p. 179-201, 2004.

PONGRATZ, Ludwig A. Liberdade e disciplina: transformações na punição pedagógica. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (Org.). **Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 40-53.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 4. ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 173-210.

PRADEAU, Jean-François. O sujeito antigo de uma ética moderna: acerca dos exercícios espirituais antigos na história da sexualidade de Michel Foucault. In: GROS, Frédéric (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola, 2004. p. 131-153.

PRATA, Maria Regina dos Santos. **A produção da subjetividade e as relações de poder na escola**: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>>. Acesso em: 2 jul. 2008.

QUEIROZ, Cristina S. **A Educação como Estética da Existência**: uma crítica anarquista ao construtivismo. 2002. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

RAMOS DO Ó, Jorge. O governo do aluno na modernidade. **Revista Educação – especial: Biblioteca do Professor 3: Foucault pensa a Educação**. São Paulo, n. 3 p. 36-55, 1º mar 2007.

_____. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 34, n. 2, p. 97-117, maio/ago. 2009.

RATTO, Ana Lúcia Silva. Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1259-1281, set./dez. 2006.

_____. Disciplina, vigilância e pedagogia. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 481-510, maio/ago. 2007a.

_____. **Livros de ocorrência**: (in)disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007b.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Cláudia Maria. Navegando pelo enigma da sexualidade da criança: “lá onde a polícia dos adultos não adivinha nem alcança”. In: FILHA, Constantina Xavier (Org.). **Educação para a Sexualidade, para a Equidade de Gênero e para a Diversidade Sexual**. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2009. p. 57-70.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. Espaços escolares: nada fora do controle. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2000. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1202t.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2008.

_____. **A escola na mídia nada fora do controle**. 2005. Tese (Doutorado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ROSA, Maria Inês Petrucci. Cotidiano da Escola: as lentes do cinema propiciando

outros olhares e outras histórias. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio (Org.). **Cotidiano Escolar: Emergência e Invenção**. Piracicaba: Jacinta, 2007. p. 41-52.

SAÇÇO, Thays Alessandra. **Colégio de Aplicação João XXIII e a Faculdade de Educação/UFJF: um estudo de caso das relações estabelecidas entre as duas unidades**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. Michel Foucault: um pensador das redes de poderes e das lutas sociais. **Educação subjetividade e poder**, Porto Alegre, n. 3, p. 7-16, abr. 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, Crislaine Pereira. Escola: para além do poder disciplinar. **Revista de Iniciação Científica**, Criciúma: s.n, v. 3, p. 59-69, 2005.

SOUZA, Rita de Cássia. **História das punições e da disciplina escolar: grupos escolares de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Argvmentvm/FAPEMIG, 2008.

TEMPLE, Giovana Carmo. Práticas de liberdade e o exercício da ética em Michel Foucault. In: COLÓQUIO NACIONAL MICHEL FOUCAULT: EDUCAÇÃO, FILOSOFIA, HISTÓRIA-TRANSVERSAIS, 1. 2008. **Anais...** Uberlândia, 3 a 5 set. 2008.

THE WALL (Pink Floyd). Direção de Alan Parker. Inglaterra 1982. 1 filme (95 min), MGM/UA Entertainment CO, color, DVD.

VACCARO, Salvo. **Foucault e o Anarquismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, s/d.

VARELA, Julia. O Estatuto do Poder Pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 87-96.

VAZ, Paulo Roberto Gibaldi. **Um pensamento infame: história e liberdade em Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 90-170, set./out./nov./dez. 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: BRANCO, Guilherme Castello; PORTOCARRERO (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

_____. Coisas do governo. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 13-34.

_____. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, ago. 2002b.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 103-126.

_____. Na oficina de Foucault. As palavras sem centro. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Org.). **Foucault 80 Anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 63-77.

_____. **Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 7, p. 141-149, set./dez. 2008.

VERÍSSIMO, Mara Rúbia Alves. Do paradigma disciplinar ao paradigma interdisciplinar: uma questão para a universidade. **Educação e Filosofia**, Uberlândia: s.n, v. 15, n. 29, p. 105-127, jan./jun. 2001.

VILELA, Eugénia. Resistência e acontecimento. As palavras sem centro. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Org.). **Foucault 80 Anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 107-127.

WAIN, Kenneth. Foucault: a ética da autocriação e o futuro da educação. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (Org.). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 171-188.

XAVIER, Maria Luísa M. **Os incluídos na escola**: o disciplinamento nos processos emancipatórios. 2003. Tese (Doutorado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.