

## PARA ALÉM DOS PROCESSOS DE SUJEIÇÃO DISCIPLINAR

### *GT EDUCAÇÃO POPULAR*

Autor: Reinaldo Matias Fleuri

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

#### TEXTO PUBLICADO EM

(completo)

FLEURI, R.M. Para além dos processos de sujeição disciplinar. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, RS, v.5, n.2, p.89-96, 1997.

FLEURI, R. M. Para Além dos Processos de Sujeição Disciplinar. *Educação Brasileira*. , v.20, p.125 - 134, 1998.

(pôster e resumo)

FLEURI, R.M. Intercultura: Além da Sujeição Disciplinar. In: 19ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: GLOBALIZAÇÃO E EXCLUSÃO SOCIAL, 1996, *Política de Educação no Brasil. Complemento do Programa*. Caxambu, MG: ANPEd, 1996. p.23-23

#### RESUMO

O estudo das estratégias disciplinares de gestão do conflito, a partir da analogia entre a estrutura de *saber-poder disciplinar* e o *olhar analítico*, abre perspectivas de explorar outras formas de relação - buscando referenciais analógicos em estruturas de relação que se manifestem nas diferentes formas de olhar, como também, de ouvir, falar, degustar, cheirar, tocar e movimentar-se em diferentes culturas - como indicadores de processos educativos emancipatórios e cooperativos, para além dos processos de sujeição disciplinar.

**(Texto apresentado como pôster na 19ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, em setembro de 1996, Caxambu, MG)**

## PARA ALÉM DOS PROCESSOS DE SUJEIÇÃO DISCIPLINAR

O objetivo geral que me propus nesta pesquisa foi o de introduzir-me ao conhecimento da teoria e da prática da interculturalidade, na busca de verificar perspectivas de superação das relações disciplinares de saber-poder. Com esta perspectiva me comprometi a (1) desenvolver estudos e seminários na Universidade de Perugia (Itália), sobre a questão da *interculturalidade*<sup>1</sup> como perspectiva de *superação do saber-poder disciplinar*, assim como a (2) realizar atividades de *observação participante* junto às práticas educativas interculturais desenvolvidas pelo *Movimento de Cooperação Educativa* (MCE)<sup>2</sup>.

Tanto nos estudos e seminários quanto nas atividades de observação participante, as questões norteadoras que me coloquei foram: Que processos educativos podem agenciar a superação dos mecanismos disciplinares de sujeição? Como ampliar e consolidar as relações institucionais e "transversais" emancipatórias, evitando sua "criminalização" e subjugação, ao mesmo tempo que recuperando seu potencial criativo, formativo? Poderiam as práticas educativas transdisciplinares e interculturais, ao promover a interação com o "diferente", constituir linhas-de-fuga instituintes de relações de autonomia e solidariedade, superando os mecanismos disciplinares de sujeição?

Na interação com alguns pesquisadores e educadores italianos, descobri inicialmente que a *busca de explicitar o potencial educativo do conflito* constituía-se num foco de interesse comum a nossos processos de pesquisa<sup>3</sup>. Ao repensar os conflitos que

<sup>1</sup> Entre as obras recentes sobre cooperação e educação intercultural destaco algumas: CONTE, 1993; FALTERI, 1993 e 1995; FRABBONI e GUERRA, 1991; FILTZINGER e SIRNA, 1996; PENTINI e LORENZ, 1996; SPADARO, 1994; VÁRIOS, 1994; ZUCCHERINI, 1995.

<sup>2</sup> O Movimento de Cooperação Educativa (MCE) nasceu na Itália em 1951 e faz parte da *Federação Internacional dos Movimentos de Escolas Modernas (Pedagogia Freinet)*, que congrega Associações paralelas nos vários continentes. O MCE é promovido por agentes escolares e culturais democráticos e por pessoas interessadas nos problemas educacionais e sociais. Organiza e difunde a experimentação, a pesquisa didática e metodológica, solicitando assim, através de um trabalho baseado em relações cooperativas, a renovação e a transformação democrática da escola. O MCE está presente em quase todas as províncias italianas com Grupos Territoriais autônomos e auto-financiados. Em nível Nacional atuam os Grupos Nacionais de estudo e experimentação que se exprimem em três linhas de projetos: (1.) formação de educadores, (2.) de tipo educacional-social voltado para o território e (3.) de tipo educativo-cultural-político voltado para a Escola. O MCE publica a Revista trimestral *Cooperação Educativa*, os *Cadernos de Cooperação Educativa*, o boletim *Informações*, assim como *Materiais MCE* e as *Propostas MCE*. (Consultar, a respeito das origens do MCE, a obra de RIZZI, R. "Me sa che voi non menerete!". Província di Pesaro e Urbino, 1995, 220p).

<sup>3</sup> Cf. meu artigo publicado com o título *Il potenziale educativo del conflitto*. (In: *Informazioni per una pedagogia popolare*. Speciale Scuola Estiva, Boscochiesanuova (Verona) agosto 1995. *Movimento di Cooperazione Educativa*, n.1, gennaio 1996, pp. 5-11), assim como no meu artigo *Un'educazione*

emergem na prática pedagógica participativa, procurei compreender melhor a contradição entre o nível afetivo (em que se estabelece o confronto entre identidade e alteridade pessoais) e nível institucional (em que entram em jogo a convergência e divergência de interesses)<sup>4</sup>. Compreendi que identidade e alteridade, assim como divergência e convergência, constituem-se como polos de relações complexas que, se assumidos como opostos, ou absolutamente excludentes, constituem paradoxos (ou seja, impasses que colocam em cheque de modo radical e global a própria estrutura de relações que constitui um contexto social). A superação da oposição deve ser construída através de mediações. Para isso é preciso uma condução flexível e intencional<sup>5</sup>. Mas no ambiente de uma instituição disciplinar as tentativas de mediação tendem a ser esvaziadas e enrijecidas em formas de controle classificatório, que segmentam, individualizam e hierarquizam as relações humanas, favorecendo o desenvolvimento de relações de sujeição e dominação.

Ao me perguntar *como* construir formas não disciplinares de relação pedagógica, que facilitem a construção de processos emancipatórios e cooperativos, percebi a necessidade de antes perguntar: *porque* nas organizações disciplinares as relações tendem a se configurar rigidamente de maneira classificatória, reforçando processos de dominação e sujeição?

Tal questão me estimulou a formular uma hipótese mais precisa de construção de uma resposta a esta questão, ou seja, a hipótese de que *os sistemas disciplinares de saber-poder se constituem como processos de dominação e sujeição na medida em que priorizam o olhar classificatório como mediação das relações dos homens entre si e com o mundo*.

Trata-se de um olhar que se exerce como vigilância - como Michel Foucault já explicitou em *Vigiar e Punir*, na parte 3, ao analisar a *disciplina* - ou seja, um olhar que, através da análise e esquadramento do objeto, o segmenta em partes individualizáveis e comparáveis entre si, tornando-as redutíveis a um quadro classificatório. A classificação analítica serve como um filtro de percepção do outro, que condiciona as atitudes e comportamentos do sujeito que olha no sentido de exercer um domínio em relação ao sujeito que é observado. Ao mesmo tempo, a análise classificatória se constitui, em nível de saber, num mecanismo de *censura* (que tende a determinar o âmbito e o tipo de respostas permitidas ao outro, excluindo toda forma de reação que escape aos parâmetros estabelecidos) e, em nível de poder, forja instrumentos de coação que, mediante as sanções, reforça determinados comportamentos (mediante os prêmios) e desencoraja outros (mediante os castigos).

---

*antidisciplinare*. (In: Revista do MCE *Cooperazione Educativa*, n. 1, gennaio-marzo 1996, pp 17-20).

<sup>4</sup> Cf. meu artigo *Il conflitto nella pratica educativa*, publicado na Revista *Animazione Sociale*, de Turim, n.3, mar.1996.

<sup>5</sup> Os dispositivos de *poder* e de *saber* são efetivamente construídos como sistemas *mediadores* dos *jogos de forças* que se desenvolvem em cada contexto histórico conflitivo. No enfrentamento dos conflitos podem ser empregados ou priorizados diversos instrumentos e canais de interação e controle recíproco. De acordo com o tipo e a complexidade dos canais de mediação construídos, pode-se ampliar ou reduzir as possibilidades de sínteses e de flexibilização ou, ao contrário, de rupturas e enrijecimentos.

Estes mecanismos se conjunham no olhar examinatório, uma estratégia de relação que se materializa em múltiplas situações institucionais, desde nos exames finais até os pequenos olhares de censura que povoam nossas relações quotidianas, particularmente na escola. Vigilância, sanção e exame (segundo Foucault) são recursos para o bom adestramento, isto é, para induzir os indivíduos a se moldarem a relações disciplinares (individualizantes, classificatórias e hierarquizantes) em que se formam indivíduos *produtivos* mas *dóceis*.

Assim, o olhar disciplinar se torna uma relação de controle *unidirecional*, porque admite apenas o olhar para o outro como objeto, e não o ser olhado pelo outro. Michel Foucault já indicava como modelo de instituição disciplinar o *Panopticon* de Jeremy Bentham, um sistema institucional de vigilância hierárquica em que o olhar do poder tudo observa e controla sem ser observado nem controlado pelos subalternos.

Mas o tipo de olhar que funda a relação disciplinar não exclui apenas a reciprocidade do olhar. Privilegia-se de tal maneira um tipo objetivista de percepção visual, que se reduz ou exclui outros possíveis significados do olhar<sup>6</sup>, assim como sua relação com a percepção auditiva, palatal, olfativa e tátil, que constituem estruturas diferentes de interrelação e comunicação. A relação disciplinar, fundada em um modo específico de olhar (a vigilância hierárquica), constitui uma estrutura de poder e de saber incapaz de incorporar e tornar consciente as várias dimensões (além das múltiplas direções de reciprocidade) das interrelações humanas justamente porque privilegia a visão objetivista como filtro de percepção, conhecimento e comunicação, favorecendo um tipo de relação, por assim dizer, *unisensorial*.

O Olhar objetivista, ainda enquanto olhar hierárquico ou super-visão, é também uma relação *uni-intencional*, pois focaliza só o que está pontualmente posto e iluminado - e por isso é considerado positivo -, sendo incapaz de considerar também como real - ou considerando como negativos, justamente porque invisíveis a este tipo de olhar - os vazios<sup>7</sup>, os escuros, que possibilitam e constituem o espaço do

<sup>6</sup> Para além da relação disciplinar, o olhar pode assumir muitos outros significados. Por exemplo, olhar para o outro, pode ser um gesto de atenção, carinho, interesse para com aquele(a) que está em relação conosco. Neste sentido, o olhar se torna um fator de reconhecimento e valorização do outro, contrário ao gesto de controle ou de redução do outro a estereótipos. O olhar é tão significativo no processo de comunicação que se costuma dizer: *o olhar o traiu, tinha alegria nos olhos, seus olhos brilhavam de curiosidade*, numa demonstração de expressividade como se os olhos fossem "janelas da alma".

<sup>7</sup> No Laboratório *La costruzione della Trama di un romanzo di viaggio e d'avventura*, coordenado por Fabbio Guindani, (Umbertide, PG, It, out.-nov.1995), aprendi que a trama de um texto, assim como uma figura, é composta de *cheios* (*Closes*) e *vazios* (*Blanks*). São justamente as *lacunas* que, articuladas inteligentemente pelo *texto*, ensejam a *elaboração* de conjecturas por parte do *leitor*, "que articula progressivamente a sucessão dos segmentos do texto que vai lendo, chegando a atribuir-lhe sentido, coerência e estrutura", em confronto e diálogo com o sentido, coerência e estrutura preordenados pelo autor. São os *vazios*, portanto, que constituem o espaço de *inter-relação*, na leitura, na arte, no jogo, nas atividades educativas ...

*inter*, ou seja, das relações.

A analogia do poder-saber disciplinar (hierárquico, formal e positivo) como um tipo de olhar unidirecional, unisensorial e unifocal constitui-se numa base de interpretação, a partir da qual é possível hipotizar que o salto de dimensão<sup>8</sup>, para além das relações disciplinares na educação, consistiria justamente no construir relações de reciprocidade (superando a unidirecionalidade da relação disciplinar), que se estabelecem (como interação afetiva e institucional) através de simultâneos canais corporais<sup>9</sup> de percepção (não só visual, mas também, auditiva, táctil, palatal e olfativa, superando assim a unisensorialidade da relação disciplinar) que tecem a trama viva das interrelações, geralmente invisíveis ao olhar hierárquico unifocal.

Neste sentido, a fenomenologia do olhar pode nos indicar formas e estruturas alternativas de comunicação, para além da relação de controle hierárquico de supervisão. Mas também o estudo das estruturas de comunicação oral e auditiva, assim como as formas de percepção através do tato, do sabor, do odor, desenvolvidas nas mais diferentes culturas<sup>10</sup> podem indicar estruturas de comunicação mais densas e interativas da que é possível no contexto de relações disciplinares<sup>11</sup>.

Nesta perspectiva, seria justamente a consciência e o cultivo desta complexidade

<sup>8</sup> Segundo Ortensia MELE (1994, p. 229), no âmbito da cultura ocidental, estamos no limiar de um salto de dimensão em nossa maneira de conhecer o mundo. As descobertas no campo da Física, relativas ao infinitamente pequeno e ao infinitamente grande, produziram novos modelos interpretativos do espaço e do tempo; a crise ecológica, demográfica e social colocam em cheque os nossos modelos de percepção (as idéias de progresso, civilização, desenvolvimento, cultura...); a nossa visão estática e limitada do mundo vem sendo radicalmente questionada seja pelas novas elaborações das ciências humanas ou físicas, seja pelo contato com culturas diferentes, centradas em modelos interpretativos opostos ou complementares aos nossos. Frente a este mosaico fractal, nossa visão *disciplinar* de mundo está em crise e de suas ruínas pode nascer uma maneira *complexa e complexiva* de ver e se relacionar com o mundo.

<sup>9</sup> “De todas as metáforas existentes, a mais central e importante para nós é o *eu*. O nosso ser por inteiro, *psique e soma*, é o lugar onde cada um de nós se encontra com toda a rede de metáforas, através das quais reconhece o mundo e interage com ele. E, portanto, aprofundar e ampliar a autoconsciência, como consciência da rede de relações que coliga psique-soma-contexto, significa também construir um instrumento para reconhecer a rede mais ampla da qual nós somos parte e para nos integrar a ela de modo harmonioso” (MELE, 1994, p. 233).

<sup>10</sup> Serena DI CARLO, em seu texto *Stereotipie e pregiudizi: le categorie cognitive e la diversità (Estereotípias e preconceitos: as categorias cognitivas e a diversidade)*, diz que (tal como já demonstraram a neuro-psicologia e a bioquímica) os seres humanos têm estruturas neuro-funcionais universalmente idênticas de percepção da realidade mas, no contato com contextos diversos, criam mecanismos de seleção dos estímulos perceptivos funcionais à própria sobrevivência que constituem códigos e estruturas simbólico-semiológicas diferentes. Neste sentido, cada cultura desenvolve mecanismos sensoriais e prioriza formas de percepção que fundam as estruturas de saber e de poder funcionais à coesão e manutenção dos grupos sociais.

inerente às relações humanas que pode nos conduzir a uma dimensão *superior* (no sentido de *superação de*) às relações estritamente disciplinares<sup>12</sup>, em que cada sujeito se percebe e se assume em relação intensa, flexível e multi-interativa com os parceiros e com seu contexto sócio-ambiental. Assim, o grande desafio educativo seria fundamentalmente o de *e-ducere* ou *e-levar* as relações quotidianas a esse nível de *complexidade* e *consciência* (uma antiga terminologia teilhardiana) na prática de *con-ducere* a vida pessoal e coletiva.

Não seria justamente este salto de dimensão que se revela em muitas experiências educativas, na medida em que conseguem instituir (isto é, construir e tomar consciência de) relações complexas de reciprocidade e cooperação, desenvolvendo simultânea e diferentemente múltiplos canais de comunicação e de interação humana?

É justamente esta hipótese que me tem orientado na observação das práticas de educação cooperativa intercultural do MCE (de modo particular o processo de cooperação educativa intercultural entre Brasil e Itália, que vem se desenvolvendo em torno do projeto *Oficina do Saber*<sup>13</sup>) e vem se demonstrando bastante fecunda para

---

<sup>11</sup> Trata-se, evidentemente, de uma hipótese de pesquisa que precisa ser melhor elaborada tendo como referência um amplo espectro de estudos científicos, desde o estudo neuro-fisiológico dos órgãos dos sentidos (na busca de uma compreensão mais exata do caráter universal de sua potencialidade perceptiva) aos estudos filosóficos da comunicação e interação humana (a fenomenologia do olhar, do falar e ouvir, que são formas de comunicação à distância, assim como a fenomenologia do sabor, do odor, do tocar, ou seja, as formas de interação íntima), passando pelos estudos antropológicos (a estruturas perceptivas de cada cultura e os efeitos de seu entrelaçamento) e pelos estudos da sociologia e psicologia sobre a relação interpessoal e organização social. Todavia, a minha opção metodológica de pesquisa neste momento me conduz a focalizar algumas experiências concretas de educação intercultural que, desenvolvendo diferentes formas de percepção, de comunicação e de interação entre grupos sociais e culturais diferentes, podem indicar a construção de modelos de relação pedagógica emancipatórios e cooperativos, para além da relação disciplinar. Assim, as pesquisas pedagógicas interculturais desenvolvidas sobre a festa, o teatro, o laboratório, o jogo, entre outras, podem estar indicando a construção de formas de comunicação e interação que, incorporando e aprimorando diferentes formas de ouvir e falar, ler e escrever, assim como de cheirar, saborear, tocar que se articulam com diferentes formas de olhar e, com isso, favorecem a construção de relação de reciprocidade mais complexas e conscientes, para além do mecanismo de sujeição e dominação inerentes ao olhar hierárquico, típico da relação disciplinar.

<sup>12</sup> Isto não significa a eliminação dos processos sistemáticos de ensino e aprendizagem dos saberes elaborados, mas a superação da rigidez unidirecional e unidimensional do tipo de ensino disciplinar, de modo a se assumir o processo de apropriação da cultura e dos saberes num contexto relacional flexível e complexo que justamente permitem uma elaboração criativa e progressivamente mais consistente do conhecimento, entendido agora como relação integral dos seres humanos entre si e com o mundo.

<sup>13</sup> A *Oficina do Saber* se constituiu como projeto em 1994, com o apoio do CIDIS, uma ONG de Perugia (Itália), consolidando um processo de cooperação educativa

analisar como os diferentes tipos de relacionamentos e de conflitos emergentes em práticas de cooperação educativa intercultural podem ser entendidos e geridos numa perspectiva emancipatória e cooperativa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONTE, Cinzia, org.. *La festa, il cibo, l'incontro*. Perugia, Arnaud-CIDIS, 1993, 126p.
- DI CARLO, Serena. *Stereotipie e pregiudizi: le categorie cognitive e la diversità*. In: FALTERI, Paola. *Interculturalismo e immagine del mondo non occidentale nei libri di testo della scuola dell'obbligo*. Firenze, MPI/MCE, 1993, 181p.
- \_\_\_\_\_. *Andata e ritorni. Percorsi formativi interculturali: pensare le differenze ed entrare in contatto con l'altro*. Roma, MCE, 1995, 156p.
- FILTZINGER, Otto e SIRNA, Concetta, org. *Migrazione e Società multiculturali: una sfida per l'educazione*. Bergamo, Junior, 1996.
- FLEURI, Reinaldo Matias. *Un'educazione antidisciplinare*. In: Revista do MCE *Cooperazione Educativa*, n. 1, gennaio-marzo 1996, pp 17-20.
- \_\_\_\_\_. Il conflitto nella pratica educativa. *Esposizione tenuta nel tavolo Progetti e ricerche di educazione interculturale - Sezione La scuola Integrante del Convegno di Studio* coordinato dal IRRSAE dell'Umbria. Perugia, 23 e 24 novembre 1995. Texto publicado in: Revista *Animazione Sociale*. Torino, n. 3, marzo 1996.
- \_\_\_\_\_. Il potenziale educativo del conflitto. In: *Informazioni per una pedagogia popolare*. Speciale Scuola Estiva, Boscohiesanuova (Verona) agosto 1995. *Movimento di Cooperazione Educativa*, n.1, gennaio 1996, pp. 5-11.
- \_\_\_\_\_. *Cooperazione Educativa interculturale Brasile-Italia: progetti e percorsi*. Bologna, UNIBO, 1996 (febbraio-aprile). 147p.
- FRABONI, F. e GUERRA, L., org. *La città educativa*. Bologna, Cappelli, 1991, 206p.
- FOUCAULT, *Vigiar e Punir*. Petropolis, Vozes, 1977.
- MELE, Ortensia. Attorno ad un buco. In: *Le chiavi di vetro. Per una formazione scientifica di base*. Roma, Quaderni di Cooperazione Educativa, n. 15, 1994, p.213-238.
- PENTINI, Anna Aluffi e LORENZ, Walter. *Per una pedagogia antirazzista: teorie e strumenti in prospettiva europea*. Bergamo, Junior, 1996.
- RIZZI, Rinaldo. *"Me sa che voi non menerete!"*. Provincia di Pesaro e Urbino, 1995, 220p.
- SPADARO, Marina *Io, formatrice interculturale*. In: Revista *Cooperazione Educativa*, MCE, n. 3, Luglio-Settembre, 1994, p. 14-19.

---

iniciado em 1988 entre alguns educadores italianos do MCE e brasileiros ligados ao CEDEP, uma ONG sediada em Florianópolis, SC (Brasil). Em 1995 funcionam, em quatro favelas de Florianópolis, oito grupos de *Oficinas*, com 120 crianças e 10 educadores, que mantêm relação de correspondência e solidariedade com sete escolas de primeiro grau e um Centro Social (ludoteca) na Itália. (Ver FLEURI, Dossier *Cooperação educativa intercultural Brasil-Itália: projetos e processos*. Universidade de Bolonha, 1996, pp. 7-15)

- VÁRIOS, *La foresta delle diversità: quali percorsi per attraversarla*. Perugia, CIDIS, 1994, 146p.
- ZUCCHERINI, Renzo. *Le culture della scuola: l'interculturalità nel progetto educativo*. Perugia, IRRSAE dell'Umbria-Gesp Editrice, 1995, 121p.