

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DAS ENTRANHAS AO ESTRANHAMENTO DAS RELAÇÕES
DE PODER NO COTIDIANO ESCOLAR

Questionando a Obviedade dos Prêmios e Castigos

LILIANE NEPPEL

FLORIANÓPOLIS – SC

2000

LILIANE NEPPEL

**DAS ENTRANHAS AO ESTRANHAMENTO DAS RELAÇÕES
DE PODER NO COTIDIANO ESCOLAR**
Questionando a Obviedade dos Prêmios e Castigos

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do Grau de Mestre em Educação, do
Programa de Pós-Graduação em Educação, do
Centro de Ciências da Educação da Universidade
Federal de Santa Catarina - UFSC.
Orientador: Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri.

FLORIANÓPOLIS

2000



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

***“DAS ENTRANHAS AO ESTRANHAMENTO DAS RELAÇÕES DE
PODER NO COTIDIANO ESCOLAR – Questionando a obviedade dos
prêmios e castigos”***

**Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do
Centro de Ciências da Educação em
cumprimento parcial para a obtenção do
título de Mestre em Educação.**

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 03/07/2000

Dr. Reinaldo Matias Fleuri-UFSC/Orientador

Dr. Ubiratan D'Ambrósio-USP/Examinador

Dr. Selvino José Assmann-UFSC/Examinador

Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello-UFSC/Suplente

**Dra Edel Ern
Coordenadora PPGE**

Liliã Neppel

Florianópolis, Santa Catarina, julho de 2000.

*Para a Akemi e o Matsuo,
razões maiores de minha vida.*

AGRADECIMENTOS

À Akemi e Matsuo, por emprestarem sentido a minha vida!

Aos Meus Pais e Irmãos, porque sempre estamos juntos, haja o que houver!

Aos Colegas de Mestrado, pelas descobertas partilhadas!

Ao Leonir, meu amigo-irmão, presente da vida e companheiro de todas as horas!

Ao Mauricio, meu primeiro sorriso no Mestrado! Amigo de fé!

Ao Vidalcir, pela amizade solidária e pelo teto que tantas vezes me abrigou!

Ao Domingos, por compor o triângulo afetuoso!

À Joana, pelo incentivo, carinho e doação com que me recebeu na terra estranha!

À Cleusa e à Jandira, pessoas a quem se pode chamar de amigas!

Aos Professores do Mestrado, em especial a **Prof^ª. Maristela Fantin!**

À Maurilia, à Romilda e ao Luis Fernando, pelo carinho com que sempre me atenderam!

À Maria Helena, colega de trabalho e especial amiga, por possibilitar e incentivar a realização de minha pesquisa!

À Angela com carinho!

Aos Colegas e Alunos do Colégio Realização!

À Universidade do Contestado – UnC – Unidade Universitária de Mafra, em especial aos Professores: Mario Fritsch, Sergio Antonio de Souza e José Alceu Valério, pela ajuda e apoio recebidos!

À CAPES pelo apoio financeiro!

Ao Professor Selvino José Assmann, por me tirar o chão, sacudir e alicerçar em mim um novo sentido do conhecimento. Por respeitar minhas idéias e acreditar nelas e por tão amorosamente ter estado ao meu lado nos momentos difíceis... Mestre, que fique registrado o meu amor incondicional!

Ao meu Orientador, Professor Reinaldo Matias Fleuri, pelo respeito que sempre teve ao discutir minhas idéias, compreendendo minhas dificuldades e falhas, por me conduzir e sempre emprestar seu incentivo.

SUMÁRIO

RESUMO.....	VI
ABSTRACT.....	VII
INTRODUÇÃO	11
Pesquisando: Um andar incerto.....	21
A caminho das certezas.....	25
PRIMEIRA PARTE	29
CAPÍTULO I.....	30
1 - AS RELAÇÕES DE PODER	30
1.1 - Conceituando Poder.....	33
CAPÍTULO II	41
2 - DISPOSITIVOS DISCIPLINARES DE PODER	41
2.1 - Os Corpos Dóceis	41
2.1.1 - A Arte das Distribuições	45
2.1.2 - O Controle das Atividades.....	50
2.1.3 - A Organização das Gênese.....	54
2.1.4 - A Composição das Forças.....	56
CAPÍTULO III	61
3 - RECURSOS PARA O BOM ADESTRAMENTO.....	61
3.1 - O Olhar Invisível	62
3.2 - A Sanção Normalizadora	65
3.3 - O Exame.....	69
SEGUNDA PARTE.....	75
CAPÍTULO IV	76

4 - O COLÉGIO E A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	76
4.1 - Conhecendo o Colégio.....	77
4.2 - Conhecendo os Alunos e suas Famílias	81
4.3 - O porquê do Colégio	89
4.4 - O Fazer do Colégio.....	93
CAPÍTULO V	95
5 - ANALISANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	95
5.1 - Composto quadros: distribuindo, organizando e vigiando.....	101
5.1.1 - O Lugar do Aluno	102
5.1.2 - O Uniforme Escolar	105
5.2 - As manobras: controlando as atividades.....	108
5.2.1 - Métodos: As Apostilas	108
5.2.2 - O Horário.....	115
5.3 - Exercitando e organizando as gêneses	118
5.3.1 - A Verificação do Rendimento Escolar	121
5.4 - Composto forças: treinando capacidades.....	128
5.4.1 - As Táticas de Economia: Os Editais.....	129
5.4.2 - As Táticas de Controle: A Colaboração.....	130
CAPÍTULO VI.....	132
6 - OS PRÊMIOS E CASTIGOS	132
6.1 - O Prêmio Cobra	133
6.2 - As Punições.....	135
TERCEIRA PARTE	142
CAPÍTULO VII.....	143
7 - SUBVERTENDO A PRÁTICA	143
7.1 - Lidando com as Resistências	143

7.1.1 - Burlando os Espaços.....	146
7.1.2 - As Brincadeiras.....	149
7.1.3 - Desafio ao Olhar: A Cola.....	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
Últimas Palavras: a título de conclusão	159
Para Pôr Ponto Final	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	162

NEPPEL, Liliâne. *Das entranhas ao estranhamento das relações de poder no cotidiano escolar – Questionando a obviedade dos prêmios e castigos*. Florianópolis : UFSC, 2000. 169p. (Dissertação de Mestrado) Orientador: Professor Dr. Reinaldo Matias Fleuri.

RESUMO

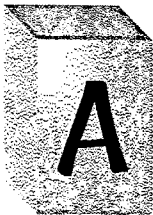
O presente trabalho desenvolve um estudo etnográfico sobre as relações de poder a partir da aplicação de sanções (prêmios e castigos) aos alunos do Ensino Médio da Rede Particular de Ensino. Não obstante as diferenças entre as escolas da rede particular e as da rede pública, esta dissertação identifica semelhanças estruturais nas relações de poder, desenvolvidas na prática escolar. O relato da pesquisa inicia-se com a trajetória da construção do tema pela pesquisadora. A seguir, discute-se o poder e suas manifestações sob a égide do pensamento foucaultiano, no qual esse estudo está ancorado. Finalmente, procede-se à análise da prática cotidiana, tratando-se de revelar os mecanismos que são utilizados pela instituição para consolidar, ou não, as relações de poder implícitas na escola. As considerações feitas pretendem possibilitar debates, promover reflexões e tomada de consciência, ainda que a consciência como saber já esteja adquirida pelas massas e a consciência como sujeito esteja adquirida e ocupada pela burguesia. Romper com este quadro, passa pela compreensão das tramas e lides diárias no cotidiano escolar.

ABSTRACT

The present work develops an ethnographic study on power relations following the application of sanctions (prizes and punishments) to the Private School Intermediate Students. Despite of the differences between private and public schools, this dissertation identifies structural similarities on the development of power relations develop in the school practice. The research report begins with the course of the theme construction by the researcher. Next, it is discussed power and its demonstration on the shield of the Foucaultian thinking in which this study is anchored. Finally, it is proceeded an analysis of the everyday practice with the intention of revealing the mechanisms which are used by the institution to consolidate or not, the implicit power relations at schools. The considerations which are done intend to give the possibilities for debates and promote reflections and awareness even though the conscience as the knowledge is already acquired by the mass, and the conscience as the subject acquired and occupied by the bourgeoisie. To break with this picture, it passes through the understanding of the everyday wefts and jobs at schools.

Introdução

*"Viver – não é? É muito perigoso. Porque ainda não se sabe.
Porque aprender a viver é que é viver, mesmo!"*
Guimarães Rosa



o buscar, na “caverna da consciência”¹, os motivos que me levaram a caminhar por este terreno arriscado de investigação sobre as relações de poder, na escola, vejo-me menina novamente. A meninice se revela, ou *me* revela novamente com sete anos de idade. Encontro-me parada no centro de um grande pátio escolar. Tenho diante de mim um imenso colégio, todo marrom e cheio de janelas. Corro os olhos e ainda posso ver uma enorme figura de Cristo no alto da entrada principal. Estava de braços erguidos e me hipnotizava. Fiquei espantada. A estátua causava-me mais medo do que conforto e bondade, sentimentos que me haviam ensinado.

Escuto a algazarra de meninos e meninas correndo, rindo e gritando. Todos vestidos iguais a mim, em azul e branco. As meninas de saias pregueadas, meias brancas e sapatos pretos. Eu tinha a impressão de que, retirando-se a vestimenta uniformizada, nossas semelhanças terminavam por aí.

¹ Termo utilizado por NIETZSCHE em Além do Bem e do Mal (29) na tradução de Márcio Pugliesi da USP (1986).

Um medo paralisante tomava conta de mim. Só consegui encontrar a minha turma com a ajuda de meu irmão mais velho. Coberto de vergonha, ele arrastou-me apressadamente para a fila das meninas, desaparecendo logo em seguida.

Foi assim meu primeiro encontro com o “Colégio de Freiras”, em Canoinhas, onde passei os primeiros anos de minha vida escolar. Ali dentro, descobri as primeiras e estranhas sensações do não-pertencimento. Tive consciência, pela primeira vez, ainda que não soubesse do que se tratava, dos efeitos do abismo social que, veladamente, nos separa uns dos outros. Desigualdade social que se manifesta no jeito sorrateiro de premiar ou castigar, de modo diferenciado, a mim por ser filha de operário, e a um outro por ser filho de empresário. Havia um descompasso no ar. Aquela instituição que afirmava: “amamos uns aos outros”, contraditoriamente, amava uns mais que os outros, ou os amava de forma diferente.

Não me era possível saber então, como as diferenças, justificadas segundo a mentalidade religiosa, de prêmio para os “bons” e castigos para os “maus”, são produzidas nas relações econômicas e políticas de exploração. Nesse sentido, capitalismo e cristianismo cristalizam-se no mesmo afã.

O tempo passou na luta desesperada, muitas vezes infrutífera, é preciso que se diga, para ser notada, olhada e reconhecida em sala de aula. O devir mulher trouxe-me ainda mais perguntas que respostas. Notava que o fato de ser mulher me limitava. Impedia-me de ocupar determinados lugares ou exercer certas atividades. As respostas, somadas com algumas certezas, continham novas perguntas.

Essas perguntas consolidaram-se quando comecei a trabalhar na Escola Pública Estadual, em 1982, e ganharam consistência quando passei a atuar como Orientadora Educacional, em 1993. Como Orientadora Educacional atendia especialmente a alunos de 5^a a 8^a série, do ensino fundamental, e a alunos do ensino médio que freqüentavam a escola no período noturno. O trabalho, com estes alunos, proporcionou-me um novo encontro com esta face oculta da escola, ou seja, o lado da dinâmica escolar que

segrega, que exclui, que seleciona, que coloca no ostracismo, que emudece e que expulsa indivíduos de seu seio!

Ingressei na carreira do magistério público estadual, em 1982, num Colégio situado no Bairro Campo d'Água Verde, do município de Canoinhas, em Santa Catarina. O Colégio, então Escola Básica, atendia especialmente a filhos de trabalhadores das indústrias de beneficiamento de madeiras. A maioria das famílias dos alunos moravam nos pátios das próprias empresas em casas muito simples e com pouquíssimas condições de higiene.

Com a crise econômica deflagrada no mundo inteiro, inclusive em Canoinhas, nas duas últimas décadas, com a abertura às importações e o controle da extração da madeira pelos órgãos estatais, essas empresas entraram em franca decadência. Os processos de demissões começaram a ganhar contornos desesperadores para as famílias dos empregados que, além de demitidos, eram desalojados de suas casas. Algumas empresas, para forçar a desocupação das residências, desmanchavam os casebres, gerando com isso uma espécie de "terrorismo psicológico" que culminava na saída mais rápida dos desempregados das dependências da empresa.

A situação de pobreza transformava-se em condição de miserabilidade para essas famílias. Não raras vezes, as crianças tinham como única refeição do dia, a merenda recebida na escola. Tornava-se comum, nas manhãs das terças-feiras, haver um esvaziamento na escola. Nesse dia as crianças dirigiam-se ao "lixão" do aterro sanitário da Prefeitura para "garimparem" algo que lhes pudesse ser precioso.

A crescente pauperização causada pelo arrocho salarial e pelo desemprego, obrigava essa população buscar saídas emergenciais. As estratégias de sobrevivência incluem o trabalho das crianças e adolescentes. E isso, fatalmente, culminava no abandono escolar. As crianças, em número cada vez maior, viam-se obrigadas a trabalhos mal remunerados ou, ainda, a dedicar-se à mendicância. As crianças eram sujeitas a toda espécie de rejeição e de repressão social, tanto por parte da comunidade em geral, como por parte das instituições sociais, especialmente da escola.

Aquela foi uma situação particular, marcada dramaticamente em minha memória. Mas ela me remete a uma compreensão mais geral da escola. É interessante observar que, a despeito de todo processo de segregação social vivenciado pela população que mora em seu entorno, a escola parece ainda não se dar conta das mazelas que atingem os seus alunos. Permanece calada. Utiliza os mesmos procedimentos didáticos, os mesmos recursos avaliativos, os mesmos mecanismos coercitivos já interiorizados e tradicionalizados pelos seus vários segmentos.

[Os professores e demais funcionários continuam a ver a escola como uma fonte elaboradora do saber universalmente acumulado, fechada em si mesma. A escola demonstra, assim, um grau de centralidade que a leva a não incorporar o cotidiano do aluno e a desconhecer a dramaticidade do quadro sócio-econômico-familiar de seus estudantes.]

A escola, de certa forma, basta-se a si mesma!

Esse cenário, vivenciado em quinze anos de magistério público estadual, em contato direto com alunos, famílias e professores, permitiu-me presenciar diariamente as mágoas, os abandonos, a fome, as dificuldades de alunos e de professores da rede estadual de ensino.

Paralelamente às minhas atividades no magistério público estadual, a partir de 1990, passei a trabalhar como professora da disciplina de História, com alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, em uma escola da rede particular de ensino; atividade que exerci até 1997. Essa escola atua em convênio com o Sistema Positivo e atende especialmente alunos da camada social mais privilegiada da sociedade.

É senso comum imaginar-se que a atividade pedagógica realizada com os alunos da rede particular de ensino seja mais fácil, tendo em vista as suas condições sócio-econômicas. Confunde-se, comumente, condições materiais com aptidões individuais ou coletivas para a aprendizagem. Acredita-se que, por não terem dificuldades em adquirir

materiais escolares, esses alunos também não terão dificuldades em adquirir conhecimentos.

E, não raras vezes, a familiaridade com que as crianças e adolescentes lidam com o cotidiano mais próximo ao dia-a-dia do professor, é confundida com inteligência. A competência dos alunos e das alunas em transitar no meio letrado é tida como passaporte para o sucesso escolar. A valorização do TER, em detrimento do SER, impregna as relações pessoais formais ou informais em todos os segmentos da sociedade.

Subtraídas as diferenças materiais, no entanto, a estrutura das escolas particulares em pouco difere da estrutura organizacional da escola pública, especialmente no que diz respeito à distribuição do tempo e do espaço, bem como no tocante aos métodos avaliativos.

Também nas escolas particulares ocorre o fracasso escolar. Também nessas escolas alunos e alunas são acusados de incapazes. Também nelas acontece a evasão escolar.

A diferença da evasão entre um e outro sistema escolar reside no modo de saída da escola. Por um lado, aos alunos pobres, via de regra pertencentes à rede pública de ensino, geralmente sobra a rua. Evadem-se da escola e não mais a ela retornam. São tidos como 'vadios' por abandonarem os estudos. Por outro lado, a evasão do aluno fracassado das escolas particulares é mascarada pelos pedidos de transferências para outras escolas.

As justificativas para essa transferência são facilmente apontadas: *"não acompanhava a turma"*, *"só estava mesmo gastando dinheiro dos pais"*, *"não quer nada com nada"*, *"não tinha interesse"*.

Eis aí a diferença articulando-se com a semelhança! Diferença entre as condições econômicas que possibilitam soluções diferenciadas entre a evasão da maioria dos alunos da escola pública, e dos alunos da rede particular. A semelhança das causas da

evasão escolar, encontra-se na estrutura educativa: as mesmas contradições e as mesmas relações de poder que perpassam os dois sistemas de ensino.

O meu ingresso como docente na universidade – Universidade do Contestado – UnC - em 1996, proporcionou-me uma nova e enriquecedora experiência com o magistério. A visão, de certa forma reduzida, de meu mirante de professora e Orientadora Educacional, ampliou-se fabulosamente. O contato com os acadêmicos dos cursos de Pedagogia e de História, especialmente na disciplina de Didática e na formação de Orientadores Educacionais, possibilitou-me estabelecer uma conexão entre o viver de alunos e pais e o viver dos alunos-acadêmicos-professores. Percebi que as minhas angústias e os meus questionamentos também faziam parte do universo de dúvidas de meus alunos acadêmicos.

A grande queixa desses alunos e alunas (a maioria já atuando como professores) refere-se à dificuldade ou à incompetência dos pais em colocar limites aos filhos. Há uma opinião generalizada entre os profissionais da educação de que os pais estão transferindo para a escola a tarefa de educar seus filhos, ou seja, o papel de infundir valores, preceitos e lógicas de moralidade.

Observando-se atentamente, percebe-se uma profunda incerteza de pais e dos educadores quanto a melhor forma de educar as crianças e os adolescentes. Vê-se que a maioria dos pais não tem clareza de quais medidas devem tomar frente às situações emergentes e conflitantes com que se deparam no dia-a-dia com seus filhos como por exemplo a desobediência, a indisciplina, o uso de drogas.

As dificuldades desses pais e desses educadores decorrem, provavelmente, da ambigüidade de valores em que foi formada a sua geração. A mentalidade desses pais é, em grande parte, fruto de uma educação fortemente marcada pelo autoritarismo e, ao mesmo tempo, pela busca radical do amor-livre da década de sessenta, época em que os

jovens lançaram por terra muitos dos tabus² e dos preconceitos vigentes. Os pais de hoje, jovens e adolescentes daquele período, questionaram o autoritarismo de seus pais e da sociedade de então e pregaram uma nova fórmula para educarem seus próprios filhos, onde a regra básica era: **é proibido proibir**.

Ao mesmo tempo, defrontaram-se com a negação de seus princípios, ao serem tolhidos da liberdade por um sistema de proibição e censura imposto pelos governos militares.

O conflito posto entre a realidade limitante e a utopia, desenvolve nesses pais, um sentimento de que com os seus filhos será diferente: seus filhos terão o que eles próprios não tiveram.

Esse **pensamento-sentimento**³ faz surgir uma geração de pais que não tem muita certeza a respeito de como deve punir, proibir ou premiar, pois ela própria se viu obliterada de muitos de seus direitos e carrega consigo as frustrações produzidas pela censura e pela repressão.

Somam-se a esses fatores, a grave crise sócio-econômica que o país enfrenta. Com o empobrecimento da classe média, as famílias se vêem na contingência de buscar novas formas de prover recursos econômicos. É, aí então, que as mães lançam-se ao mercado de trabalho na busca do equilíbrio financeiro familiar. Se, inicialmente, as mulheres buscam a melhoria das condições econômicas da família brasileira, posteriormente, o trabalho feminino passa a fazer parte do cotidiano da mesma.

² Tabu entendido aqui como proibição convencional imposta por tradição ou costume a certos atos, modos de vestir, temas, palavras, etc., tidos como impuros, e que não pode ser violada, sob pena de reprovação e de perseguição social.

³ Entendemos como pensamento-sentimento a ação realizada num misto de razão e de emoção geralmente praticada entre pessoas que possuem fortes laços afetivos.

Uma nova organização de família aparece. Anteriormente, às mães cabiam as tarefas do cuidado e da formação moral dos filhos.

O novo contexto sócio-econômico desarticula a organização tradicional da família. Nessa contingência, a família transfere muitas das responsabilidades para a escola. A inculcação de valores, que fazia parte apenas da alçada familiar, passa às mãos de professores, fato que provoca angústias nesses profissionais.

Não seria leviano afirmar que a escola não se encontra capacitada para lidar com estes conflitos. Entretanto, surgem, em seu interior, formas de adaptação ou de rearticulação dos movimentos. Desenvolve-se, dentro das escolas, uma certa cumplicidade entre seus agentes, na tentativa de enfrentar os conflitos que emergem no cotidiano escolar.

A cumplicidade aqui, busca possibilitar aos agentes escolares (pais, professores, alunos, dirigentes, etc.), exercer ou escapar ao domínio, ainda que temporário, das tramas e das lides diárias. De alguma forma, os professores compactuam entre si, assegurando seu fazer e protegendo-se mutuamente. Os pais buscam nos seus pares o eco necessário para propor ou reivindicar alguma mudança na escola. Os alunos formam grupos compactos de proteção mútua.

Entretanto, os parceiros de cumplicidades não são fixos. As parcerias dão-se de acordo com as necessidades individuais ou grupais. Um exemplo que pode bem ilustrar esta afirmação, pode ser encontrado numa antiga brincadeira realizada pelos estudantes em sala de aula. Acompanhem-na. Acontece num dia de verão. Um estudante "transgressor" coloca pó de giz sobre as abas do ventilador. O professor entra na sala e os alunos lhe pedem para ligar o ventilador. Imediatamente uma nuvem de pó espalha-se pela sala. Risos sorrateiros e disfarçados são silenciados por uma das possíveis alternativas:

Situação 1: O professor quer saber quem foi o autor de tal brincadeira. A turma jura não saber e não delata o colega. Mesmo a ameaça de punição para todos os alunos

não os demove do pacto de proteção mútua. Nesse momento a cumplicidade cria uma aura de poder sob o controle dos alunos por deterem um saber que o professor não tem.

Situação 2: O professor diz conhecer o autor da brincadeira e ameaça puni-lo. Imediatamente recebe adesão de alguns alunos, cuja cumplicidade, agora junto ao professor, pode lhes garantir alguns méritos desejados e um determinado poder sobre os demais colegas.

Essas duas situações, entre outras possíveis, mostram como o exercício do poder circula, alternando-se e mudando de aparência, conforme os interesses individuais e coletivos.

As formas de controle do indivíduo, através de punições ou premiações, no contexto educacional, objetivam regular a vida do estudante. Assim, realiza-se o controle das emoções, dos impulsos, da imaginação de cada indivíduo, induzindo-o a se adequar a comportamentos e a relações esperadas com a aplicação de diversos mecanismos escolares de sanções.

Os preconceitos, os prévios juízos que se tem dos alunos, revelam o lado da escola que está voltado a ensinar apenas aos 'bons' estudantes. A criança concreta, que vive no mundo real e que não corresponde ao aluno idealizado, é considerada difícil ou mesmo impossível de se ensinar.

Ao perceber a prática escolar dessa maneira, sentia-me inquieta. Essa sensação incômoda, enfatizada pelos debates acalorados na universidade, traduziu-se em perguntas carentes de respostas. Perguntava-me sobre o que sentia cada criança ou adolescente ao ser punido pelos fracassos escolares. E como reagiam suas famílias?

Interessava-me ainda saber como os professores percebiam estes fatos. Quais suas dúvidas ou certezas ao legitimarem decisões acerca da vida de seus estudantes?

Tais inquietações iniciais levaram-me a uma investigação mais sistemática, traduzida na pesquisa de Mestrado. Escolhi, como campo para a materialização da pesquisa, o Colégio REALIZAÇÃO de Ensino Médio, que tem como mantenedora a Universidade do Contestado – UnC, unidade universitária de Canoinhas.

O fator determinante para a escolha desse Colégio e desses alunos como objetos da pesquisa, foi o fato de que, independentemente das suas condições econômicas favoráveis, sua organização do trabalho escolar manifesta uma estrutura semelhante a que se encontra na organização de outros espaços escolares.

Com essa pesquisa, portanto, tento desmistificar a idéia de que na escola particular o processo de ensino-aprendizagem ocorre com maior facilidade. Busco também investigar as formas de dominação no interior da escola. Dessa forma, focalizo questionamentos, tais como:

- Como se constituem as relações de poder na escola?
- Como funciona o dispositivo das sanções no jogo de relação de poder entre os diferentes agentes (alunos, familiares, professores, diretores, dirigentes, etc.) na escola? Como esses agentes da escola se percebem nessa relação?

Esse é o tema sobre o qual desenvolvo a presente pesquisa. Busco compreender a dor e a alegria de nossas meninas e meninos adolescentes, diante de todas as imbricações vividas no cotidiano escolar.

Pesquisando: Um andar incerto...

Sam Walter FOSS (s/d), num bellissimo e instigante conto, nos fala sobre a trajetória de um bezerro que um dia, através da floresta, imigrou para seu distante curral. Na sua caminhada foi abrindo uma picada sinuosa e corcoveada.

No dia seguinte, um cão vagabundo percorre a mesma trilha aberta pelo bezerro. Depois, um carneiro-guia segue o caminho por vales e montes conduzindo, após si, todo o rebanho, a exemplo de todos os bons carneiros-guias.

O conto prossegue, informando que trezentos anos se passaram desde o dia da incerta caminhada do bezerro, que por sobre outeiros e planícies, foi abrindo um caminho sinuoso, por onde hoje muitos homens perambulavam. Esses homens proferiam palavras de justa indignação pela dificuldade encontrada no caminhar. Mas, ainda assim, continuavam a seguir a primeira imigração do bezerro.

O caminho converteu-se em alameda tortuosa que se transformou numa estrada em que muitos pobres cavalos, arqueados sob pesadas cargas, roteavam sob sol ardente e andavam três milhas para avançar uma.

Sem que os homens o percebessem, a estrada converteu-se numa movimentada via pública, que se erigiu na rua principal de uma famosa metrópole.

Dia-a-dia, centenas de milhares de homens repetem o ziguezague do bezerro, desenvolvendo o tráfego de um continente. Palmilham o saracoteado caminho de um bezerro morto há três séculos e trabalham de sol a sol, no afã de imitar o que os outros já fizeram. E, diz o conto, a cada dia perdem uma centena de anos, pois tal e tanta é a reverência que tributam a um precedente estabelecido. Fazem do caminho uma rota sagrada pela qual se movimentam durante toda a vida.

FOSS termina o conto dizendo: *“E como deles se riem os antigos deuses da floresta que testemunharam o andar incerto do bezerro”*.

A moral desse conto, para minha pesquisa, se estriba na inicial incerteza de qual metodologia adotar para a sua realização. Da mesma forma como os homens percorreram os caminhos já desvelados por outros, segundo o conto, eu busquei, inicialmente, a segurança da metodologia já utilizada por outros pesquisadores.

O foco de interesse definido e o desejo de querer descobrir o que pensam e sentem os adolescentes quando na escola são premiados e castigados, conduzia-me à realização de uma pesquisa que me permitisse compreender melhor esses estudantes.

As leituras de teses, de dissertações e de bibliografias específicas, levaram-me a escolher, a princípio, a entrevista como instrumento de investigação, por se prestar à perspectiva da pesquisa qualitativa desejada.

Assim, lancei-me ao trabalho de entrevistar os professores e os alunos, bem como a direção do Colégio Realização. Utilizei a dinâmica de conversa grupal. Os grupos (de professores, de alunos e de pais), debatiam e discutiam as questões propostas. Organizei algumas perguntas norteadoras para o fio condutor das conversas mantidas com cada um desses grupos. As questões propostas versavam sobre a prática pedagógica, as apostilas, os instrumentos e os critérios de avaliação postos em prática no Colégio. Durante as conversas, iam surgindo outras questões. Não utilizei equipamentos, como gravador, buscando dar um caráter mais informal às discussões. Após os debates, anotava as opiniões colhidas, procurando registrá-las com fidelidade.

Esperava, com essas discussões, compreender como os alunos, pais e professores do Colégio vêem a proposta pedagógica, o material didático, a forma de avaliação e as relações interpessoais que ocorrem no seu interior.

Para minha angústia de pesquisadora, os resultados obtidos inicialmente revelaram-se insuficientes para a análise profunda que eu desejava realizar. Os dados

obtidos nestes momentos me pareciam marcados pela parcialidade e, em alguns casos supérfluos. Percebia nas falas, nos gestos e nos olhares dos participantes dos encontros, que algo escapava! Atribuo à minha inabilidade de principiante e ao desejo secreto de percorrer caminhos sólidos, já definidos como certos, a exemplo do que conta o conto.

LÜDKE e ANDRÉ (1986, p.14), vieram em meu socorro ensinando-me que a abordagem etnográfica pode combinar vários métodos de coletas de dados:

Há dois métodos básicos utilizados pelos etnógrafos: a observação direta das atividades do grupo estudado e entrevistas com os informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre nesse grupo. Mas esses métodos geralmente são conjugados com outros como levantamentos, história de vida, análise de documentos, testes psicológicos, videoteipes, fotografias e outros, os quais podem fornecer um quadro mais vivo e completo da situação estudada.

Além disso, muitos dados primários produzidos pelos participantes podem vir a ser utilizados “(...) ou seja, histórias, canções, frases tiradas de entrevistas ou documentos, desenhos e outros que possam vir a ilustrar a perspectiva dos participantes, isto é, a sua maneira de ver o mundo e as suas próprias ações” (LÜDCKE e ANDRÉ, 1986, p.14).

Entendi, então, que para se realizar uma pesquisa qualitativa, é necessário que se faça o confronto das informações, dos dados e das demais evidências recolhidas durante o processo empírico com o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Conforme Menga LÜDKE “a pesquisa não se realiza numa estratosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano, sofrendo assim as injunções típicas dessas atividades” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.2).

Optei pela pesquisa etnográfica, como metodologia a ser desenvolvida para investigar a aplicação de prêmios e castigos aos alunos do Colégio. O objetivo era o de analisar como as relações de poder exercidas na Escola são elaboradas no imaginário dos adolescentes.

Da caminhada inicialmente incerta, passei à compreensão que de essa abordagem possibilitaria uma análise mais aproximada do objeto de pesquisa e permitiria,

no sentido de ordem metodológica, garantir um olhar revelador das questões de cultura, de identidade comunitária e de participação escolar.

Ensejando uma consistência teórica à formulação do objeto de estudo, realizei diversas leituras, buscando elaborar um referencial teórico que possibilitasse a compreensão das relações estabelecidas na escola.

E, para obtenção de dados empíricos, utilizei entrevistas, aplicação de questionários, conversas informais com os agentes da escola e ainda fontes secundárias, como análise dos registros internos (atas de reuniões, editais) da escola, regimento escolar e os manuais dos alunos.

O que interessa, nessa pesquisa, é tentar aproximar-me o mais intimamente possível da vida do educando e dos demais agentes do Colégio, compreendendo como ocorrem as relações, no seu interior.

A partir das análises feitas, intenciono elaborar um documento que venha a tornar-se um instrumento útil ao trabalho pedagógico realizado na escola, oferecendo alternativas de melhoria ao processo educativo do Colégio.

Nesse sentido, percebo o meu papel do pesquisadora como sendo um importante elo entre as evidências apontadas na pesquisa e o saber acumulado na área. Eu, pesquisadora, no entanto, não sou um sujeito neutro, destituído de opiniões, de opções políticas e ideológicas. A tarefa que me cabe é o distanciamento de minhas próprias convicções e conceitos, para garantir assim uma maior fidedignidade aos meus estudos. Essa é a perspectiva desse trabalho.

A caminho das certezas...

Durante o ano de 1998, participei das atividades pedagógicas realizadas pelo Colégio Realização, junto aos alunos, nas reuniões com pais e nas reuniões pedagógicas junto aos professores.

Nesse período, ocupei a posição de observadora que buscava a compreensão das tramas relacionais ocorridas no interior desse Colégio. Ansiava desvelar o que pensam e sentem todos os envolvidos com o processo educativo.

Mantive contato direto com os alunos e professores, através de conversas informais o que me garantiu uma visão, ainda que naquele momento, parcial e fragmentada, de como os alunos e professores vêem uns aos outros.

No ano de 1999, lancei mão de novos instrumentos para a realização da pesquisa. Já no início do ano letivo, reunimo-nos durante uma semana junto com a direção, a secretária, a auxiliar de secretaria e os professores expondo e dialogando sobre as questões observadas no ano interior. Expliquei-lhes como pretendia realizar a pesquisa e recebi sugestões do grupo para o seu encaminhamento.

Esse foi um momento rico da pesquisa. Permitiu-me vislumbrar as concepções que o grupo tem sobre educação. Possibilitou-me compreender a forma como os professores vêem os alunos e as suas famílias e, especialmente, sobre como pensam o seu próprio fazer pedagógico.

O passo seguinte envolveu a coleta de dados através de questionários aplicados. Responderam aos questionários 135 alunos (cento e trinta e cinco), 88 (oitenta e oito) pais, 1 (uma) diretora, 1 (uma) secretária, 1 (uma) auxiliar de secretaria, 14 (quatorze) professores, 1 (uma) bibliotecária e 2 (dois) auxiliares, 1 (um) presidente, 1 (um) diretor acadêmico, 1 (um) tesoureiro, 2 (duas) auxiliares de tesouraria, 1 (uma)

responsável pela assistência ao estudante, 1 (um) coordenador de extensão e pesquisa, e foram entrevistados 3 (três) serventes.

A próxima etapa foi de análise, interpretação e organização do grande volume de informações obtidas. As questões quantificáveis foram organizadas em gráficos, enquanto as questões subjetivas foram analisadas com a intenção de identificar as concepções, os objetivos, as satisfações e as insatisfações de todos os envolvidos.

Após a análise desse cabedal de informações, convidamos os pais dos alunos para um encontro. Iniciamos a reunião abrindo algumas questões provocativas para a manifestação verbal. Os pais falaram sobre o processo ensino-aprendizagem, bem como teceram opiniões sobre o método avaliativo adotado pela instituição de ensino.

As falas desse momento foram registradas. Posteriormente, fiz o cruzamento de tais informações com as respostas obtidas nos questionários anteriormente aplicados.

Ao final do encontro, os pais pediram uma nova aplicação da pesquisa, ficando acertado que novo questionário seria viabilizado e materializado ao final do primeiro semestre de 1999. O pedido dos pais para que nova pesquisa fosse realizada, traduziu a vontade que os pais têm de se sentirem parte da escola. Percebendo necessidade de estarem inseridos na comunidade escolar, viram, no processo de pesquisa, a oportunidade de poder falar sobre o que pensam e sentem.

O mesmo encaminhamento dado à pesquisa, junto aos pais, foi realizado frente aos alunos. Os encontros com os estudantes foram acontecendo com cada turma, separadamente. Pretendia, com essa interferência, garantir que as discussões atendessem a especificidade de cada grupo de alunos.

Ao final do primeiro semestre de 1999, elaborei novo questionário para ser aplicado junto à comunidade escolar. As questões abordadas foram afuniladas para convergirem ao objeto central da pesquisa. Visavam levantar informações sobre o método

avaliativo e sobre as atividades educacionais que culminam na dinâmica de prêmios e castigos, ou que conduzem ao fracasso ou ao sucesso escolar.

As respostas obtidas foram compiladas, organizadas e analisadas. Ao final desse trabalho de sistematização e análise, organizei novos encontros com os grupos pesquisados. Isto sucedeu-se de forma idêntica ao primeiro momento da pesquisa, tendo em vista os resultados bastante positivos auferidos em tal procedimento.

O trabalho, que ora se apresenta, teve origem em um estudo que buscou fundamentalmente a compreensão das relações de poder estabelecidas entre os agentes escolares e os dispositivos disciplinares postos em prática no cotidiano escolar. Com a dissertação “**DAS ENTRANHAS AO ESTRANHAMENTO DAS RELAÇÕES DE PODER NO COTIDIANO ESCOLAR – Questionando a obviedade dos prêmios e castigos**”, quero contribuir para analisar os fazeres educativos escolares que levam o sujeito à autonomia.

A presente dissertação está assim organizada: A **INTRODUÇÃO**, expõe a trajetória pessoal da pesquisadora, justificando a escolha do tema. A seguir, apresenta a metodologia adotada na pesquisa e delimita o objeto de estudo.

Na **Primeira Parte** dessa dissertação, desenvolvo um estudo sobre **AS RELAÇÕES DE PODER - Suas Manifestações, seus Dispositivos Disciplinares e os seus Recursos de Adestramento**. Essa primeira parte divide-se em três capítulos. O **Capítulo I – AS RELAÇÕES DE PODER**, retoma brevemente as concepções de poder sob o ponto de vista de WEBER (1995) e GRAMSCI (1995) contrapondo-as a do pensamento de Michel FOUCAULT (1996), a partir do qual se fez este estudo. No **Capítulo II**, com base na conceituação de poder elaborado por Foucault, especialmente em *Vigiar e Punir* (1996), discutem-se **OS DISPOSITIVOS DISCIPLINARES**, a docilização do corpo como alvo deste poder. O **Capítulo III** trata dos mecanismos de controle – **OS RECURSOS PARA O BOM ADESTRAMENTO** - exercidos nas relações do poder disciplinar. Não se pretende, nesse

estudo, discutir as importantes contribuições da totalidade das obras desse autor, mas apenas tomar alguns aspectos assinalados, sobretudo, na obra referida.

A **Segunda Parte – O REALIZAÇÃO – Conhecendo e Analisando a sua Prática Pedagógica**, está dividida igualmente em três capítulos e apresenta um estudo de caso sobre o Colégio Realização (Canoinhas, SC). O **Capítulo IV**, objetiva identificar o Colégio oferecendo dados sobre a sua criação, sua clientela, e a sua organização escolar. O **Capítulo V**, problematiza os métodos e as instruções sobre a conduta dos alunos. Enfoca, particularmente, a utilização do uniforme escolar, analisa o “lugar” do aluno, os editais, o controle das atividades mediante o estabelecimento do horário, o olhar vigilante e as táticas de controle dos comportamentos considerados inadequados. O **Capítulo VI**, analisa como se sucede a verificação do rendimento escolar, os processos avaliativos postos em prática pelo colégio estudado, bem como a aplicação dos prêmios e castigos.

A **Terceira Parte – OLHARES ESTRANHADOS – Subvertendo a Prática**, contém o **Capítulo VII**, que reflete como os alunos lançam mão de mecanismos de resistência para burlar as vigilâncias, através de brincadeiras, fugas, colas e do abandono escolar.

As **Considerações Finais**, propõem, à luz da análise feita, amparada pelo pensamento de FOUCAULT (1996), alguns encaminhamentos possíveis para romper com o autoritarismo que marca as relações de poder no cotidiano da escola.

Ainda que esse trabalho seja marcado por limitações, ousa-se pensar que o estudo realizado possa permitir aos agentes, tanto do Colégio pesquisado, quanto outros profissionais da educação, refletir sobre as práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas nas escolas e, a partir daí, encontrar alternativas que venham contribuir para a emancipação de todos os que fazem e sofrem educação.

Primeira Parte

- AS RELAÇÕES DE PODER -

Suas Manifestações, seus Dispositivos Disciplinares e os seus Recursos de Adestramento

O poder só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se divorciam, quando as palavras não são vazias e os atos não são brutais, quando as palavras não são empregadas para velar intenções mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar ou destruir, mas para criar relações e novas realidades.

(Hannah Arendt, 1995, p. 212)

Capítulo I

1 – As Relações de Poder

Com quantos quilos de medo se faz uma tradição?

Tomzé



Essa pesquisa busca analisar as relações de poder que ocorrem no interior do REALIZAÇÃO - Colégio de Ensino Médio da Universidade do Contestado – UnC, no município de Canoinhas/SC. Queremos compreender como se constituem as relações de poder na escola e como funciona o dispositivo das sanções no jogo das relações de poder entre os diferentes agentes (alunos, familiares, professores, diretores, dirigentes, etc.), na escola. Ainda é fonte de interesse perceber como esses agentes da escola se vêem nessa relação.

Nos propomos buscar um novo olhar sobre as relações de poder estabelecidas nesse Colégio e, nessa perspectiva entendemos que o pensamento de Michel Foucault possa nos dar a sustentação necessária para a realização da pesquisa.

Em sua concepção, FOUCAULT entende que o poder ocorre a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis. Essas relações são efeitos imediatos da partilhas, desigualdades e desequilíbrios que se produzem nas mesmas e

que, ao mesmo tempo, possuem um caráter produtor. Constituem-se numa microfísica do poder que se mantém a partir de alguns dispositivos disciplinares.

Um dos dispositivos disciplinares apontados por FOUCAULT é o quadriculamento, ou o que o autor chama de arte das distribuições. Esse dispositivo distribui o indivíduo no espaço, permitindo sua identificação, o controle de sua posição e sua circulação. Permite ainda estabelecer sua presença ou ausência, saber onde se encontra, instaurar e interromper comunicações, enfim, vigiar a cada momento o comportamento de cada um. Por estas características, este dispositivo permite conhecer, dominar e utilizar, através da apreciação e das sanções que utiliza. (1996, p.131).

O poder disciplinar ainda vai se utilizar do controle das atividades. O tempo para cada atividade é definido de modo a garantir qualidade e economia de gestos. Articula o tempo com a atitude global do corpo, determinando as relações que se deve manter com o objeto manipulado. O corpo é exercitado através da manobra. Para extrair do corpo a eficácia pretendida utilizam-se os exercícios, repetidos à exaustão. Ao tornar-se suscetível às operações especificadas, que regulam sua ordem, seu tempo e suas condições internas, o corpo torna-se alvo de novos mecanismos de poder, oferece-se a novas formas de saber (FOUCAULT, 1996, p. 140).

O poder disciplinar também programa a evolução dos processos, compondo e decompondo as atividades, adicionando e capitalizando o tempo e a energia dos indivíduos. O corpo é treinado para dele se extrair cada vez maior rentabilidade e possibilitar controle. Para tal, divide-se a duração em segmentos, organizam-se estas seqüências de forma combinatória, sempre com graus de dificuldades ascendentes. Finalizam-se estes segmentos temporais, através de uma prova que indicará se o indivíduo atingiu o nível desejado. Por fim, estabelecem-se séries temporais diferenciadas que classificam e prescrevem o lugar de cada um. Este dispositivo realiza o controle do tempo, ao mesmo tempo que garante a sua utilização. Busca a evolução progressiva de cada um, aplicando exercícios - técnicas repetitivas, porém diferentes e sempre graduadas (FOUCAULT, 1996, p. 142-146).

A disciplina, junto à distribuição do indivíduo no espaço, ao controle das atividades e à programação da evolução dos processos, articula coletivamente as atividades individuais. O corpo torna-se um elemento que se move e se articula com os outros, ajustando-se ao tempo dos demais. Isso se dá através de um sistema preciso de comando. Busca a combinação das forças, utilizando-se de táticas que, a partir de corpos localizados compõem um aparelho eficiente e produtivo (FOUCAULT, 1996, p. 148).

Esses dispositivos funcionam mediante a vigilância hierárquica, as sanções e a aplicação dos exames. A vigilância produz no indivíduo um comportamento esperado. Utiliza-se de alguns artifícios específicos – a arquitetura é planejada de modo que tudo possa ser visto, observado, comparado e controlado. Além da arquitetura, a vigilância se dá através de relações hierárquicas. Estabelecem-se marcas, lugares, controlam-se o tempo e os gestos, que podem se dar em uma rede de relações de alto para baixo e de baixo para cima e, ainda lateralmente. Todos são perpetuamente fiscalizados, obrigando-os a adaptarem-se às normas, mediante as aplicações das sanções.

As sanções, funcionam num sistema de prêmios e castigos. Têm como função qualificar e reprimir comportamentos indesejados. Funcionam como repressoras de ausências, atrasos, interrupções das atividades. Controlam a maneira de ser, os discursos, o corpo e a sexualidade do indivíduo. Promove a homogeneidade pelo resultado da gradação das diferenças individuais.

A sanção normalizadora e a vigilância hierárquica têm no exame a garantia de um controle que permite qualificar, classificar e punir. Nele reúnem-se *“a cerimônia do poder e a forma de experiência, a demonstração de força e o estabelecimento da verdade”* (FOUCAULT, 1996, p.165). O exame é um mecanismo que constitui o indivíduo como efeito e objeto de poder e do saber.

Para entender as relações de poder no cotidiano escolar, buscamos identificar o conceito de poder de outros teóricos para fazer contraponto e destacar o pensamento de Foucault. A análise de Foucault sobre os dispositivos disciplinares de poder e seus instrumentos nos revela um novo conceito de poder.

1.1 – Conceituando Poder

Grande parte dos cientistas sociais refere-se ao poder, em geral como a capacidade de um agente produzir determinados efeitos. Assim ele existe, tanto nas relações entre indivíduos, quanto em grupos ou organizações, em que uma das partes exerce controle sobre a outra. Esse conceito é distinto daquele em que se assinala o poder como relação, como o fazem mais especificamente Maquiavel e, atualmente Foucault, e daquele assinalado por La Boétie, segundo o qual o poder deriva do fato de que um determina o comportamento dos outros porque estes não querem determinar o seu próprio comportamento.

No caso do poder político, este seria mantido e exercido também por determinadas estruturas e instituições, ou seja, por aparelhos de Estado, (polícia, o exército, a magistraturas, órgãos administrativos) que teriam como função principal a repressão, ou então por outras instituições (família, a igreja e a escola) incumbidas da difusão e manutenção de um domínio ideológico.

Sociologicamente, WEBER (1995), considera que poder é a probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências. Na sua lógica, existe a supremacia de uns sobre os outros, o que confere um caráter de dominação ao atributo do poder. Entende que toda forma de dominação busca legitimar-se através da obediência e por meio de direção administrativa, que variam de acordo com a natureza da legitimidade.

WEBER (1995, p. 394-59) aponta os três tipos “puros” de dominação legítima. RESENDE (1995, p.44) assim descreve essas formas de dominação:

- *de caráter racional ou dominação legal: baseia-se na crença, na legitimidade das ordens instituídas e no direito de mando daqueles que estão nomeados para exercer a dominação; a obediência decorre de uma ordem impessoal, de “direito”, limitada pela competência dessa ordem que se caracteriza por regras técnicas e normas; o tipo mais puro é o exercido pela dominação burocrática decorrente do conhecimento;*

- *de caráter tradicional ou dominação tradicional: baseia-se na crença, nas tradições e na legitimidade daqueles que simbolizam a autoridade como representantes dessas tradições; deve-se obediência à pessoa do senhor ou a indicada por ele; as ordens são legitimadas pela tradição ou pelo livre-arbítrio do senhor; a dominação acontece com ou sem o quadro administrativo;*

- *de caráter carismático ou dominação carismática: baseia-se na veneração da santidade, do poder heróico ou do caráter exemplar de uma pessoa ou das ordens dela emanadas; a obediência decorre da confiança pessoal, que pode se desvanecer, caso deixem de existir os motivos que levaram à veneração. Na associação dos adeptos existe uma relação comunitária de caráter emocional que pode se rotinizar se houver interesse dos membros da comunidade, quando, então, a escolha do novo líder se dá por certas características, por revelação ou por designação.*

LA preocupação de WEBER (1995), como se pode ver, é analisar o poder, enquanto dominação e obediência; mas o faz sob o ponto de vista exclusivamente sociológico. Fica claro que autoridade ou dominação não precisa ser fundada no exercício da influência de poder de uns sobre os outros. WEBER considera que é preciso um mínimo de vontade e de interesse pela obediência. Para esse autor, o poder é amorfo e se encontra inserido como parte de um todo complexo.

Já GRAMSCI (1995, p. 21), tendo em consideração sobretudo as sociedades capitalistas, vê nas posições antagônicas, no conflito, elementos indispensáveis para se entender o poder político. Nesse sentido, o poder está intimamente ligado às questões de ideologia⁴ e hegemonia. A concepção gramsciana de poder, nas sociedades capitalistas, sugere que o poder, é exercido através da sociedade política, composta por aparelhos administrativo-burocráticos e político-militar e da sociedade civil. Através dos aparelhos administrativo-burocráticos e políticos-militares, é possível, às classes que detêm o poder, reprimir e disciplinar os grupos que se opõem ao seu domínio. A sociedade civil, composta pelas instituições que elaboram e/ou divulgam as ideologias, permite a formação de um

⁴ “Pode-se afirmar que não há uma definição unívoca de ideologia. Predomina no senso comum e no marxismo vulgar o conceito segundo o qual ideologia é o que pensam falsamente os adversários. Para Gramsci, ideologia é toda visão global do mundo. Desta maneira, existe, tanto uma ideologia para conservar, como é importante uma ideologia para lutar por uma nova hegemonia na sociedade. Assim, há ideologias orgânicas, que se tornam cimentos para costurar entre si dirigentes e dirigidos, unificando e fortalecendo o movimento da sociedade para mudança e, ideologias não orgânicas, que procuram manter as pessoas presas a um senso comum conservador”. (De acordo com ASSMANN, subsídios para estudo – Sobre o Conceito de Ideologia).

consenso, que segundo Gramsci, é a base de sustentação das relações de poder. Em suma, todo exercício de poder inclui domínio e consenso. Quanto mais democrática é a relação, mais o poder será fundado no consenso.

GRAMSCI (1995, p.22) vê o ser humano como fruto de sua interação com o meio, ou seja, com a natureza externa, consigo mesmo e com os outros seres humanos. E nas articulações que trava nesta tríplice relação é que busca os meios necessários para sua sobrevivência e que se constitui a própria subjetividade humana e sua sociabilidade. Trava-se então uma luta que desemboca numa divisão da sociedade em classes, entre as quais destacam-se duas: a do proletariado e a da burguesia. Segundo ele, estas duas classes estão em uma luta contínua que se dá no campo político, material e social.

Na problemática do homem em relação às classes, Gramsci trabalha dois conceitos fundamentais – o conceito de bloco histórico⁵ e o conceito de hegemonia. A questão do poder vai estar presente nesses dois conceitos, indicando os efeitos da estrutura sobre as relações das classes em “luta”. Assim, tanto as relações de classe são relações de poder como as relações de poder implicam as relações de classes sociais (RESENDE, 1995, p. 51).

A hegemonia exerce o domínio pelo consenso. O poder de uma classe sobre a outra vai ocorrer, então, pela coesão, pelo convencimento e não pela força. Aqueles que são dirigidos reconhecem o papel do dirigente, o seu direito, e, até a conveniência desta direção para o seu próprio bem. Ao mesmo tempo, é assim que se legitima a supremacia de uma classe sobre a outra.

Contudo, segundo GRAMSCI (1995,p. 21-23), quando a relação de forças que mantém determinado bloco histórico se desfaz, devido à vitória de lutas contra-hegemônicas, novo bloco histórico poderá surgir e ocupar o lugar do primeiro.

⁵ “Se a relação entre intelectuais e povo-nação, entre dirigentes e dirigidos – entre governantes e governados-, é dada por uma adesão orgânica, na qual o sentimento-paixão torna-se compreensão e portanto saber (não mecanicamente, mas de forma viva), é somente então que a relação é de representação e que se produz o intercâmbio de elementos individuais entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos, isto é: que se realiza a vida conjunta que, só ela, é a vida social; cria-se um bloco histórico”. (GRAMSCI, in PORTELLI, 1977, p.83).

A luta contra-hegemônica, via de regra, funda-se na capacidade de organização da classe dominada. GRAMSCI (1995) destaca a importância dos intelectuais, especialmente daqueles que ele trata de intelectuais orgânicos. Para ele, os intelectuais orgânicos são aqueles que estão vinculados à sua classe social a qual defendem, fazendo seus os interesses da classe que representam.

A óptica foucaultiana sobre poder traz uma nova perspectiva geral. FOUCAULT (1990) afasta-se da visão clássica, presente na definição de Weber, inicialmente referida, e se aproxima parcialmente daquela de Gramsci, segundo o qual o poder, sempre e só, acontece na relação entre grupos ou pessoas. Contudo, à diferença do pensador italiano, Foucault não entende que o poder se dê através da supremacia de uns sobre os outros, ou seja, através do esquema: dominação → obediência ou, dominação → repressão. Foucault privilegia o poder enquanto exclui a repressão, a violência. Para ele existe a possibilidade de uma resposta minimamente livre por parte dos que se relacionam. Nesse aspecto, analisa o poder enquanto relação entre pessoas ou grupos que têm a possibilidade de determinar as relações que mantêm. *“Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros de outro; não se sabe ao certo quem o detém, mas se sabe quem não o possui”* (FOUCAULT, 1990, p.75).

Para FOUCAULT (1990, p.181), o poder ocorre em meio a relações desiguais, móveis, e sobretudo, se dá à partir de inúmeros pontos e não em forma de cascata: sempre de cima para baixo, do mais forte para o mais fraco.

Nesse caso, seria enganoso supor-se um macropoder que estivesse atrelado a uma casta ou classe social. As relações ocorrem como uma trama entre os diversos agentes sociais – nas escolas, nas prisões, nos hospitais, nos grupos sociais, na igreja, etc. Compõem-se de inúmeros micropoderes, formando uma grande rede de relações que se mantêm enquanto houver objetivos comuns.

Portanto, FOUCAULT (1990), desmistifica aquelas teorias que sugerem o poder como uma força que parte de cima para baixo, do centro para a periferia, do macro para o micro, uma vez que os poderes são exercidos em níveis variados, como teias.

Foucault orientou sua pesquisa sobre o poder fora do edifício único da soberania, dos aparelhos de estado ou das ideologias. Estudou-o a partir das técnicas e táticas de dominação. Em sua análise histórica, FOUCAULT (1990), identifica a teoria da soberania buscando na origem das organizações feudais, das sociedades ocidentais, desde a Idade Média, a forma como ocorriam as relações entre o rei e os súditos, a partir da qual originou-se a teoria do direito da sociedade moderna. Naquela sociedade o pensamento jurídico se faz em torno da figura do rei, a seu pedido, em seu proveito e para servir-lhe de instrumento ou justificativa de seus atos.

Segundo FOUCAULT (1990, p.181) é *“essencialmente do rei, dos seus direitos, do seu poder e de seus limites eventuais, que se trata na organização geral do sistema jurídico ocidental.”* O saber jurídico funcionava para mostrar que o poder encarnado pelo corpo do rei era exatamente adequado ao seu direito fundamental e, também para limitar este poder do soberano, submetê-lo a regras, cuja função era legitimar o seu poder. A centralização do poder nas mãos do rei confere aos súditos a obrigação legal da obediência. O caráter da obediência atribuído ao poder real, elimina o caráter da dominação e suas conseqüências.

FOUCAULT inverte esta lógica. Faz sobressair a dominação em seu íntimo e em sua brutalidade, para, a partir daí, mostrar que o direito é instrumento dessa dominação e de que forma esse direito põe em prática relações que não são relações de soberania, mas sim de dominação.

Por dominação eu não entendo o fato de uma dominação global de uns sobre os outros, ou de um grupo sobre outro grupo, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade. Portanto, não o rei em sua posição central mas os súditos em suas relações recíprocas: não a soberania em seu edifício único, mas as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social (FOUCAULT, 1990, p.181).

Algumas preocupações metodológicas se fazem necessárias, ao opor-se à questão da soberania e da obediência. *“Em primeiro lugar, diz FOUCAULT, (1990, p.182), não se trata de analisar as formas regulamentares e legítimas do poder em seu centro”. Ao contrário, o que interessa “é captar o poder em suas extremidades, em suas ramificações, lá onde ele se torna capilar (...). É necessário, portanto, compreender como esse poder ultrapassa as regras do direito e prolonga-se, penetra em instituições, corporificando-se em práticas que se munem de instrumentos de intervenção material. “Em outras palavras, captar o poder nas extremidades cada vez menos jurídica de seu exercício” (1990, p.182).*

Em segundo lugar, deve-se estudar o poder onde sua intenção, *“se é que há uma intenção”,* está investida em práticas reais e efetivas e, em sua face externa, onde ele se implanta e produz resultados. *“Portanto, não perguntar por que alguns querem dominar, o que procuram e qual é sua estratégia global, mas como funcionam as coisas ao nível do processo de sujeição ou dos processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos, etc.” (FOUCAULT, 1990, p.182).*

Em terceiro lugar, deve-se observar que o poder é algo que não se pode dividir, é algo que circula, funciona em cadeia e se exerce em redes. Portanto, *“não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros” (1990, p.183).* Na malhas do poder, os indivíduos estão sempre em *“posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão” (1990, p.183).*

Na quarta preocupação metodológica, FOUCAULT (1990, p.184) propõe que se analise o poder em sua forma ascendente. Isto é *“...a partir dos mecanismos infinitesimais, que têm uma história, um caminho, técnicas e táticas e depois examinar como estes mecanismos de poder foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, subjugados, transformados, deslocados, desdobrados, etc., por mecanismos cada vez mais gerais e por forma de dominação global”.*

Em sua quinta preocupação metodológica, FOUCAULT reconhece ser *“bem possível que as grandes máquinas do poder tenham sido acompanhadas de produções*

ideológicas (...) mas não creio que aquilo que se forma na base sejam ideologias". São instrumentos de formação e de acumulação de saber: métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de inquérito e de pesquisa, aparelhos de verificação. "Tudo isto, significa que o poder, para exercer-se nestes mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e pôr em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber que não são construções ideológicas" (1990, p.186).

Para o autor, portanto, não é possível entender o poder apenas como uma repressão, ou um mal a evitar, mas importa entendê-lo como "positivo", ou seja, como instância através da qual se produz algo:

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acreditaria que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 1990, p.8)

O que existe de fato são poderes disseminados por toda estrutura social através de uma rede de relações que inclui dentro de si as lutas. No entanto, estas lutas não têm necessariamente caráter de negatividade, de violência. Há também uma faceta positiva, isto é, de caráter produtivo, o que justifica o adestramento e o disciplinamento do corpo.

Pois se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse só por meio da censura, da exclusão, do impedimento, à maneira de um grande superego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a conhecer – e também, a nível de saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz (FOUCAULT, 1990, p.148)

Resumindo, FOUCAULT sugere que é preciso estudar o poder fora dos campos delimitados pela instituição soberana ou estatal. É necessário estudá-lo a partir das técnicas e táticas de dominação. Dentro da lógica foucaultiana, rigorosamente falando, o poder não existe enquanto realidade delimitada e fixa, não existe como objeto, como uma

coisa que alguém possua. O que existe são relações de poder, mais ou menos organizadas, ou coordenadas. E, por essa característica fundamental, o poder não é algo que se possui, mas que se exerce, que se efetua e que funciona. Exerce-se em meio a relações desiguais e móveis, a partir de inúmeros pontos. Não há, pois, como conceber o poder na ótica binária entre aqueles que dominam e os que são dominados. As relações de poder que se efetuem, que se fazem, são sustentadas entre todos os que se afrontam no cotidiano. São práticas sem dono, anônimas, uma vez que não é possível, segundo Foucault, apontar o responsável, ou quem é o detentor desse poder, porque a mobilidade com que são marcadas as muitas relações ora estão aqui, ora ali. Todos são, portanto, responsabilizáveis.

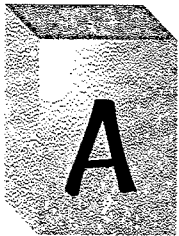
Capítulo II

2 – Dispositivos Disciplinares

2.1 – Os Corpos Dóceis

“Seu corpo é o brasão de sua força e de sua valentia”

(M. Foucault, 1996, p.125)



o analisar o surgimento da sociedade disciplinar, especialmente a partir da segunda metade do século XVIII, na Europa, FOUCAULT (1996, p.126), aponta a docilização do corpo como o grande instrumento, objeto e alvo do poder. *“É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”*.

Na abertura de sua obra *Vigiar e Punir* FOUCAULT (1996) apresenta o suplício de Damiens: a punição exemplar que atinge o corpo para vergar o espírito e que, atingindo o supliciado, propagaria aos espectadores um indizível temor pessoal.

Estas punições caracterizavam uma rede de sinais onde o ‘culpado’ era apenas um dos alvos do castigo, tendo em vista que interessava também atingir aos espectadores: todos eminentemente possíveis futuros culpados.

Que estes sinais-obstáculos que são pouco a pouco gravados na representação do condenado circulem então rápida e largamente; que sejam aceitos e redistribuídos por todos; que formem o discurso que cada um faz a todo mundo e com o qual todos se proíbem o crime – a boa moeda que, nos espíritos, toma o lugar do falso proveito do crime (FOUCAULT,1996, p.98).

Ao tornar públicas as punições que se aplicam a um, o que se desejava era que a punição fosse exemplar e sobretudo, que o castigo fosse aceito *“não só como natural, mas interessante: é preciso que cada um possa ler nele sua própria vantagem”* (FOUCAULT,1996, p.98).

A condenação de Damians ocorreu em março de 1757. Muito se modificou desde aquela data: as punições, os castigos e os suplícios públicos sofreram grandes transformações. Mas que não se engane o leitor que crê os castigos extintos; o que desaparece são as melancólicas festas de punições públicas, as grandes fogueiras. *“A punição aos poucos deixa de ser uma cena”* (FOUCAULT,1996, p.14) para ir se tornando velada, provocando várias conseqüências: *“(…) deixa o campo da percepção quase diária e entra no da consciência abstrata; sua eficácia é atribuída à sua fatalidade não à sua intensidade visível; a certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime e não mais o abominável teatro; a mecânica exemplar da punição muda as engrenagens”* (FOUCAULT,1996, p.15).

Paralelamente à supressão do castigo público que desonrava a justiça por ser pouco glorioso punir, aparecem outros setores responsáveis pela execução da pena. As práticas punitivas passam a não mais ser responsabilidade daqueles que a determinam: os juizes delegam a outras pessoas a enfadonha tarefa, cujo critério principal deveria ser agora o de corrigir, reeducar, ‘curar’.

Assim, outros artificios passam a fazer parte do rol das modalidades de castigos: as prisões, a reclusão, os trabalhos forçados, a servidão dos culpados. O corpo não é mais chicoteado, mutilado, aniquilado. *“O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia de direitos suprimidos”* (FOUCAULT,1996, p.16). Novos personagens, que não mais apenas os juizes e carrascos, aparecem:

Um exército inteiro de técnicos veio substituir o carrasco, anatomista imediato do sofrimento: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores; por sua simples presença ao lado do condenado, eles cantam à justiça o louvor de que ela precisa: eles garantem que o corpo e a dor não são objetos últimos da ação punitiva (FOUCAULT, 1996, p.16).

Ao abolir a vergonha dos exercícios públicos de supliciar o condenado aos olhos de uma platéia ávida, duas novas tecnologias de poder aparecem na arte da punição: a punição da alma, cujas representações são manipuladas, e o corpo que é treinado.

Lentamente descobre-se o corpo como objeto e alvo do poder disciplinar. Ainda no início do século XVII, se define a figura ideal do soldado. Este deve ser treinado, de forma que carregue consigo sinais de vigor e coragem. Na segunda metade do século XVIII, fabrica-se o soldado; isto é, de uma massa informe fez-se uma máquina perfeita. Aos poucos, corrigiram-se as posturas, numa calculada e lenta coação que percorre todo o seu corpo.

É uma nova política de coerção sobre o corpo que, calculadamente, atinge seus gestos, seus comportamentos, e faz com que este entre numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe.

A utilização do corpo como instrumento da ação disciplinar, nos esquemas de docilidade, que despertou grande interesse a partir do século XVIII, na sociedade ocidental, não é novidade. Segundo FOUCAULT (1996, p.126), *“em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.”*

O que o século XVIII inaugura, são os novos artifícios de docilização do corpo. As novidades introduzidas nesse século são as técnicas de *assujeitamento* do corpo através do controle, dos exercícios e das modalidades utilizadas.

Trata-se de trabalhar o corpo detalhadamente, *“de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos,*

atitude, rapidez: corpo infinitesimal sobre o corpo ativo". O objeto do controle do corpo é "a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna. Este controle se dá a partir da "coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício". A modalidade "implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos" (FOUCAULT, 1996, p.126).

Estes métodos que realizam um controle minucioso do corpo e sobre ele impõem uma relação de docilidade, são o que se pode chamar de **disciplinas**.

As disciplinas, além de objetivarem o aumento de habilidades e aprofundar a sujeição, buscam igualmente a formação de uma relação que o torne ao mesmo tempo tanto mais obediente quanto mais útil.

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma "anatomia política", que é também igualmente uma "mecânica de poder" está nascendo; ela define como se pode ter o domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (FOUCAULT, 1996, p.127).

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, 'corpos dóceis' (Idem, 1996, p.127). Para se atingir plenamente a docilização do corpo que se traduza num saber-poder, um conjunto de técnicas são utilizados. São a arte das distribuições, o controle das atividades, a organização das gêneses e por fim, a composição das forças. Trata-se de uma multiplicidade de processos, por vezes mínimos, "de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, que se repetem, ou se imitam, apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos um método geral" (FOUCAULT, 1996, p.127).

2.1.1 - *A Arte das Distribuições*

Para que a disciplina seja eficaz e produza os resultados que dela se espera, é necessário que se distribuam os indivíduos no espaço. Para se proceder essa distribuição, a disciplina utiliza diversas técnicas: o enclausuramento, o quadriculamento, as localizações funcionais e a posição na fila.

“A disciplina, segundo FOUCAULT (1996, p.130), procede à distribuição do indivíduo no espaço”. Por vezes, a disciplina exige a cerca, a especificação de um lugar comum a todos e fechado em si mesmo. Outras vezes, exige o enclausuramento. Este, no entanto, não precisa ser constante, nem é indispensável. Trabalha a ocupação do espaço de maneira sutil: o quadriculamento.

O cercamento configura um lugar fechado em si mesmo, protegido de todos e longe de olhares curiosos. No interior dos conventos, dos internatos, dos colégios, dos quartéis e clínicas de internamentos de doentes crônicos, dependentes ou loucos e também das fábricas, vão se utilizar da técnica do cercamento. Busca-se concentrar as forças de produção; produzir a otimização do tempo e compor a mecanização do comportamento adequado.

FOUCAULT destaca que o **princípio da clausura** não exige o fechamento e a delimitação de um espaço, e tem como objetivo tornar possível controlar conversas, faltas, interrupções e agitações. O princípio da clausura, *“não é constante, nem indispensável, nem suficiente nos aparelhos disciplinares. Estes trabalham o espaço de maneira muito mais flexível e mais fina. E em primeiro lugar, conforme o princípio de localização imediata ou de quadriculamento. Cada indivíduo no seu lugar, e em cada lugar um indivíduo”* (FOUCAULT, 1996, p.131).

O quadriculamento ou o princípio da localização imediata evita a formação de grupos e das pluralidades confusas ou indecisas. Faz-se quantas subdivisões forem

necessárias, buscando anular os efeitos das repartições indecisas e o desaparecimento dos indivíduos.

Importa estabelecer as presenças e ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 1996, p.131).

O lugar que cada um ocupa, também define o indivíduo. Estabelece a distância que o separa do outro. É, portanto, um dos dispositivos que, na disciplina, dispõe em filas e permite a transformação para arranjos. Essa localização distribui os indivíduos e os faz circular dentro de uma rede de relações, tornando-os visíveis e controláveis.

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa. Tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração (FOUCAULT, 1996, p.131).

As localizações funcionais, os lugares predeterminados são definidos para satisfazer não somente a necessidade de vigiar ou de romper com atividades consideradas perigosas, mas também para criar espaços úteis.

O processo aparece nos hospitais, especialmente os militares e marítimos, onde há a necessidade de distribuir e dividir os espaços com rigor. Os portos marítimos são lugares de trânsito de mercadorias e de homens das mais várias procedências. Isso os torna lugares de misturas perigosas, cruzamento de circulações proibidas, sujeitas a contágios de doenças e a epidemias. O hospital marítimo deve filtrar, afixar e quadricular esse formigar humano. “A vigilância médica das doenças e dos contágios é af solidária de toda uma série de outros controles: militar sobre os desertores, fiscal sobre as mercadorias, administrativo sobre os remédios, as rações, os desaparecimentos, as curas, as mortes, as simulações” (FOUCAULT, 1996, p.132).

Nas fábricas, que aparecem nos fins do século XVIII, se faz necessário distribuir o indivíduo, de forma que se possa isolá-lo e localizá-lo e articular essa distribuição com os meios de produção. Organizam-se seriações que permitem a visualização geral e individual. Constata-se a presença, a aplicação e a qualidade do trabalho de cada um, bem como a comparação de uns com os outros.

A delimitação do espaço geográfico é organizada de forma que possibilite estabelecer presenças, ausências, saber onde e como se encontram os indivíduos; controlar, comparar, apreciar, sancionar, medir deficiências e potencialidades de cada um. São mecanismos que além de permitir conhecer, constituem-se na afirmação do domínio de um sobre o outro. *“A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos para uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações”* (FOUCAULT, 1996, p.133).

Foucault exemplifica com a classe escolar. Mostra como a organização nos colégios dos jesuítas mudou após 1762. Antes, sua organização era baseada no modelo militar romano. A forma geral era a disputa entre os alunos, a exemplo dos soldados que eram treinados para a guerra e a rivalidade. Pouco a pouco, esse modelo se desdobra, a classe torna-se homogênea. Agora ela se compõe de elementos individuais, um ao lado do outro, sob o olhar atento do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, define a forma de repartição dos indivíduos na escola: filas nos corredores, nas salas, nos pátios; determinação dos lugares em dias de provas; alinhamento segundo critérios econômicos e desempenho pessoal dos alunos. São levados em conta sua idade, seu desempenho, seu comportamento.

Determina-se assim lugares individuais, que possibilitam, simultaneamente, o controle individual e coletivo.

As disciplinas, organizando as ‘celas’, os ‘lugares’ e as ‘fileiras’ criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturas funcionais e hierárquicas. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem obediência dos indivíduos, mas também uma menor economia de tempo e gestos (FOUCAULT, 1996, p.135).

É uma organização complexa que forma verdadeiros quadros vivos dos quais nada escapa. Segundo FOUCAULT (1996, p.135), *“a constituição desses quadros foi um dos grandes problemas da tecnologia científica, política e econômica do século XVIII”*. Passa, desde a simples arrumação dos espaços geográficos: jardins, construções, lugares de disposição de objetos e da distribuição de animais, até a classificação racional dos seres humanos. Economicamente, estes quadros permitem o controle da circulação das mercadorias e do dinheiro, atendendo o princípio do enriquecimento. Para as forças armadas, tem como grande objetivo inspecionar os homens, constatar suas presenças ou ausências, avaliar sua *performance*, sua sexualidade, seu comportamento. Nos hospitais, os quadros vivos garantem um controle da utilização dos espaços ocupados pelos doentes e, simultaneamente, a classificação das doenças. A composição dos quadros vivos, na escola, a faz extrapolar a sua função de ensinar, pois vai atingir o aluno em seu íntimo, atribuindo-lhe um valor, analisando seu temperamento, avaliando a sua aplicação, sua limpeza, sua posição social.

A seriação foi uma das grandes modificações introduzidas no ensino no século XVIII. Sobre a organização do trabalho escolar, FOUCAULT (1996, p.134), aponta que: *“Determinando lugares individuais, tornou-se possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo da aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”*.

Nessa perspectiva as escolas se organizam com suas salas de aulas normalmente construídas com apenas uma porta que fica, estrategicamente, à frente da classe e próximo ao quadro negro por onde circula o professor. As janelas, quase que invariavelmente, ficam acima da altura da cabeça dos alunos. Essa composição arquitetônica é projetada com a finalidade de impedir que o aluno se distraia olhando para fora da sala de aula.

J.-B de LA SALLE (*in* FOUCAULT, 1996, p.135), imaginava uma sala de aula onde fosse possível regular todo um contingente de hierarquizações, segundo as potencialidades dos alunos, a organização de conteúdos a serem trabalhados, distinções de classe social, de nível de aproveitamento e atitudes dos alunos. *“Então, a sala de aula*

formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente 'classificador' do professor".

Assim FOUCAULT (1996, p.135), descreve o que ensinava LA SALLE:

Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados em bancos mais próximos da parede e em seguida os outros segundo a ordem das lições avançando para o meio da sala...Cada um dos alunos terá seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas. Será preciso fazer com que] aqueles cujos pais são negligentes e têm piolhos fiquem separados dos que são limpos e não os têm; que um escolar leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos.

O princípio da clausura está tão interiorizado na mentalidade escolar, que a ocupação do espaço físico deixa de ser apenas concreto, passando a constituir um espaço legal e institucionalizado. Exemplo disso pode ser encontrado na postura de alguns profissionais, bem como nas determinações legais que normalizam o calendário escolar e que definem como dia de efetivo trabalho escolar aqueles em que professor e aluno se encontram 'enclausurados' em sala de aula. Uma viagem ou excursão realizadas com alunos não se caracterizam como aula dada, não importando o quanto de informações e conhecimentos se possa adquirir fora do espaço escolar institucionalizado.

Ao se descaracterizar uma viagem de estudos, por exemplo, como um momento de rica aprendizagem, deixando de classificá-lo no calendário escolar como dia de efetivo trabalho escolar, a escola diz, silenciosamente, que os saberes adquiridos fora do espaço delimitado geograficamente não têm validade.

A valorização dos saberes adquiridos fora do contexto escolar faz parte da fala dita progressista dos professores. Respeito e reconhecimento da realidade do aluno são palavras de ordem nos projetos políticos pedagógicos, entretanto, a prática se encontra distante deste discurso. Os argumentos estão imbuídos de interesse mas a prática cotidiana comprova o contrário.

Segundo FOUCAULT (1996, p.135), a organização de uma classe que permite realizar, comparar e pôr em movimento toda uma série de distinções: segundo o nível do avanço dos alunos, o valor atribuído a cada um, seu 'temperamento', sua dedicação ou interesse, suas condições de higiene e segundo sua classe social.

A elaboração desse quadro visa organizar as multiplicidades dadas e impor-lhes uma ordem. É a base de uma microfísica do poder que, segundo FOUCAULT (1996, p.136), *"permite ao mesmo tempo a caracterização do indivíduo como indivíduo, e a colocação em ordem de uma multiplicidade dada"*.

2.1.2 - O Controle das Atividades

Assim como a tática de ordenamento espacial dos alunos que reduz as singularidades e permite a ordenação da multiplicidade, a alocação dos corpos utiliza outras ferramentas que buscam a censura e a regulamentação dos ciclos de repetição. Trata-se do controle das atividades através da utilização de um tempo certo.

O horário é uma antiga herança. No imediato da experiência cotidiana, o tempo é instrumento que nos possibilita planejar, medir, calcular e confeccionar o mundo em que vivemos.

A noção de tempo e duração, que implica um passado, um presente e um futuro, não é espontânea nem inata aos indivíduos. Elabora-se ao longo do desenvolvimento humano. O sentido de duração do tempo não se manifesta repentinamente. Sua aquisição é vagarosa, frágil e suscetível de modificações.

Nem sempre a contagem do tempo foi sincronizada como hoje o é. As populações agrícolas primitivas, precisando saber quando plantar e quando colher, desenvolveram uma precisão notável na medição do tempo. Dividiam o tempo, não em

unidades físicas como horas ou minutos, mas em nacos mais ou menos precisos, representando a extensão do tempo necessário para realizar uma atividade. Um lavrador poderia referir-se a um intervalo de tempo com o “tempo de ordenhar uma vaca”. Em Madagascar, uma unidade de tempo era chamada “um cozimento de arroz”, um momento era conhecido como “o fritar de um gafanhoto”. Os ingleses falavam da “duração de um Padre-Nosso” - o tempo necessário para uma prece - ou, mais terrenamente a “duração de uma mijada” (GLÉNISSON, 1977, p.33).

Ainda hoje existem sociedades que regulam seu tempo de forma diferente que nossa sociedade ocidental industrializada. Os habitantes da Nova Guiné ignoram as distinções temporais dos verbos: os acontecimentos para eles existem unicamente num tempo presente, ou um tempo indiferente. Os Canacas (habitantes da Ilhas Sanduíche, na Oceânia, possessão dos E.U.A) são capazes de perceber somente a duração de três gerações: a sua própria, a de seu pai e a do avô.

Para os gregos, o tempo podia mudar de qualidade conforme se dividisse em períodos sagrados ou profanos, fastos ou nefastos. Entretanto, adotaram uma cronologia que supõe a noção de tempo linear. Exemplo disso são as Olimpíadas que aconteciam de quatro em quatro anos a partir de um ponto fixo.

Já com os romanos vamos encontrar uma preocupação concreta com o tempo e com a sua duração. *“É em Roma que nasce, e bem cedo, uma historiografia elementar puramente cronológica”* (GLÉNISSON, 1977, p.34).

Entre a massa da população medieval não havia preocupação em medir o tempo com precisão pois, sendo sociedades rurais, tinham nas estações do ano a regulação de seu trabalho e o sentido de sua existência. Dividiam as noites em períodos de guarda e o dia em horas. Ignoravam os calendários, cabendo às festas religiosas servir de base para os homens que vêem o tempo correr. Muitas vezes, nem sabiam a própria idade. Neste período foram os monges que montaram algum tipo, ainda que rudimentar, de contagem de tempo. Apesar do modelo estrito sugerido pelas comunidades monásticas, sua difusão é rápida.

Os séculos XV, XVI e XVII assistiram a uma ampla difusão de relógios públicos mecânicos ou hidráulicos, instalados em praças públicas, exibir sua opulência e a sua dedicação metódica ao trabalho. Porém, no rigor do tempo industrial, ainda persevera durante muito tempo a postura herdada das comunidades religiosas. É preciso treinar o camponês a cumprir horários, obedecer à hierarquia: acatar ordens e, realizar as tarefas rotineiras sem desviar a atenção, para não se desperdiçar tempo precioso e causar danos ou prejuízos ao seu empregador.

Ao analisar a utilização do tempo para o bom adestramento disciplinar dos indivíduos, FOUCAULT (1996, p.136), aponta os *“seus três grandes processos – estabelecer as censuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição”*.

A censura determina o que pode ou não ser feito num dado intervalo de tempo. Obrigar as pessoas a ocupações determinadas assegura que as tarefas a estes destinadas sejam realizadas. A regulamentação dos ciclos de repetição contribui para a otimização do tempo empregado nas tarefas; além de produzir e controlar, permite economizar e acumular as energias despendidas na realização das tarefas.

O **controle** ininterrupto e minucioso do **horário** visa garantir a qualidade do tempo empregado, bem como, anular tudo o que possa distrair ou perturbar a sua utilidade. *“O tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza, um tempo de boa qualidade e, durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado ao exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar”* (FOUCAULT, 1996, p.137).

A **elaboração temporal do ato** marca uma mudança, um novo conjunto de obrigações na execução do ato. Busca maior perfeição, decompondo os gestos e movimentos e ajustando o corpo ao tempo de execução dos mesmos. Cada ato individual precisa ser desempenhado com exatidão.

Define-se uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento. O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita uma ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder (FOUCAULT, 1996, p.138).

Um corpo disciplinado é a base do gesto eficiente. Para isso, o **corpo e o gesto** são postos em correlação que, mais que obrigar a uma seriação dos gestos, *“impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e rapidez”* (FOUCAULT, 1996, p.138). O bom emprego do tempo depende também do bom emprego dos gestos. O corpo deve ser treinado para realizar as tarefas de modo rápido, eficaz e com boa qualidade. Torna-se um corpo disciplinado; um corpo-objeto.

*A disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosa engrenagem entre um e outro (...) A esta sintaxe forçada é que os teóricos militares do século XVIII chamavam de **manobra**. A receita tradicional dá lugar a prescrições explícitas e coercitivas. Sobre toda superfície de contato entre o corpo e o objeto que manipula, o poder vem se introduzir, amarra-os um ao outro (FOUCAULT, 1996, p.139).*

Temos, portanto, o que FOUCAULT (1996,p.139) chama de *codificação instrumental do corpo*, dada de tal forma que esse corpo torna-se um instrumento, uma arma, uma máquina de produzir coisas. Mas, como diz FOUCAULT (1996, p.139), *“Estamos longe daquelas formas de sujeição que pediam ao corpo sinais ou produtos, formas de expressão ou resultado de um trabalho”*. O caráter do poder disciplinar não busca apenas a retirada e a extorsão: busca antes a síntese e a coerção com o aparato de produção.

Tradicionalmente, a utilização do tempo era essencialmente negativa, por seu caráter exaustivo; a ociosidade do tempo era imoral: *“...é proibido perder um tempo que é contado por Deus e pago pelos homens; o horário deveria conjurar o perigo de desperdiçar tempo – erro moral e desonestidade econômica”* (FOUCAULT, 1996, p.140). A disciplina introduz um caráter de positividade, ao definir a utilização do tempo sempre mais forças úteis. O fracionamento do tempo permite chegar-se a um ponto ideal de junção da máxima rapidez e máxima eficiência.

Essa nova forma positiva de se usar o tempo vem substituir o corpo mecânico, pelo corpo natural *“portador de forças e sede de algo durável; é o corpo suscetível de operações especificadas, que têm sua ordem, seu tempo, suas condições internas, seus elementos constituintes”* (1996, p.140). Dessa forma, o corpo abre-se a novas formas de saber, que através do treinamento ganha em utilidade.

Além da repartição dos indivíduos nos espaços, classificando-os e enquadrando-os, o controle do tempo é, também, uma atividade disciplinar que busca, em suas práticas, docilizar os corpos, tonando-os úteis e produtivos. O que o poder disciplinar quer é formar uma individualidade, além de analítica e celular, também natural e orgânica.

2.1.3 - A Organização das Gêneses

Até muito recentemente, era tido como certo em quase todas as escolas que a criança, ao iniciar seus estudos, passaria por um teste detector de “prontidão” que a classificaria e definiria a classe que deveria freqüentar. Era a busca de homogeneidade. Acreditava-se que esta classificação facilitaria o trabalho do professor, que assim poderia dirigir suas atividades de forma a contemplar as características dos estudantes.

Essa concepção que normatizava (normatiza?) o ingresso na escola era (é?) balizada pela crença que, desta forma, os alunos, ao estarem entre ‘iguais’, poderiam produzir melhor e com maior grau de rentabilidade.

A organização escolar capitaliza o tempo dos indivíduos de forma que este seja útil e possa ser controlável.

A escola é apenas um exemplo do desenvolvimento da *“técnica para apropriação do tempo das existências singulares, para reger as relações do tempo, dos corpos e das forças; para realizar uma acumulação da duração; e para inverter em lucro ou*

em utilidade sempre aumentados o movimento do tempo que passa” (FOUCAULT, 1996, p. 142).

As disciplinas também devem ser compreendidas, segundo FOUCAULT (1996), como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo, e que, para isso, vai utilizar-se de quatro processos.

Em primeiro lugar, divide-se **“a duração em segmentos sucessivos ou paralelos; dos quais cada um deve chegar a um termo específico”** (FOUCAULT, 1996, p.143). Assim, as atividades oferecidas aos estudantes devem seguir numa crescente complexidade, sucessivamente. Divide-se a parte teórica da parte prática dos conhecimentos, separam-se os aprendizes iniciantes daqueles que já detêm algum conhecimento. O tempo é decomposto e ajustado em seqüências separadas. Os exercícios militares nos dão um bom exemplo de como proceder aos ensinamentos de forma sucessiva: primeiro ensinar a postura correta, depois a marcha. Em seguida, como manejar a arma, para depois aprender a atirar. Só se passa a uma atividade posterior, se a anterior já estiver plenamente dominada pelo aprendiz.

Em segundo lugar, **organizam-se as seqüências** de forma analítica, isto é, de forma tão simples quanto possível, para, a partir daí, ir-se combinando elementos de complexidade crescente. O exercício propõe treinar, primeiramente, gestos simples que constituem a base para os comportamentos úteis e que efetuam um treinamento geral da força, da habilidade e da docilidade (FOUCAULT, 1996, p.143).

Em terceiro lugar, os segmentos temporais são finalizados por **uma prova** que comprovará o êxito dessa modalidade de organização de série, tempo e aprendizado. O objetivo de verificar se o aluno atingiu o nível desejado de aquisição do conhecimento, e se esta aprendizagem está em conformidade com os demais alunos, bem como ainda revelar as diferenças de capacidades de cada um.

Em quarto lugar, para maior proveito, é necessário estabelecer a **seriação das séries**, dos exercícios – ao fim de cada série de atividades se dá início a outras, que

podem ser também subdivididas segundo níveis e categorias diferenciadas, mas que busquem sempre uma complementar a outra de forma cada vez mais complexa.

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica – especializando o tempo e formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como estes percorreram essas séries (FOUCAULT, 1996, p.144).

Segundo a óptica foucaultiana, a criação artificial de um tempo certo para se aprender determinados conteúdos, controlados por dispositivos disciplinares, é simultânea ao surgimento da concepção de progresso na sociedade humana. Em caráter pessoal “as técnicas disciplinares, por sua vez, fazem emergir séries individuais: descoberta de uma evolução em termos de ‘gênese’” (1996, p.145). Isso é, a construção de uma identidade individual, através da composição hierárquica dos processos evolutivos de cada um, em relação com os demais.

Para isso, utiliza-se o exercício, que se constitui na técnica pela qual se impõe tarefas, ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, contudo, sempre graduadas, dirigindo o comportamento para um estado previamente determinado; marcam a aquisição progressiva do saber e do bom comportamento. O exercício desenvolve um processo de sujeição que nunca termina de se completar.

2.1.4 - A Composição das Forças

Foucault registra o surgimento de uma nova necessidade que a disciplina deve atender - a de “construir uma máquina cujo efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ela se compõe. A disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente” (1996, p.147).

Utilizar o máximo do tempo e da energia do indivíduo para dele extrair o máximo de proveito possível, tanto em termos funcionais quanto em termos econômicos – é assim que se deseja forjar o homem moderno: um sujeito capaz de em tempo mínimo produzir o máximo.

Essa exigência manifesta-se, especialmente, em três maneiras: o corpo torna-se um **elemento**, que deve **ajustar-se aos demais** indivíduos, constituindo um conjunto obediente a **comandos precisos**.

O corpo torna-se **elemento**, que se move e articula com outros corpos. *“Sua coragem ou força não são mais as variáveis principais que o definem; mas o lugar que ele ocupa, o intervalo que cobre, a regularidade, a boa ordem segundo as quais opera seus deslocamentos”* (FOUCAULT, 1996, p.148).

FOUCAULT chama a isso de redução funcional do corpo, uma redução que possa articular-se com o conjunto do qual faça parte. Assim, o corpo se constitui como uma peça de uma máquina multisegmentar.

Para que se atinja resultados mais eficientes e eficazes, é necessário estabelecer regras de utilização do tempo. A série cronológica permite **“ajustar o tempo de cada um ao tempo dos outros, de maneira que se possa extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-la num resultado ótimo”** (1996, p.148).

Os militares, as organizações monásticas, as fábricas, souberam bem combinar a seriação do tempo de forma a otimizá-lo, mas foi no ensino primário que estes ajustamentos seriados se deram de forma mais sutil. Entre os séculos XVII até o início do século XIX, as escolas puseram em funcionamento uma engrenagem depois da outra: *“confiaram-se primeiro aos alunos mais velhos tarefas de simples fiscalização, depois de controle, em seguida de ensino; e então no fim das contas, todo o tempo de todos os alunos estava ocupado seja ensinando ou aprendendo”* (FOUCAULT, 1996, p.149).

A combinação cuidadosa das forças exige um **comando preciso**. Todas as atividades devem ser realizadas de tal forma que a ordem não tenha de ser explicada, ou nem mesmo formulada para que provoque o comportamento desejado.

Na escola, o treinamento dos alunos deve obedecer a alguns critérios: poucas palavras, poucas explicações, um máximo de silêncio, cujo objetivo final é o aluno obediente, capaz de equacionar problema com maior número de acertos possíveis num tempo cada vez menor.

A composição de forças é garantida pela utilização da tática. “A *tática*, diz Foucault (1996, p.150) *é a arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada, é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar.*”

A herança militar e monástica, introduzida na escola está ainda baseada na crença da eficiência e eficácia para se conseguir maior rentabilidade do aluno. As atividades devem seguir uma ordem cronológica, um ritmo e um tempo certos, de tal forma que não se desperdicem energias nem talentos. Estudar, decorar, memorizar, obedecer a gestos, cumprir ordens – eis o arcabouço instrumental de se chegar ao fim último de forma rápida, econômica e correta.

Em resumo, segundo FOUCAULT (1996, p.150), *pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes, um individualidade dotada de quatro características: é **celular** (pelo jogo de repartição espacial), é **orgânica** (pela codificação das atividades), é **genética** (pela acumulação do tempo), é **combinatória** (pela composição das forças).* Para isso utiliza-se das técnicas que acabamos de descrever: constrói quadros, prescreve manobras, impõe exercícios e para combinar estas forças, organiza táticas.

*

Verificamos que **o quadro**, sendo uma arte das distribuições, tem a função de delimitar e distribuir os indivíduos no espaço. Permite classificar e identificar. O quadriculamento torna as pessoas visíveis, o que permite estabelecer presenças e ausências, favorecer comunicações úteis ou interromper as consideradas inoportunas. A organização do espaço atribui um caráter hierárquico nas relações. A organização do espaço escolar permite uma economia do tempo de aprendizagem do aluno. Isso torna o *“espaço escolar uma máquina de ensinar, mas também de hierarquizar, de recompensar”* (1996, p.134).

A arte das distribuições, além da cerca, pode utilizar-se, ou não, do enclausuramento. Os aparelhos disciplinares trabalham, de maneira fina e sutil, destinando a cada indivíduo um lugar e em cada lugar um indivíduo. Pode-se dividir os espaços, quantas vezes forem necessárias, de forma que se possa, a cada momento, vigiar os comportamentos, apreciando-os e sancionando-os. Esses espaços devem ser funcionais para que, além da possibilidade de vigilância, sejam espaços úteis.

O lugar que cada um ocupa, define seu status, seus méritos, suas potencialidades. Essa localização, segundo o valor de cada um é feita mediante a fila e a alocação em espaços seriais.

As disciplinas que ordenam os corpos em celas, em lugares preestabelecidos, em fileiras, realizam complexas relações de poder. Fixam, ao mesmo tempo que permitem circular. Individualizam, ao mesmo tempo que estabelecem relações operatórias. Marcam lugares, indicando valores. Determinam a obediência e produzem economia de tempo e de gestos.

A arte das distribuições é uma tática disciplinar que liga o individual ao coletivo. É a base, a condição primeira para o controle de cada um e de todos.

O controle das atividades é outro dos mecanismos disciplinares regulados através do controle do tempo. Tem caráter disciplinar porque define o que pode ou não ser realizado, regula os ciclos de repetição e garante a eficácia da utilização do tempo escolar.

Atinge a todos, enquanto torna o corpo de cada um uma máquina, um instrumento – o que Foucault chama de *codificação instrumental do corpo*.

Além do quadro, da distribuição dos indivíduos em determinados espaços e do controle do tempo, existe a técnica do **exercício**. O exercício impõe aos corpos, tarefas repetitivas e diferentes, porém de forma sempre graduadas. O exercício realiza uma interminável caracterização do indivíduo em relação aos outros indivíduos.

A rotina do exercício segue um padrão que, além de economizar o tempo de vida, torna-o útil. O exercício, diz FOUCAULT (1996, p.146), é assim transformado em *“elemento de uma tecnologia política do corpo e da duração (...)e tende para uma sujeição que nunca terminou de se completar”*.

Junto ao quadro, às manobras e os exercícios, para realizar a combinação das forças, a disciplina utiliza as **táticas**. As táticas visam tornar o corpo um aparelho eficiente. Promovem uma redução funcional do corpo, tornando-o um elemento articulado com os demais: o corpo passa a ser como uma peça de uma maquinaria. Dessa forma, precisa ajustar o seu tempo ao dos demais, buscando maior produtividade no e para o grupo no qual se encontra inserido. Para tanto, é preciso que atenda a um sistema preciso de comando, respondendo aos sinais que levem à otimização dos resultados esperados.

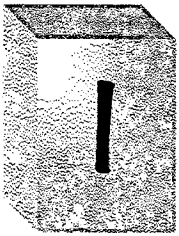
O trabalho escolar é organizado segundo dispositivos que alocam corpos no espaço, segundo suas capacidades e sua gênese. A ordenação do tempo também determina as modalidades das atividades propostas pela escola. Em primeiro lugar, os alunos são distribuídos nos espaços determinados, de acordo com sua classificação e seu desenvolvimento. Em segundo lugar, as atividades escolares são planejadas de modo seriado, com ritmos regulares, respeitando um cronograma e um tempo certo para cada atividade. As tarefas escolares obedecem a níveis de dificuldades graduadas. Isso pressupõe exames, julgamentos, classificações, promoções, prêmios, punições e programas de recuperação. Esta multiplicidade de aparições do poder disciplinar tem a função de normalizar a vida do aluno, ou de excluí-lo do quadro da escola

Capítulo III

3 – Recursos Para o Bom Adestramento

“A verdade não é filha da simpatia, mas da discussão”

(Bachelard, 1972)



Identificar as diferentes formas do sujeitar-se, da incorporação de uma rede de poder é uma luta em direção ao processo de compreensão da vida humana. É a luta possível da busca de harmonia e da felicidade; é uma promessa de se alcançar uma pedagogia que promova a libertação e a autonomia dos homens.

Essa busca se dá no conflito e na agonia de percorrer o caminho desconhecido do afastamento de si mesmo. Como então compreender esse caminho diferente? Como aventurar-se pelas várias significâncias, pelos vários significados que possa ter em cada trilha seguida?

Outras perguntas nos parecem pertinentes. Perguntamos dentro da perspectiva pedagógica, que é nosso interesse. Que dispositivos de poder-saber funcionam no fazer pedagógico? Qual a função do poder disciplinar? Como esse poder disciplinar se configura e se apresenta nas relações entre os diversos agentes escolares?

Para FOUCAULT (1996, p.153): “O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função ‘adestrar’ para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo”.

O poder disciplinar, ao invés de arbitrariamente submeter, busca principalmente separar, analisar, diferenciar, atingindo, neste processo de decomposição, até as individualidades.

Utiliza-se o adestramento das massas, tratando a todos para atingir cada um. Ressalta FOUCAULT (1996, p.153), que esse poder, todavia, não é um superpoder, é antes “um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente”, utilizando-se de mecanismos simples, entre eles: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame.

3.1 – O Olhar Invisível

Mais do que ser um corpo, o homem é um ser que se constrói, sempre de novo, na consciência de si mesmo. Essa é uma construção interminável, que se realiza nas relações trocadas entre seus pares. A consciência de si é marcada, carregada das consciências dos que rodeiam, olham e avaliam.

Esses olhares que nos observam, nos falam de nós mesmos, nos regulam, atribuem-nos um valor. Desde muito cedo nos cercam, impedem gestos impetuosos, calam palavras, atemorizam. Ao contrário, também nos impelem, nos encorajam, nos impulsionam.

Nas escolas, a exemplo dos hospitais, das fábricas e das prisões, utiliza-se de uma vigilância hierárquica que funciona como uma rede de saber-poder. Esse olhar permite

ver sem ser visto e, dessa forma, sujeita sem ser demasiadamente opressivo. *“O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar, um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzem a efeitos de poder, e onde, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam”* (FOUCAULT, 1996, p.153).

Os avanços tecnológicos, põem em funcionamento formas cada vez mais sofisticadas para produzir efeitos de poder através de uma visibilidade geral. Ao lado das tecnologias dos óculos, das lentes, dos feixes luminosos, desenvolveram-se pequenas técnicas de vigilância e de olhares que devem ver sem ser vistos. É uma arte obscura da luz e do visível que preparou um saber novo sobre o homem, através de técnicas que tanto o sujeita quanto o usa.

Desenvolve-se uma organização espacial de que se utiliza, inicialmente, o modelo do acampamento militar. As construções das cidades operárias, dos hospitais, dos asilos, das prisões e das casas de educação vão utilizar o princípio do “encastramento”, ou seja, do encaixamento da vigilância hierárquica (FOUCAULT, 1996, p.154).

Essa arquitetura espacial não busca apenas a ostentação para ser vista e nem o controle do espaço exterior, mas, sobretudo, é usada de modo que sirva para:

(...)permitir um controle interior articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram; mais geralmente a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos; agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los (FOUCAULT, 1996, p.154).

Essa nova forma de conceber a arquitetura pode ser observada, por exemplo, nos hospitais cujas finalidades são o controle minucioso dos doentes. É a junção de uma arquitetura com os cuidados médicos que torna o espaço um operador terapêutico. *“O aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar tudo ver permanentemente. Um ponto central seria ao mesmo tempo fonte de luz que iluminasse todas as coisas, o lugar de convergência para tudo o que deve ser sabido: olho perfeito a que nada escapa e centro em direção ao qual todos os olhares convergem”* (FOUCAULT, 1996, p.156).

As prisões são modelos de edifícios cuidadosamente projetados com a finalidade de total controle dos que nela se encontram. Todos os mecanismos utilizados funcionam de maneira a marcar o anormal: marcá-lo para modificá-lo. As prisões utilizam o dispositivo do Panóptico, idealizado por BENTHAM (*in* FOUCAULT, 1996, p.177), cujo princípio é conhecido: tudo converge para a visibilidade geral. As celas com duas janelas que permitem a passagem do fluxo da luz e dentro delas o 'ator' está sozinho, perfeitamente individualizado, constantemente visível. *"O princípio panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente"* (1996, p.177). Daí o efeito principal do panóptico: induz naquele que está sendo observado *"um estado permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder"* (1996, p.177).

Segundo FOUCAULT, esta permanente visibilidade tem a capacidade de:

Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se descontínua em sua ação; que a perfeição de seu poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder, independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder que eles mesmos são portadores (1996, p.178)

A vigilância induz à sujeição e à norma. Garante a ordem: não há perigo de complôs, fugas e nem más influências recíprocas.

As escolas se utilizam do olhar invisível com maestria. Salas de aula, corredores, alocação estratégica de espaços, portas com visores, tudo permite o controle do professor sobre cada aluno; mas também permite que este seja observado e controlado do exterior.

Para o estudante, esse olhar invisível que tudo vê, funciona de modo a fazê-lo calar-se, coíbe as colas, impede os pactos 'subversivos', as fugas. Permite o controle das atividades do professor, sua competência, sua empatia, seu emprego.

O efeito mais importante do dispositivo da vigilância hierárquica provoca um estado de consciência permanente de se estar sendo observado, olhado, julgado, avaliado.

Isso assegura o funcionamento automático do poder de forma eficaz e sem dispor de outros grandes recursos.

Um indivíduo qualquer, quase tomado ao acaso, pode fazer funcionar a máquina: na falta do diretor, sua família, os que o cercam, seus amigos, suas visitas, até seus criados. (...) Quanto mais numerosos esses observadores anônimos e passageiros, tanto mais aumentam para o prisioneiro o risco de ser surpreendido e a consciência inquieta de ser observado. O Panóptico é uma máquina maravilhosa que, a partir dos desejos mais diversos, fabrica efeitos homogêneos de poder (FOUCAULT, 1996, p.178).

Nos dias atuais, esses olhares humanos foram acrescidos de outros aparelhos de observação. As lojas, os *shoppings*, os estabelecimentos comerciais e financeiros, espaços públicos: aeroportos, rodoviárias, bibliotecas, etc., mantêm redes complexas de câmeras internas e externas, TVs, radares, que permitem observar os que nestes espaços se encontram. Todos são observados, filmados, todos se enquadram na categoria de suspeitos, de possíveis infratores.

Graças às técnicas de vigilância, a 'física' do poder, o domínio sobre o corpo se efetua segundo as leis da ótica e da mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus e sem recurso, pelo menos em princípio, do excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência ainda menos 'corporal' por ser mais sabiamente 'físico' (FOUCAULT, 1996, p.159)

Essa vigilância inventa novas engrenagens para controlar, compartimentalizar e imobilizar cada indivíduo na sua singularidade. Entretanto, focalizando as individualidades exerce o controle coletivo.

3.2 – A Sanção Normalizadora

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas próprias leis, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma 'infra-penalidade'; quadriculam um espaço deixado pelo vazio das leis; qualificam e

reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes castigos por sua relativa indiferença (FOUCAULT, 1996, p.159).

As táticas punitivas diferem de acordo com a época e a sociedade a que pertencem. Na sociedade grega, o grande castigo era o banimento. Aos delinquentes, aos indivíduos perigosos, àqueles a quem se desejava punir, castigava-se exilando, rechaçando, expulsando para fora de suas fronteiras. Interditavam-se determinados lugares, destruíam-se lares, apagavam-se o lugar do nascimento e confiscavam-se-lhes os bens e propriedades.

O banimento afastava o indivíduo do convívio com os demais cidadãos, desta forma, eliminava-se o 'problema' dentro de suas fronteiras e impedia que outros sofressem sua influência.

As sociedades germânicas caracterizavam-se como sociedade de resgate, porque adotavam outras formas de corretivos. Buscavam, através da compensação, impor um resgate, preferiam cobrar dívidas de acordo com o dano provocado.

Nos fins da Idade Média e princípios da Idade Moderna, nas sociedades ocidentais, os dispositivos de controle utilizados são a marca. Uma sociedade violenta, com uma justiça violenta. Expor, marcar, ferir, amputar, fazer uma cicatriz, deixar sinais no rosto ou no ombro, supliciar, por fim, queimar em fogueiras nas praças públicas, guilhotinar; em suma, apoderar-se do corpo e nele cravar as marcas do poder.

A sociedade disciplinar, pelos meados do século XVII, inaugura uma nova forma de controle sobre o corpo do indivíduo. Sobre essas novas técnicas de sujeição, Foucault dedicou grande parte de seus estudos. É o adestramento, a docilização do corpo do indivíduo, cujo fim é o dele extrair uma força capaz de produzir coisas.

A garantia da aquisição dessa força, também é feita mediante a aplicação de sanções que normalizam. *“As disciplinas, aponta FOUCAULT (1996, p.159), estabelecem uma infra-penalidade; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e*

reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença.”

Na escola, assim como nas fábricas e nos quartéis, funcionam diversos artifícios que se dão numa rede de micropenalidades visando ao bom adestramento. O tempo é controlado, evitando atrasos, detectando ausências, prevenindo interrupções nas tarefas. As atividades escolares também são mensuráveis, no intuito de que os estudantes as completem com zelo, atenção e sem negligências.

A maneira de ser dos alunos, suas falas, suas tagarelices, suas perguntas impertinentes, as desobediências, as grosserias também entram no rol das atitudes passíveis de punições.

O grau de controle chega a tal ponto que incide sobre o próprio corpo dos alunos: atitudes incorretas (para quem?), gestos impróprios, roupas ‘inadequadas’ tudo se configura como objeto de represálias. O corpo também denuncia a sexualidade, as preferências tidas como anormais, imodestas, indecentes.

Obedecer a ordem estabelecida, referendar a hierarquia, adequar-se aos métodos de ensino-aprendizagem, acatar o sistema avaliativo, produzir bem, com sucesso, rapidamente e, jamais questionar qualquer determinação legal da escola, parece ser o estatuto do estudante.

Corrige-se! A título de punição, lança-se mão de uma série de recursos sutis que perpassam, desde pequenas humilhações e privações até castigos físicos leves.

A escola compõe-se, assim, num minúsculo tribunal onde tudo está sujeito a regras de conduta. Existe uma ordem a ser cumprida, um regulamento, um regimento interno, uma lei que compõe uma ordem artificial – imposta; e, existe uma ordem natural a ser observada: o tempo de realização de uma tarefa, de um exercício, o nível das aptidões individuais que devem acompanhar, com regularidade, as aptidões coletivas.

A escola vai utilizar a arte de punir tratando de relacionar os atos, comparar desempenhos, determinar padrões de comportamentos. As sanções – prêmios e castigos - normalizam a vida dos estudantes.

Os castigos disciplinares são essencialmente corretivos, uma vez que as punições devem prever a volta, a reintegração; devem levar o aluno a passar pela expiação e pelo arrependimento. Nesse sentido, a aplicação de um castigo é o exercício do retorno. Castigar é exercitar.

O castigo ganha ainda outro destaque: a duplicidade gratificação-sanção, através das quais se espera, como finalidade última, a correção. A justiça escolar utiliza esta dualidade para qualificar os comportamentos e desempenhos. Dois valores se opõem e se atraem mutuamente: o bem e o mal, as boas notas e as más notas, o bom e o mau aluno, o bom e o mau indivíduo.

Esses mecanismos coercitivos, além da avaliação do ato em si, servem para caracterizar o indivíduo. Se a nota foi boa, ela identifica o estudante como um bom aluno, uma boa pessoa; se, ao contrário, suas notas são ruins, ele é identificado como um péssimo aluno. Estabelece-se uma codificação de valor que marca o sujeito.

As recompensas e castigos atribuídos aos alunos estabelecem hierarquias, definem valores, demarcam lugares – pune-se degradando, rebaixando, envergonhando. Segundo FLEURI (1999, p.12).

O castigo e a recompensa são aplicados pelo jogo de promoções numa hierarquia preestabelecida entre ótimos, bons, regulares, ruins. O sistema de notas recompensa, promovendo a graus superiores; pune, rebaixando. Essa penalidade hierarquizante distribui os alunos segundo suas aptidões e comportamento. Ao mesmo tempo, exerce sobre eles uma pressão constante para que se submetam ao mesmo modelo.

Na análise de Foucault, esse duplo efeito busca, em primeiro lugar, distribuir os alunos de acordo com o seu comportamento e suas aptidões, levando-se em conta o uso que deles o farão quando saírem da escola. Em segundo lugar, se quer exercer sobre estes

uma pressão constante, “para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina. Para que, todos, se pareçam” (FOUCAULT, 1996, p.163).

Para Foucault, o regime disciplinar, através da “arte de punir” não busca a expiação nem a repressão. Segundo o autor:

Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a ‘natureza’ dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida ‘valorizadora’, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares, compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza (1996, p.163).

Vigilância e regulamentação são, enfim, os dois grandes instrumentos do exercício do poder, que têm a função de marcar o pertencimento a um grupo específico, como também um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares. Esses dispositivos materializam-se através de um instrumento chave: o exame.

3.3 – O Exame

O exame é um dispositivo eficientíssimo utilizado para ritualizar, definir, desvelar todo um campo de saber, um tipo de poder. É a combinação de técnicas hierárquicas que vigiam com as sanções que normalizam.

Vigia porque permite perscrutar um olhar que classifica, qualifica, determina o lugar do indivíduo. Normaliza porque atribui a este um juízo de valor, confere um status, premia ou castiga. Impõe sobre o indivíduo uma visibilidade que o diferencia e o sanciona. *“É por isso que, em todos os dispositivos da disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma de experiência, a demonstração de força e o estabelecimento da verdade”* (FOUCAULT, 1996, p.164).

O exame é um instrumento importantíssimo, altamente ritualizado, capaz de reunir todo um cerimonial de poder, a demonstração de força e a sacramentalização de uma determinada verdade.

Uma das características mais importantes do exame é que ele, pela força e impacto que provoca, *“manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo seu brilho visível”* (FOUCAULT, 1996, p.165).

A sua utilização garante, num dado momento, a supremacia de uns sobre os outros; por isso o exame envolve toda uma aura, um brilho, uma supervalorização. Durante toda a escolaridade o aluno defronta-se com uma aparelhagem constituída para mensurar seu processo de aquisição do conhecimento.

O processo do exame põe em funcionamento uma rede de relações da qual se permite obter e constituir saberes. É um investimento político que não se faz apenas *“ao nível da consciência, das representações e no que julgamos saber, mas ao nível daquilo que torna possível algum saber”* (Idem, 1996, p.165).

O exame permite ao professor detectar uma gama de informações sobre seu aluno, garantindo uma troca de saberes ao possibilitar ao aluno o acesso ao conhecimento e, inversamente, retirar deste um saber antes reservado apenas ao professor.

Segundo FOUCAULT (1996, p.166), **“o exame inverte a economia da visibilidade no exercício de poder: tradicionalmente o poder é o que se vê, se mostra, se**

manifesta e, paradoxalmente, encontra força no movimento com o qual a exhibe.” O poder disciplinar se exerce, tornando-se invisível. No entanto, àqueles a que submete impõe uma visibilidade obrigatória. O examinado deve ser visto. Isso assegura a garra do poder que sobre ele se exerce. O exame é a técnica pela qual o poder disciplinar se manifesta e organiza aqueles a que submete, num mecanismo de objetivação.

O exame faz também a individualidade entrar num novo campo – no documentário; coloca os indivíduos no campo da vigilância, comprometendo-os, num registro documental que os captam e fixam. Por ser assim é que se compreende o grau de importância aos documentos escritos que os professores, alunos e familiares devotam ao exame, às provas.

O sistema de ensino brasileiro prevê a promoção do aluno mediante um sucesso escolar medido em notas. Para obtenção das notas, comumente, os estabelecimentos de ensino lançam mão do exame, das provas. O acesso ao grau superior de ensino se dá através de provas de vestibulares. Mesmo as instituições escolares são avaliadas pelos provões.

Nas escolas, cria-se uma série de códigos de individualidades disciplinares que homogeneizam personalidades através da coletividade do exame. É a função da escrita disciplinar que permite classificar, formar categorias, estabelecer médias, fixar normas, controlar permanentemente.

O exame, por sua condição de revelador de capacidades é o terror do estudante, pois além de extrair do aluno o que sabe ou detectar o que não sabe, funciona também como um poderoso mecanismo de sanção ao prever notas que definem a vida do estudante.

Pelo exame o aluno torna-se um caso. Um caso *“... é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade: e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que*

ser classificado, normalizado, excluído” (FOUCAULT, 1996, p.170). É a fixação científica das diferenças individuais.

Para FOUCAULT, o exame *“indica bem a aparição de uma nova modalidade de poder em que cada um recebe como status sua própria individualidade, e onde está estatutariamente ligado aos traços, às medidas, aos desvios, às ‘notas’ que o caracterizam e fazem dele, de qualquer modo um ‘caso’”* (1996, p.171).

O exame, através de seus mecanismos de aparente visibilidade, provoca uma opacidade. Encobre, com seus resultados, aquilo que é fundamental na vida do estudante: o aprender significativo. O estudante decora fórmulas, textos, procedimentos, para prestar um bom exame. A ‘decoreba’ pode garantir uma nota que o promova, mas não significa que o aluno tomou posse, assimilou e compreendeu efetivamente o conhecimento que está sendo testado. O exame é eficiente: garante a promoção do aluno e o coloca na categoria dos mais avançados. E isso, de certa forma, basta! A aplicação de exames que visam apenas à obtenção de notas, estimulam os alunos a decorar conteúdos, praticar a cola, sem preocupar-se com o **para que** e o **porquê** aprendem determinados assuntos.

A prática escolar, nesse sentido, é reveladora. A obtenção de boa nota, funciona no imaginário do professor como se esta lhe confirmasse a verdadeira aprendizagem de seus alunos.

A escola, com o atributo e ritualização do exame é uma instituição literalmente poderosa. Segundo CONNELL, citado por GENTILLI (1995, p.22):

As escolas públicas (!) exercem o poder tanto através da obrigatoriedade de freqüentá-las, quanto através das decisões por que tomam. As notas escolares por exemplo, não são meros pontos de apoio de ensino. Elas são também minúsculas decisões jurídicas com status legal que culminam em grandes e legitimadas decisões sobre a vida das pessoas.

As decisões tomadas a partir do referencial do exame e que determinam a classificação dos estudantes, em todos os níveis e redes escolares e não apenas nas

escolas públicas como quer CONNEL (1995), carregam em si um poder decisório acerca da vida dos alunos. Podem incluí-lo ou excluí-lo, por conseguinte, podem fazê-los abandonar a escola, engrossando a fila das excluídos da sociedade.

Finalmente, segundo FOUCAULT, *“o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto do poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando as vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões”* (1996, p.171).

*

O sucesso do poder disciplinar deve-se ao uso de instrumentos simples, mas efficientíssimos: **o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame**. A vigilância, olha, julga, avalia. As sanções relacionam os atos, comparam os desempenhos e os comportamentos. Diferenciam, medem e hierarquizam os indivíduos. O exame qualifica, classifica, exclui ou promove as individualidades.

O quadro, a manobra, o exercício e as táticas, são mecanismos que, através dos instrumentos da vigilância, das sanções e do exame, põem em funcionamento, de forma automática, as relações de poder entre os indivíduos.

Essas relações de poder, segundo Foucault, estão em toda parte; se exercem a partir de inúmeros pontos, entre relações desiguais e móveis. Por ser assim, Foucault desconsidera a concepção de poder como algo que se possui, ou que se possa adquirir. O poder então, como categoria, não existe. Existem as relações de poder que são resultados da partilha entre as pessoas, dos desequilíbrios e das desigualdades inerentes à estas relações.

Em sua análise, Foucault alerta para que se perceba o poder como algo indivisível, algo que circula e funciona em cadeia e, portanto, permite que cada indivíduo esteja em posição de exercer ou sofrer as ações desse poder.

Em síntese, para FOUCAULT(1996, p.172), o indivíduo é certamente *“o átomo científico de uma representação ideológica da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama “disciplina”*. Para este autor, precisamos parar de descrever apenas os efeitos negativos do poder: ele “exclui”, ele “reprime”, ele “mascara”, ele “censura”, etc. *“Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam dessa produção”*.

Por fim, os instrumentos da vigilância hierárquica, da sanção normalizadora e do exame, permitem a realização daquilo a que Foucault chama de “grandes funções disciplinares”. A concretização dessas funções permite à disciplina colocar em funcionamento todos os mecanismos que caracterizam o poder disciplinar. Eles adestram, tornando útil. Sujeitam sem ser violentos. Enquadram, classificam, hierarquizam, promovem ou excluem.

Segunda Parte

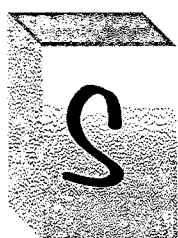
- O REALIZAÇÃO -

Conhecendo e Analisando a sua Prática Pedagógica

É preciso testar a si mesmo, dar-se provas de ser destinado à independência e ao mando; e é preciso fazê-lo no tempo justo. Não se deve fugir às provas, embora sejam porventura o jogo mais perigoso que se pode jogar, e, em última instância, provas que nós mesmos somos as testemunhas e os únicos juizes.
(Nietzsche, *Além do Bem e do Mal*, 41 -- p.46)

Capítulo IV

4 – O Colégio e a sua Prática Pedagógica



Shakespeare, já pelos idos do século XVI, no seu famoso Romeu e Julieta, ao falar sobre o amor dizia: *“Amor corre para o amor, como as crianças fogem da escola; mas amor se afasta do amor com olhos tristes como a criança que vai à escola”*. (Ato II, cena 2, aprox. 1595).

Há ocasiões em que a aventura da palavra é tanta que literatura e vida parecem não mais poderem ser dissociadas. O que Shakespeare diz dos olhos tristes da criança que vai à escola é verdade? Se é verdade, onde se esconde o motivo de tal tristeza? Ou ele não se esconde, apenas se mistura, se camufla e assume ares de invisibilidade? Por que é tão difícil olhar nos olhos da tristeza pedagógica e descobrir quase que milagrosamente que ela não se funda na verdade acabada?

Porque sobre a verdade NIETZSCHE (1998, p.140), já nos descortinou: o que vale é o ‘valor’ da verdade:

há verdades da estupidez, do servilismo e da baixeza; que a verdade comporta-se demasiadas vezes, como uma senhora discreta, sociável e piedosa, cheia de boa vontade, a serviço da cultura, da moral ou do Estado; que a verdade não pode se separar da ‘política da verdade’, ou seja das lutas para impor as regras do jogo da verdade, para mantê-las se submetendo a elas ou para pervertê-las e utilizá-las ou mudá-las (in LARROSA, 1998, p.167).

A serviço da verdade – está aí a incumbência da pesquisa. A pesquisa não é algo desgrudado do pesquisador, da pesquisadora. A pesquisa não ocorre de *per si*. Isso faz com que, na veracidade da investigação, também se encontre aquilo que é verdadeiro para aquele que pesquisa.

Nessa infinita relação com a pesquisa e seu objeto, nesse mirante limitado e fragmentado, é que se tenta olhar o todo e vislumbrar esse todo sem, contudo, querer-se atribuir juízos de valor.

A lição recebida de FOUCAULT (1996) passa por aí. Mas não passa apenas. Ao passar vai juntando, modelando, apontando os sinais e, por fim, pondo a descoberto um novo jeito de olhar a vida, de ver o outro, de embrenhar-se, mesmo, na lição recebida. E, é preciso que se faça, com um olhar estranhado. Um olhar que não dite verdades e, muito menos, diga aos outros que a sua verdade é a que vale.

Este estudo busca desvelar como se dão as relações de poder no cotidiano escolar. Entender como os agentes escolares se percebem nessa relação. A pesquisa não busca encontrar o culpado, o réu, o demente, o falso, o incorreto. Tem, tão somente, a intenção de contribuir para que os agentes pesquisados, de posse das análises feitas, possam redimensionar a sua própria prática escolar.

4.1 – Conhecendo o Colégio

O propósito deste capítulo, o propósito é proporcionar aos leitores o conhecimento do REALIZAÇÃO – Colégio de Ensino Médio da UnC de Canoinhas/SC, descrever o seu surgimento, identificar a sua clientela e seu corpo docente, bem como seu espaço físico e os procedimentos didáticos.

Em 08 de abril de 1975, foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, através do Parecer n.º 112/75 de 08/04/75, a criação e funcionamento do Ensino de 2º Grau, na Fundação das Escolas do Planalto Norte Catarinense – FUNPLOC, hoje transformada em Universidade do Contestado – UnC. O ensino de 2º Grau, na época, ensejava as habilitações de Assistente de Administração e Técnico em Secretariado.

Em 1977, pelo Parecer 234/77, a FUNPLOC teve autorização para implantar, no município de Major Vieira (a 35 km de Canoinhas), o Curso de 2º Grau com habilitação em Construção Civil.

Em 1979, pelo Parecer 174/79, o Conselho Estadual de Educação deliberou a aprovação de funcionamento da Habilitação em Auxiliar de Enfermagem no Colégio de 2º Grau da FUNPLOC.

Através do Parecer 131/85 de 26/03/1985, foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação um novo Curso de 2º Grau – Preparação para o Trabalho, mantido pela FUNPLOC.

No ano seguinte, em 04 de março de 1986, o Conselho Estadual de Educação, através do Parecer 133/86, autorizou o funcionamento do Curso de 2º Grau “sem ensejar habilitação profissional específica”, no município de Major Vieira, mantido pela FUNPLOC.

Em 1988, é autorizado o funcionamento do 2º Grau da Habilitação do Magistério de 1º Grau – 1ª a 4ª série. Foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação, pelo Parecer 376/88, de 02/08/88 e pela Secretaria de Estado da Educação através da Portaria 028/89, em 20/02/89.

Em 25 de outubro de 1988, pelo parecer 478/88 do Conselho Estadual de Educação, foi adotada a denominação “Curso de 2º Grau – Educação Geral para todos os cursos que não ensejam habilitação profissional do Estado de Santa Catarina.

O curso de 2º Grau, mantido pela FUNPLOC, passa então a denominar-se Curso de 2º Grau – Educação Geral, da FUNPLOC.

Em 1991, a Fundação das Escolas do Planalto Norte Catarinense – FUNPLOC, é reconhecida como Universidade do Contestado – UnC. A aprovação da Universidade é feita pela via de autorização do Conselho Federal de Educação n.º 589/91, em 06/11/91. Paralelamente, o Ministério da Educação baixou a Portaria n.º 1941, de 25/10/91, transferindo os cursos para a Federação mantenedora da Universidade.

O curso de 2º grau, tendo como mantenedora a Universidade do Contestado, passa a chamar-se Curso de 2º Grau da UnC – Canoinhas.

Com o advento da Lei 9394, de 20/12/96, que estabeleceu as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação escolar básica passou a compor-se pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Adota-se, para o curso o nome de Colégio de Ensino Médio da UnC – Canoinhas:

Em outubro de 1998, movidos pela necessidade de criar uma identidade própria, o Colégio lança uma pesquisa entre seus agentes (pais, alunos, professores e demais funcionários escolares), para se escolher um nome para o seu curso. Por sugestão dos pesquisados, o colégio passa a chamar-se REALIZAÇÃO – COLÉGIO DE ENSINO MÉDIO. A nova denominação é aprovada em solenidade pública com a presença da comunidade, no dia 29 de outubro de 1998.

O REALIZAÇÃO - Colégio de Ensino Médio está sediado nas dependências da Universidade do Contestado - UnC, à Rua Roberto Elhke, 86 no município de Canoinhas/SC. Ocupa duas das alas construídas, num total de 05 (cinco) salas de aulas, uma sala dividida entre a Secretaria, a Coordenação e a sala do professores. Ainda dispõe da Biblioteca, dos Laboratórios de Informática, de Química, Física e Biologia e uma outra sala destinada ao Núcleo de Artes.

A prática da Educação Física é feita no ginásio de esportes de uma escola da rede pública estadual que fica a 800 metros do Colégio. Para ocupar esse espaço o Colégio paga aluguel ao Governo do Estado de Santa Catarina.

As atividades pedagógicas funcionam exclusivamente durante o dia. O período matutino é destinado às aulas regulares e o período vespertino é destinado às aulas de complementação e revisão de estudos para todos os alunos do Colégio.

O objetivo primeiro da criação do REALIZAÇÃO - Colégio de Ensino Médio é a preparação para o vestibular, o que justifica o convênio com o Sistema Positivo de Escolas Particulares. Na data de sua idealização buscava atrair alunos que se deslocavam à cidade de Curitiba, no Paraná, para estudarem em colégios particulares daquela cidade, uma vez que no município de Canoinhas só existiam colégios públicos de ensino médio.

Atualmente o REALIZAÇÃO conta, em seu quadro administrativo, com 01 (uma) Coordenadora – nomeada em 1989 pela autorização 5967; uma Secretária – autorização n.º 5591, de 1993; uma Auxiliar de Secretaria e uma Coordenadora Pedagógica que prestam serviços exclusivos para o Colégio. Ainda na parte administrativa, dispõe do apoio da Tesouraria e da Biblioteca, cujos serviços são prestados a todos os cursos mantidos pela Universidade do Contestado - UnC.

O seu quadro docente é composto por 14 (quatorze) professores de contrato fixo, assim distribuídos: 01 (uma) professora de Química, graduada em enfermagem; 01(uma) professora de Língua Portuguesa, especialista na área; 01 (uma) professora de Língua Estrangeira – Inglês, pedagoga e especializada na disciplina que leciona; 01 (uma) professora de Espanhol, 01 (uma) professora de Biologia, graduada em Ciências; 02 (dois) professores de Matemática – um com especialização e outro cursando o Mestrado em Matemática; 01 (um) professor de Sociologia e Filosofia – graduado em Pedagogia e especialista em Ciências Sociais, 01 (uma) professora de Geografia; 01 (uma) professora de História, 02 (dois) professores de Educação Física, ambos com especialização na área e 01 (uma) professora de Arte e Educação.

Com contratos temporários, o Colégio conta com 01 (uma) Psicóloga, que atende exclusivamente aos alunos da 3ª série, num trabalho voltado para Orientação Vocacional e Profissional, e com 02 (dois) professores orientadores temáticos, que trabalham com projetos visando os temas transversais, introduzidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Seu quadro discente mantém uma média anual de 150 (cento e cinquenta) alunos. Em 1999, os alunos encontravam-se distribuídos em 05 (cinco) turmas: 02 (duas) turmas de 1ªs séries, 02 (duas) turmas de 2ªs série e 01(uma) turma de 3ª série. Em 2000, a matrícula inicial é de 137 alunos, distribuídos em duas primeiras séries, uma segunda série e uma terceira série.

4.2 - Conhecendo os Alunos e suas Famílias

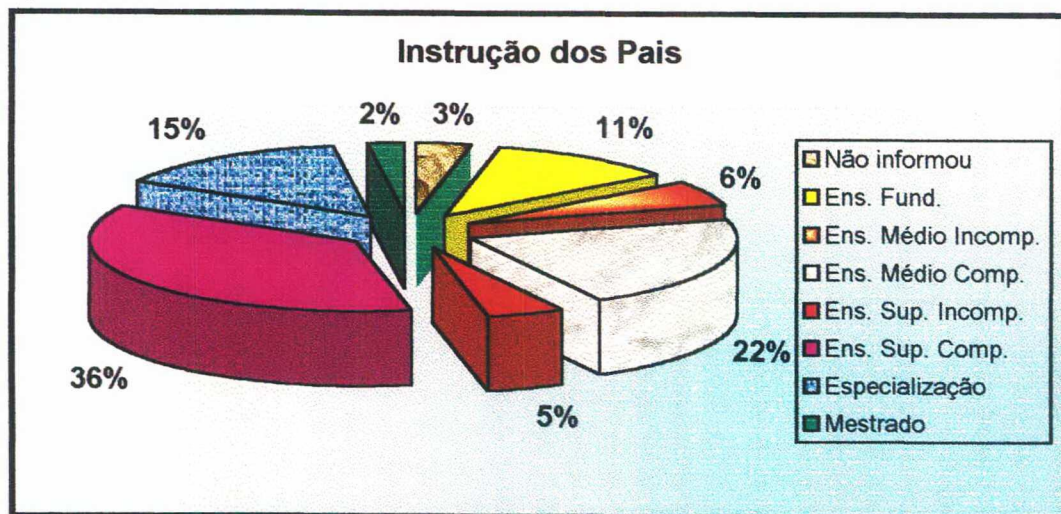
Os alunos do REALIZAÇÃO - Colégio de Ensino Médio pertencem ao estrato social camada privilegiada da sociedade canoinhense. Apenas 09 (nove) famílias não possuem casa própria. Dispõem de bens eletrodomésticos de última geração e suas famílias têm, em média, de 04 (quatro) a 05 (cinco) membros. Quanto à renda familiar, o quadro que se tem é de 31% de famílias com renda de 10 a 15 salários mínimos; 14% com renda de 15 a 20 salários mínimos e 33% com renda de mais de 20 salários mínimos.

O quadro abaixo revela o nível de instrução dos pais levantado em pesquisa :

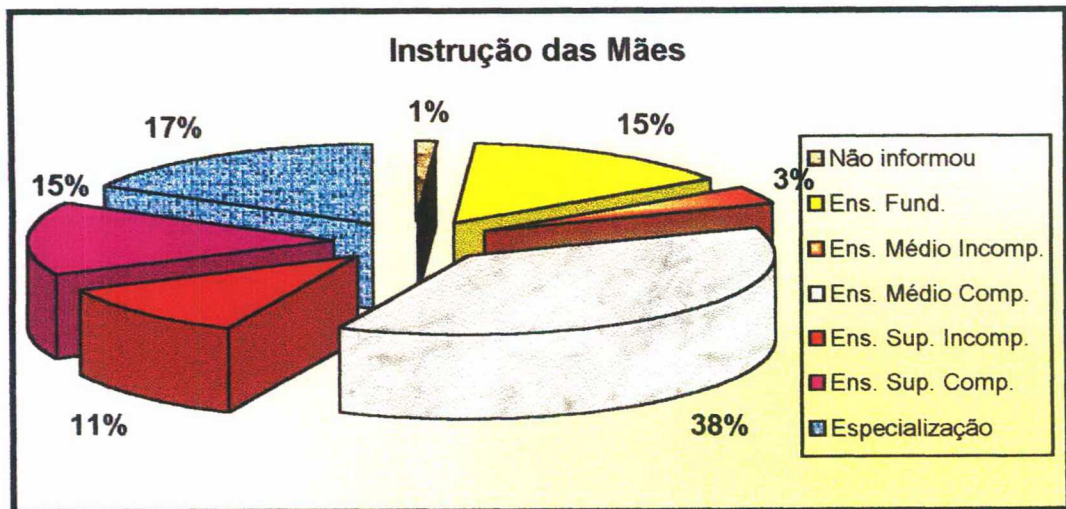
QUADRO 01

Grau de instrução dos Pais					
	PAIS	MÃES	TOTAL GERAL	TOTAL POR NÍVEL	PERCENTUAIS
Não Informou	03	01	04	04	1%
Ensino Fundamental	10	13	23		
Ensino Médio Incompleto	05	03	08	31	18%
Ensino Médio Completo	19	33	52		
Ensino Superior Incompleto	04	10	14	66	38%
Ensino Superior Completo	32	13	45		
Especialização	13	15	28		
Mestrado	02	-	02	75	42%
Total	88	88	176	176	

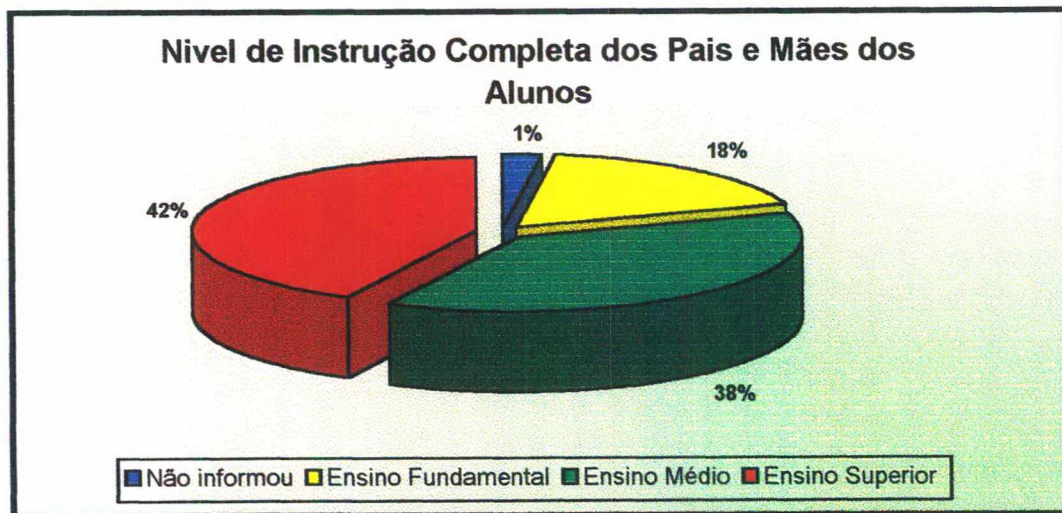
QUADRO 02



QUADRO 03



QUADRO 04



Como se pode perceber, o número de pais com nível de instrução até o ensino médio é menor que o das mães. No entanto, o número de pais com nível universitário é maior que o das mães. Praticamente todos os pais e mães são escolarizados, sendo muito expressivo o número dos que têm nível médio e superior.

Os quadros 05 e 06 indicam a formação escolar e a ocupação profissional dos pais e das mães dos alunos do Realização.

QUADRO 05

Quadro de Profissão dos Pais	Total
Administrador de Empresa	09
Advogado	02
Agricultor	01
Agropecuaria	01
Aposentado	03
Arquiteto	01
Assistente de Pesquisa	01
Autônomo	01
Bancário	05
Cirurgião Dentista	01
Comerciante	09
Comissário Policia Federal	01
Corretor de Imóveis	01
Economiário	01
Empresário	07
Engenheiro Agrônomo	04
Engenheiro Civil	04
Engenheiro Eletricista	01
Engenheiro Elétrico	01
Engenheiro Florestal	01
Escriturário	01
Farmacêutico Bioquímico	01
Fiscal de Tributos	01
Funcionário Público	01
Industrial	01
Industriário	03
Mecânico	02
Médico	03
Motorista	01
Oleiro	01
Policia Civil	02
Policia Militar	01
Professor	02
Representante Comercial	01
Supervisor Administrativo	01
Técnico Contábil	04
Técnico Eletrônico	01
Torneiro Mecânico	01
Não informou	05
Total	88

QUADRO 06

Quadro de Profissão das Mães	Total
Administradora de Empresa	02
Administradora Escolar	01
Advogada	01
Aposentada	02
Assistente social	01
Bancária	02
Calígrafa	01
Cirurgiã-dentista	01
Comerciante	09
Desenhista	01
Desenhista Industrial	01
Digitadora	01
Do Lar	26
Empresária	01
Enfermeira	03
Engenheira Civil	01
Esteticista	01
Micro-empresária	01
Pedagoga Terapeuta	01
Professora	20
Servidora Publica Estadual	01
Supervisora Escolar	01
Não informou	09
Total	88

Note-se, pela listagem, que 25 (vinte e cinco) pais pertencem ao grupo de empresários, comerciantes e administradores de empresa e, a grande maioria dos demais, fazem parte de profissionais de áreas “charmosas”⁵. Associando-se os dados dessa listagem às informações sobre as rendas familiares acima citadas, pode-se concluir que as famílias dos estudantes encontram-se em situação sócio-econômicas favoráveis. O quadro 05 (cinco) aponta a ocupação profissional das mães. Destaca-se o número de mães (vinte e seis) que se dedicam à família e não exercem atividades profissionais. Esse número, além da opção pessoal⁶, sugere a desobrigação em contribuir com a renda familiar.

⁵ Chamo de profissão “charmosa” aquelas que são compostas por profissionais liberais, engenheiros, médicos, advogados, etc, e que garantem *status* junto à comunidade canoinhense.

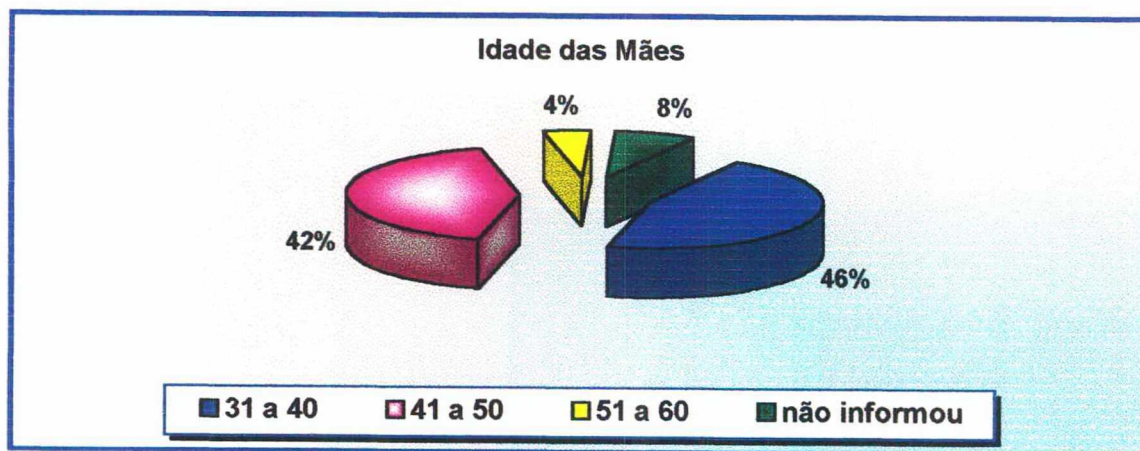
⁶ Nos tempos atuais o trabalho feminino deixou de ser necessidade financeira e passou a ser um espaço de conquista do mercado de trabalho pelas mulheres.

Quanto à faixa etária dos pais, a maioria encontra-se entre 40 e 50 anos. Observe-se o gráfico abaixo:

QUADRO 07: Representação gráfica da idade do Pai

IDADE DO PAI	Total
31 a 40 anos	15
41 a 50 anos	54
51 a 60 anos	11
61 a 70 anos	01
Não informou	07

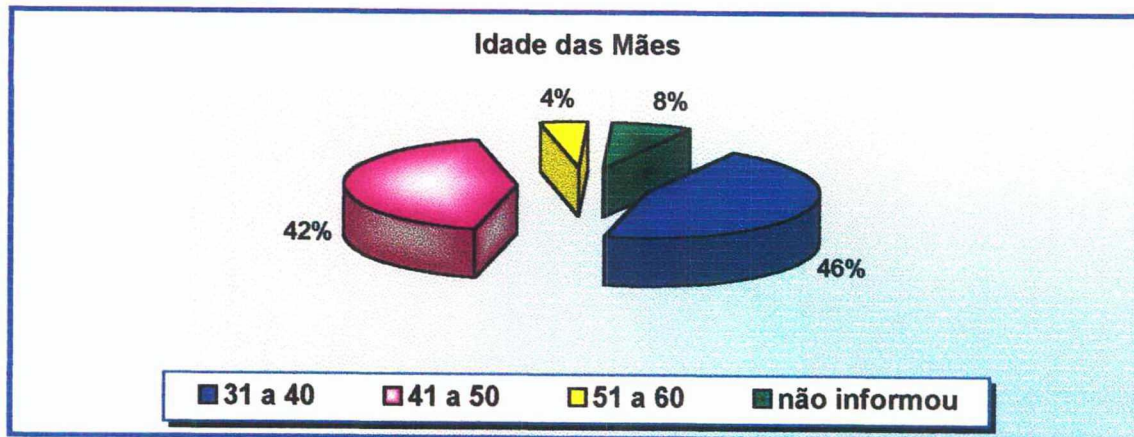
QUADRO 07



QUADRO 08: Representação gráfica da idade das Mães:

IDADE DA MÃE	Total
31 a 40 anos	42
41 a 50 anos	39
51 a 60 anos	04
Não informou	03
Total	88

QUADRO 08

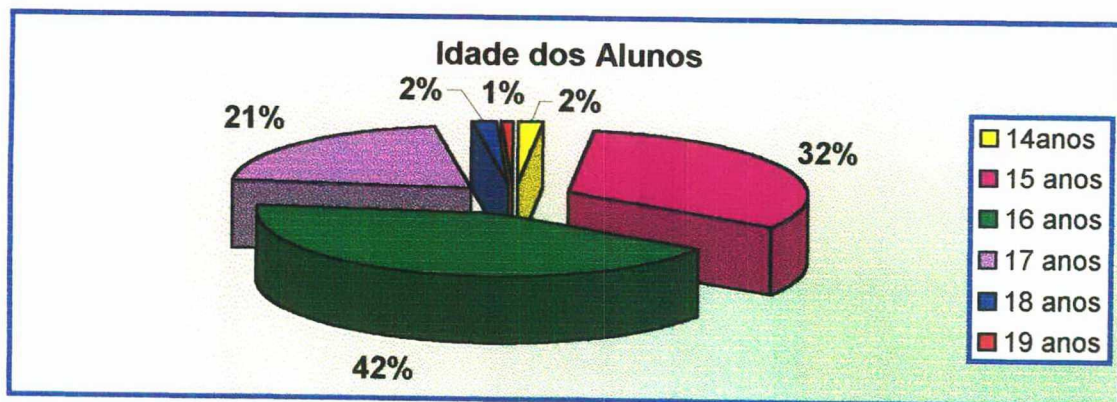


Os quadros 07 e 08 mostram que a maioria, tanto dos pais quanto das mães dos alunos e das alunas, encontram-se entre os 40 e os 50 anos. Essa faixa etária pressupõe uma posição já definida de vida. Pelo cruzamento dos dados referendados nos quadros 05 e 06, pode-se supor que as famílias dos alunos têm garantida a estabilidade profissional e financeira.

Nessa faixa etária, a maturidade e a interiorização de um modo de vida já está peculiarizado e particularizado pela própria vivência. Assim, a forma como as pessoas vêem o mundo, e lidam com as situações do dia-a-dia já se encontra enraizada na sua dinâmica de viver.

Os alunos do Realização têm, na maioria, entre 15 e 17 anos, como se pode conferir no quadro 09.

QUADRO 09



O nível de aproveitamento de estudos dos alunos pode ser considerado muito bom. Dos 135 (cento e trinta e cinco) alunos do Colégio, o número dos que tiveram alguma reprovação na sua vida escolar é reduzido. O quadro abaixo indica quantos são esses alunos e em que série foram reprovados.

QUADRO 10 – Reprovações

Nº de alunos repetentes	Número de repetência por série							
	Ensino Fundamental					Ensino Médio		
	4ª s.	5ª s.	6ª s.	7ª s.	8ª s.	1ª s.	2ª s.	3ª s.
01								
02								
03								
04								
05								
06								
07								
08								
09								
10								
11								
12								
13								

O número total de alunos que sofreram reprovação escolar é 13 (treze). Sendo que 2 (dois) foram multirepetentes. Um deles repetiu a 4ª e a 5ª série do ensino fundamental. O outro aluno reprovou na 8ª série do ensino fundamental e na 1ª série do ensino médio.

Quanto à aprendizagem, os alunos elencaram as disciplinas que sentem maiores dificuldades. No quadro abaixo, representam-se as disciplinas, o número de alunos que fizeram o registro de dificuldade e o respectivo índice percentual.

QUADRO 11 – Dificuldades de Aprendizagem

DISCIPLINAS	Número de Alunos	Percentual*
Física	42	31%
Língua Portuguesa	21	15%
Matemática	20	14%
Química	07	5%
História	05	4%
Língua Estrangeira – Inglês	04	3%
Geografia	03	2%
Biologia	01	0,7%

* O percentual obtido foi calculado sobre o número 135 (cento e trinta e cinco) que é o total dos alunos pesquisados.

4.3 – O porquê do Colégio

O Colégio Realização nasce do desejo dos dirigentes do ensino superior vinculados à Universidade de atender uma fatia do mercado que se encontrava a descoberto: no município de Canoinhas não havia nenhum Colégio que preparasse para o vestibular. No modelo brasileiro de educação, o acesso aos cursos de graduação é feito mediante a aprovação no vestibular. Diante disso, todo um aparato de curso preparatório para o vestibular foi dinamizado e posto em prática.

Assinou-se convênios com o Sistema Positivo, cuja participação no mercado educacional visa atender justamente a população de alunos que buscam a entrada na Universidade.

A divulgação da criação desse curso preparatório para o vestibular, em Canoinhas (SC), desde o princípio, enseja a captação de uma clientela que, via de regra, partia para outras cidades em busca de tais cursos.

Assim sendo, logo cedo, o Curso prometia aos alunos uma formação que lhes garantisse o sucesso nos estudos, preparando-os para competir de igual para igual com os egressos de outros cursos similares.

Criou-se, dessa forma, uma identidade – curso preparatório para vestibular – que o distinguia dos demais cursos de ensino médio do município – todos pertencentes à rede pública estadual. Essa identidade penetra no imaginário dos alunos e seus familiares, gerando e definindo toda uma modalidade de atividades didático-pedagógicas que se propõem a atender o objetivo proposto.

Os pais, que antes mandavam seus filhos para estudar em outros centros, apostam no Colégio, matriculando-os aqui. Entretanto, fazem uma aposta apenas parcial. Mantêm os filhos estudando no Colégio durante os dois primeiros anos de escolaridade do ensino médio. Para cursar a 3ª série, encaminham os filhos para outros centros, especialmente em Curitiba/PR. Essa prática perpetua-se. Nossa pesquisa revelou que 40% dos pais não pretendem manter seus filhos estudando no Colégio no ano do término do ensino médio. Justificam dizendo que os filhos irão cursar o ensino superior fora de casa e acreditam que estes precisam acostumar-se com um ambiente desconhecido.

O que se percebe, nas falas desses pais, é interessante: parece que a passagem pelo ensino médio é um divisor de águas: antes – a criança protegida e necessitada de cuidados; depois – o jovem que deve ocupar-se apenas com sua futura profissão.

Outros dados mostram-se instigantes: os pais apontam a preparação para o vestibular e a qualidade de ensino oferecida pelo Colégio como muito boas. São os motivos da escolha pelo Colégio. No entanto, essa confiança depositada revela-se frágil no momento em que os alunos atingem o 3º ano.

Depoimentos como *“nosso filho vai estudar fora, porque os professores não têm experiência e nem o Colégio dispõe da estrutura que encontramos nos grandes centros”*; ou ainda *“manteremos nossa filha no Colégio pois a queremos mais tempo junto da família”*

demonstram que ainda que digam confiar no Colégio, muitos pais pensam que ao mandar seus filhos estudar fora, estarão garantindo uma maior probabilidade de sucesso no vestibular.

Não é objeto de nosso estudo estabelecer comparação das atividades pedagógicas entre o Colégio pesquisado e os colégios preparatórios para o vestibular dos grandes centros, que venham a confirmar ou não tal afirmativa como correta. Existe, no imaginário coletivo, uma crença comum de que os Colégios de Ensino Médio, melhores localizados (nas capitais) ofereçam superiores condições para o acesso à universidade. Notamos uma estranha fé, inquestionável, depositada nos grandes e renomados colégios: nos parecem estes estarem de tal forma organizados que não possibilitam nenhum questionamento sobre seus métodos de avaliação e sobre a qualidade do corpo docente.

Os alunos entrevistados legitimam as decisões dos pais. Afirmam que deixarão o Colégio porque os pais decidiram que eles devem ir estudar *“fora de casa”* para *“irem bem preparados para o vestibular”* e porque o Colégio não *“prepara para concorrer com outros vestibulandos que disputam vagas nas Universidades Estaduais e Federais”*.

Essas falas revelam o que os pais esperam do Colégio. Embora digam que desejam a formação integral de seus filhos, é mais significativo o apelo para que se desenvolva uma atividade pedagógica voltada para a aprovação no vestibular.

De fato, o que os pais desejam é a eficácia do trabalho educativo. Esta, para eles, está totalmente voltada ao ingresso na universidade. É para que seus filhos sejam aprovados no vestibular que são matriculados no Colégio Realização. Assim sendo, não importa muito o que se faz e o porquê se faz, mas o que importa, efetivamente, é o resultado final atingido com tais procedimentos.

Para estes pais, representantes de um estrato mais privilegiado da sociedade, a aprovação no vestibular garante aos filhos a continuidade do pertencimento à sua classe social. É a garantia de futuro assegurado por uma competência profissional, ainda que a rigor, esta garantia seja uma incógnita. Nesse aspecto, são inúmeras as estatísticas que

comprovam a diminuição da oferta de emprego e o crescimento do número de desempregados, mesmo que possuam diplomas e formação profissional universitária.⁷

Essa é a visão que os pais têm sobre o papel do Colégio. Os professores, a coordenação e os demais profissionais envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem, além do sucesso no vestibular, apontam outras preocupações educativas para os alunos.

Nas entrevistas, os professores e a direção, revelam ter preocupação com o ser social do aluno, da aluna. Afirmam estarem trabalhando para o ingresso de seus educandos na Universidade, porém, antes disso, para *“formar cidadãos críticos”, “formar pessoas capazes de interpretar o mundo”, “garantir ao aluno um espírito criativo, pesquisador, emancipado”*.

Enquanto os pais desejam a manutenção da hierarquia social que privilegia aqueles que têm acesso a um determinado saber e que garanta a ascensão ou permanência no poder, os profissionais do colégio, almejam a formação integral do ser humano. Essa afirmação fica evidente nas respostas às questões elaboradas pela pesquisa: *“formar cidadãos preparados para o ingresso no vestibular e para atuarem de forma crítica e participativa na sociedade”, “formar alunos capazes de interagir no mundo, contribuindo para a melhoria de qualidade de vida de todos”*

⁷ No Brasil, de acordo com o IBGE, em 98 existem aproximadamente 3 milhões de desempregados. Entretanto 3 milhões é o número de desempregados que o DIEESE considera que existe apenas nas setes regiões metropolitanas onde o órgão faz suas pesquisas. Só em São Paulo, existe algo em torno de 1.500.000 trabalhadores desempregados. Segundo o economista Marcio Pochamann (UNICAMP), as taxas de investimentos na década de 90, em relação ao PIB, são inferiores às registradas nos anos 80.

(Situação do Brasil em 1998. Fonte: Revista Rumos do Desenvolvimento, Jornal do Brasil, Jornal Sindibancários. /Dados colhidos na home page do Professor Paulo Cezar Ribeiro da Silva, de Vitória /ES).

De acordo com os dados da Coordenação Geral de Seguro-Desemprego e Abono Salarial no país, o número de trabalhadores com carteira assinada que requereram seguro desemprego em agosto de 99 perfaz um total de 4.838.772. Este número indica, de forma mais contundente que outras pesquisas, o total de trabalhadores ativos que estão sem emprego no país, um número superior aos 3 milhões indicados acima pelo IBGE. Fonte: CGSDAS - Coordenação Geral do Seguro Desemprego e Abono Salarial – Secretaria de Políticas de Emprego e Salário – MTB.Gov.Bras.1999.

O desejo da educação emancipadora, para além da preparação para o vestibular, é balizada por outros funcionários da Universidade. O coordenador de pesquisa e extensão da instituição, assim define essa preocupação: *“O Colégio parece, atualmente, ter boa ‘marca’; tem boa imagem perante a opinião pública (classe média); os alunos parecem ter bom aproveitamento. É preocupante a atenção do ensino médio também voltada ao vestibular, o que é compreensível pela ótica da demanda”*. O Presidente da Universidade do Contestado – UnC – Unidade Universitária de Canoinhas, declara que *“O Colégio REALIZAÇÃO vem atingindo seus objetivos e ganhando credibilidade frente à sociedade canoinhense”*, porém destaca: *“É preciso que o Colégio lembre de problemas sérios que envolvem a humanidade, como por exemplo, as assustadoras estatísticas que apontam a mortalidade infantil, as questões referentes ao desemprego, as questões ecológicas”*.

Pelo seu histórico, o carro-chefe do processo de ensino aprendizagem realizado no Colégio é a preparação para o vestibular. Há consenso, entre toda a comunidade escolar, de que o Colégio deva preparar o estudante de forma imediata para o ingresso na universidade. Contudo, é muito presente a intenção dos profissionais ligados ao Colégio: uma educação emancipadora, que capacite o aluno a perceber os problemas da humanidade e, a instrumentá-lo na busca de alternativas para esses problemas.

4.4 - O Fazer do Colégio

No REALIZAÇÃO – Colégio de Ensino Médio, as aulas são ministradas, regularmente no período matutino. No período vespertino, são realizadas aulas de complementação e revisão de estudos. Nesse período do dia escolar, também acontecem as atividades dos Núcleos de Artes, de Redação, bem como aulas nos Laboratórios de Química, Física e Biologia. Outra atividade escolar desenvolvida no período vespertino são as aulas de Literatura, no Núcleo de Literatura Viva. Essas atividades pedagógicas

desenvolvidas em horário alternados às aulas regulares são acompanhadas pelos respectivos professores das disciplinas.

O material didático utilizado é constituído pelas apostilas do Curso Positivo.

A verificação do rendimento escolar é feita bimestralmente. Obedece a critérios e a normas estabelecidos pela lei em vigor e prefixados na agenda-manual.

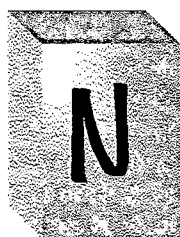
Os processos de ensino, as metodologias, as atividades pedagógicas e, sobretudo, as normas de conduta, assim como as formas de desenvolvimento das relações de poder entre todos os partícipes do Colégio, serão analisadas no capítulo V.

Capítulo V

5 – *Analisando a Prática Pedagógica*

Mas onde está o perigo, cresce também o que salva.

F. Hölderlin.



Nosso objetivo, neste capítulo, é tecer uma análise das práticas vivenciadas dentro do Colégio Realização. Buscamos proceder essa análise à luz das categorias teóricas estudadas por Foucault, para compreender como se dão as relações estabelecidas entre todos os partícipes do Colégio. As reflexões que se seguem não buscam interpretar uma realidade para, a partir daí, instituir caminhos a serem seguidos. Busca antes revelar como, nas tramas cotidianas, se constroem saberes, internalizam-se conceitos, permitem-se ou não, rupturas com o mundo imediato e a inserção na realidade mais ampla em que se vive.

Mesmo não sendo possível atribuir a um instrumento ou a uma prática, um caráter unidimensional, sendo que, nas suas formas e essências, eles se dão em várias dimensões, nosso esforço consiste em compreender quais instrumentos permitem pôr em funcionamento os mecanismos de distribuição, controle e vigilância dos espaços, das atividades e das capacidades individuais e coletivas, e que determinam as relações de poder ocorridas no interior do Colégio.

Analisaremos, inicialmente, a agenda manual, por ser esse o primeiro documento com que o aluno toma contato ao chegar no Colégio. A agenda-manual é um documento entregue a cada aluno ou aluna, no ato de sua matrícula. Trata-se de uma agenda composta de, em média, 40 (quarenta) páginas. Nele estão contidas todas as informações referentes às atividades pedagógicas desenvolvidas no Colégio durante o ano letivo. Através desse documento, os estudantes e seus pais tomam conhecimento da estrutura administrativa do Colégio. A agenda identifica os agentes escolares e esclarece qual a função de cada um deles e de cada departamento responsável pelo atendimento aos alunos e a seus familiares.

Os setores de atendimento ao aluno e à família, descritos no documento, englobam: a presidência da Universidade do Contestado – UnC, a Coordenação do Colégio, a Secretaria, a Biblioteca, os Laboratórios (Informática, Química, Física e Biologia) e a Tesouraria. As formas de comunicação descritas no documento, são: a própria agenda, os editais e os boletins escolares.

O documento traz informações detalhadas sobre o processo de avaliação do rendimento escolar dos alunos, utilizado pelo Colégio. Estabelece um calendário fixo para realizações de avaliações, com datas e horários definidos. Prevê o número de questões para as avaliações, em cada disciplina, e o tempo de duração a cada uma destinado. São descritas, minuciosamente, as modalidades de avaliação adotadas, a saber: a) avaliação objetiva, b) avaliação bimestral, c) avaliação informal, d) as notas livres.

As avaliações objetivas são aplicadas aos sábados, das 8 horas e 30 minutos às 11 horas e são compostas de 5 (cinco) questões das disciplinas: Física, Biologia, Língua Portuguesa, História, Matemática, Química, Geografia e Inglês. As avaliações bimestrais, têm datas predefinidas e compõe 4 (quatro) grupos: 1) – bimestral I – prova de Redação e Filosofia/Sociologia compostas de 5 (cinco) questões subjetivas; 2) - bimestral II – Física, Biologia, Língua Portuguesa e História, com 10 (dez) questões subjetivas de cada disciplina; 3) – bimestral III – Matemática, Química, Geografia e Inglês, com 10 questões subjetivas de cada disciplina; 4) - bimestral IV – Livro – através da apresentação durante a semana de Literatura Viva em data definida pelo calendário escolar.

As avaliações informais são trabalhos de pesquisa sobre um determinado tema, realizados em equipe e apresentados sob a forma lúdica (teatros, músicas, paródias, etc.), abrangendo todas as disciplinas curriculares. Em cada semestre letivo será apresentado um trabalho para esta modalidade de avaliação.

As notas livres são notas atribuídas aos alunos por definição dos professores. Haverá no mínimo uma e no máximo duas notas por bimestre. As avaliações para disciplinas de Arte e Educação Física serão determinadas pelos professores.

A agenda trata, também, das formas de recuperação de estudos aos alunos que será feita através de revisões dos conteúdos, no período vespertino, em semanas concentradas e em revisões anteriores às avaliações finais. Não existe obrigatoriedade na participação das recuperações, ficando o aluno livre para comparecer ou não.

Os critérios de promoção adotados pelo Colégio também são informados pelo documento. Os alunos têm conhecimento prévio de que serão avaliados quanto ao aproveitamento e à assiduidade e quais critérios serão utilizados. Nesse aspecto, o Colégio segue as normas legais determinadas pela Secretaria de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação de Estado de Santa Catarina. Ainda fica definido que o aluno terá direito a realizar provas de 2ª chamada, mediante comprovação de justificativas feitas pelos pais.

A agenda-manual especifica as normas de conduta desejável dos alunos e das alunas. Aponta as responsabilidades e os deveres dos estudantes. Aos que negligenciarem seus trabalhos, demonstrarem má vontade em relação às normas do colégio ou que, de alguma forma, prejudicarem o bem-estar dos outros, avisa-se: será punido. Transcreve-se abaixo o que consta no documento em relação aos deveres dos estudantes.

O aluno deverá:

- 1) – Ler diariamente os editais de sua turma.*
- 2) – Comparecer pontualmente às aulas uniformizado e com todo o material solicitado.*

- 3) – Ocupar sempre o lugar que lhe for destinado na sala de aula.
 - 4) – Comportar-se adequadamente dentro da escola, respeitando professores, funcionários e colegas.
- Obs.: A falta de respeito é considerada uma ofensa, tão séria quanto qualquer outra violação, e pode resultar em suspensão ou exclusão do aluno.*
- 5) – Colaborar com o professor regente e com o representante da turma na tarefa de promover a integração, ordem e disciplina na sala de aula.
 - 6) – Zelar pela limpeza e conservação das instalações, dos materiais e dos equipamentos da escola.

É vedado ao aluno:

- 1) – Entrar e sair da sala durante a aula sem autorização do professor.
- 2) – Entrar na sala após o professor. Caso ocorra atraso na chegada, o aluno deverá dirigir-se à Direção e aguardar o início da próxima aula.
- 3) – Trazer para a escola material estranho aos estudos (fone de ouvido, rádio, calculadora...).
- 4) – Aglomerar-se nas portas da sala, nos intervalos das aulas, atrapalhando a entrada do professor e dos colegas.
- 5) – Promover jogos, excursões, coletas ou campanhas de qualquer natureza, sem a prévia autorização da Direção.
- 6) – Entregar trabalho ou tarefa de qualquer outra pessoa, exceto o seu.
- 7) – Fumar nas dependências da escola ou portar bebidas alcoólicas. Flagrantes serão punidos com suspensão ou exclusão do aluno.
- 8) – Namorar nas dependências da escola.
- 9) – Ausentar-se do Colégio durante as atividades escolares sem a devida licença da Direção.

Analisaremos as normas de conduta, enunciadas acima, no decorrer do texto. Assim procederemos, por compreender que estas normas disciplinares apontam dispositivos que, junto a outros instrumentos detectados pela pesquisa, atuam, ora como

mecanismos de vigilâncias e controle, ora como classificatórios e hierarquizantes, e configuram as relações de poder que constituem o foco desse estudo.

A elaboração da agenda manual é feita junto ao Colegiado composto por Professores e por um Conselho de Pais, constituído em assembléia para representá-los. Não há participação de alunos, ainda que, a rigor, não sejam feitas restrições quanto à sua participação. Aparentemente há aceitação dos alunos quanto à constituição de uma hierarquia que normalize sua vida de estudante, tendo em vista que não há, por partes desses, questionamentos sobre sua inclusão em tais momentos decisórios.

A apresentação da agenda assinada pela direção chama a atenção para a logomarca do Colégio. *“Realização feita de educação, dinamismo, competência, relacionamento democrático, com transmissão do saber social, dos conhecimentos, dos valores, das práticas e de tudo que permite uma convivência solidária e produtiva”*.

A idéia de transmissão de saber, enunciada acima, é uma visão da pedagogia liberal tradicional que considera o aluno como receptáculo de saberes, conhecimentos e valores. A visão do estudante, como receptor de informações, compromete uma proposta de relacionamento democrático.

O papel da escola, sob o ponto de vista dessa corrente pedagógica, é preparar o estudante intelectual e moralmente para assumir sua posição na sociedade. Em tal perspectiva, segundo LIBÂNEO (1985), o relacionamento entre professores e alunos se dá através da imposição da autoridade daqueles sobre estes: *“Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em conseqüência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio”* (LIBÂNEO, 1985, p.24).

A idéia de transmissão de conhecimentos é acompanhada por outra idéia: a de que a capacidade de assimilação dos estudantes mais jovens se processe da mesma forma que a aquisição de conhecimentos feita pelos adultos. Explica-se, dessa forma, a

apresentação dos conteúdos de forma gradual, das dificuldades menores para as maiores. A retenção da aprendizagem é feita mediante repetição de exercícios e recapitulação das matérias. Treina-se para que, a cada situação nova, o estudante possa responder com base nas respostas anteriormente dadas.

Adiante, na agenda-manual, está escrito: *“Os educadores, professores e direção são sustentáculos para a grande caminhada”*. Esta afirmação nos remete à mesma concepção liberal tradicional, que centra nos professores a responsabilidade pelo processo educativo.

Uma questão que se pode colocar aqui também é a de que, estando os professores e direção responsabilizados pelo processo educativo e, ao ser neles centrada a incumbência de serem ‘sustentáculo’, não seriam estes culpabilizados se algo der errado? E, em se tratando a educação como um processo de construção coletiva, onde se enseja que família, escola e alunos estejam engajados numa busca comum, seria justo responsabilizar-se, em eventuais falhas, ou valorizar-se, nos acertos, apenas os profissionais da escola?

Nesse sentido, Foucault nos ajuda a compreender que o processo de ensino ocorre em meio a relações de poder estabelecidas entre diversos agentes. Essas relações ocorrem, segundo ele, a partir de inúmeros pontos, dentro de uma teia complexa de tramas vividas e, por isso, não é possível responsabilizar-se a um ou a outro pelos fatos ocorridos nas escolas.

A apresentação da agenda-manual é finalizada com um chamamento otimista: *“Temos certeza que faremos deste ano, um ano de conquistas, de produções, de novos conhecimentos, tornando nosso aluno capaz de enfrentar o mundo, como um cidadão crítico, responsável e pronto para entrar na universidade, que é o caminho para a vida”*. (grifo nosso).

Ao se pensar a entrada para a universidade, revela-se a preocupação com o principal objetivo do colégio – preparar para o vestibular. Ao estrato social que os alunos do

colégio pertencem, entrar na universidade é, de fato, um projeto de vida. Entretanto, se o é para alguns, não significa que seja válido para todos. Trata-se de um equívoco lógico considerar-se que o interesse de um possa ser o interesse de muitos.

Entender a entrada para a Universidade, como o caminho para a vida (único?), pressupõe que o lugar a cada um destinado na sociedade esteja em conformidade com sua formação intelectual formal. Assim, aqueles que não tiveram oportunidades de freqüentar a escola e, muito menos uma universidade, estariam desprovidos de vida.

A análise do conteúdo da agenda nos permite, em primeiro lugar, explicitar e problematizar os princípios educativos que orientam a prática do Colégio. Em segundo lugar, apontam os dispositivos que configuram as relações de poder na prática cotidiana desse Colégio. Esse é o principal objetivo de nosso estudo. A seguir, junto às informações e normas contidas na agenda, estaremos utilizando também de outros instrumentos pedagógicos – a apostila, o uniforme, os espaços, etc. – para apreender como se sucedem tais relações.

5.1– Compondo quadros: distribuindo, organizando e vigiando

A composição do quadro, segundo já vimos, não configura um único aspecto entre os registros que se fazem no cotidiano. O setor econômico o utiliza com o intuito de controlar os movimentos, entradas e saídas de mercadorias, de dinheiro e de serviços. Aos seres naturais, incluindo nesta categoria tanto animais quanto homens, a sua função prima pela distribuição no espaço, caracterizando-os, classificando-os e, como consequência dessa caracterização, reduzindo as singularidades.

O esquadramento torna possível criar-se espaços constituídos por classes homogêneas, impedindo assim, a formação das massas confusas e rebeldes. Sob a forma de repartição disciplinar, diz FOUCAULT (1996, p.136), “...a colocação em quadro tem por

função, ao contrário, tratar a multiplicidade por si mesma, distribuí-la e dela tirar o maior proveito possível de efeitos". O quadro é a condição primeira para o controle dos indivíduos; permite, ao mesmo tempo, a caracterização do indivíduo como indivíduo, mas também o seu lugar dentro de uma determinada multiplicidade.

A composição do quadro, no Colégio estudado, funciona de forma organizada e automática. Em virtude de tratar-se de alunos do ensino médio, pode-se imaginar que esses já estejam habituados a ocupar lugares determinados e ao uso do uniforme. Entretanto, percebe-se que, tanto professores quanto alunos, compreendem que a disposição do espaço físico e o uso do uniforme configuram um dispositivo de sujeição, mediante a individualização e o controle de suas interrelações.

5.1.1 - O Lugar do Aluno

“Ocupar sempre o lugar que lhe foi destinado na sala de aula” (Agenda Escolar, 1999, p.11).

A organização espaço-temporal impede o aluno de movimentar-se com desenvoltura e de comunicar-se com a liberdade a que está acostumado em outros ambientes em que vive. A rotina escolar o obriga a permanecer imóvel e calado a maior parte do tempo que fica na escola. Há uma imobilidade organizada que sujeita o aluno, mantendo-o em silêncio e passível de observação.

A organização do espaço escolar é delimitado por técnicas que se constituem obedecendo alguns critérios físicos, quanto à alocação dos corpos: enfileiramento dos alunos – do maior para o menor ou seu contrário, mapeamento da sala de aula – demarcação, numeração das carteiras preestabelecidas; determinação do assento em dias de provas ou exames. Os critérios da alocação dos corpos são definidos com vista aos objetivos que se quer atingir, seja o de ‘desmantelar panelinhas’, isolar alunos que

supostamente incomodam ou guardar limites entre os 'bons' e os 'maus'; distinguir classes sociais.

Segundo o princípio do alinhamento linear obrigatório, também os conteúdos dos conhecimentos que os alunos vão adquirir são organizados de forma que sejam tratados numa ordem de dificuldade crescente. Nesse caso, a curiosidade natural do estudante passa a ser sufocada, reprimida: é preciso esperar o tempo certo para que determinado conteúdo possa ser estudado.

A ordenação dos conteúdos permite ordenar os corpos dos alunos segundo suas potencialidades. *"E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo a sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam sua hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou de méritos"* (FOUCAULT, 1996, p.134).

A organização do espaço e dos mobiliários das salas de aula, no Colégio Realização, tem seguido as mesmas disposições das salas de aula da maioria das escolas públicas ou privadas.

As salas de aula são construídas com apenas uma porta que fica, estrategicamente, à frente da classe e próximo ao quadro negro por onde circula o professor. Essa projeção arquitetônica permite o controle da entrada e da saída dos alunos pelo professor. A circulação de todos é visível por todos. As janelas ficam acima da altura da cabeça dos alunos. Os vidros utilizados impedem a visibilidade tanto de fora quanto de dentro da sala de aula. Esses artificios impossibilitam que o aluno desvie sua atenção, olhando para fora. As carteiras são, em geral, distribuídas uma atrás da outra.

O enfileiramento do mobiliário, aloca os corpos dos alunos, enfileirando-os. A ocupação não é prescrita, a priori. Porém, dependendo da situação, determinam-se lugares fixos que os alunos devam ocupar. Esta tática, quando utilizada, tem a função de

desmantelar grupos difusos, buscando o aumento do nível de aproveitamento e o controle das atitudes dos alunos.

No ano letivo de 1999 (ano da realização desta pesquisa) , em decisão conjunta dos professores, duas salas de aula foram organizadas em forma de meia lua. Essa disposição dos móveis permite aos alunos terem uma maior visibilidade do conjunto da classe, mas permite também ao professor um maior controle da turma. É possível assim, além de desmantelar-se os grupos difusos, impedir a troca de informações sorrateiras. “*A organização disciplinar do espaço*, diz FLEURI (in ELIAS, 1996, p.203), *mediante a cerca, o quadriculamento, a fila que transforma o coletivo num quadro vivo, observável e controlável – identifica-se ao ‘auditorium-scriptorium’ da escola tradicional*”.

FREINET (1975), também analisa a organização do espaço escolar da escola tradicional:

A escola tradicional é um auditorium-scriptorium de que o anfiteatro das grandes escolas é apenas uma forma suntuosa. Para este auditorium-scriptorium, a disposição mais favorável era uma única sala, decerto suficiente para sentar o grupo do efetivo escolar, mas não demasiado ampla para que a voz do professor não se perdesse e o seu olhar pudesse vigiar os mais afastados recantos. Não falemos do ponteiro que, outrora, devia, da secretária ao professor, chegar(?) os cábulas lá do fundo. Esta sala não devia ser excessivamente aberta para o exterior, fato que afetaria a ressonância da voz doutoral e era susceptível de distrair os alunos – inconveniente corrigido pela elevação das janelas e opacidade dos vidros (FREINET, in FLEURI, 1996, p.203).

Da tentativa de reorganização do espaço de sala de aula posta em prática no Colégio, apenas uma das turmas permaneceu nesta estruturação; a outra turma não adequou-se ao modelo e retornou à disposição original. Ao comentarem sobre as mudanças de organização da sala de aula, os professores reconhecem que, ao proporem a mudanças das mesas dos alunos, o fizeram sem uma consulta prévia aos interessados.

De fato, tanto faz, na prática, se as carteiras estão distribuídas de forma circular ou em fileiras. O fato é que fixam os indivíduos, estabelecendo formas determinadas e ‘automáticas’ de relações entre eles, submetendo-os à vigilância e à sanção. Isso explica

por que os alunos rejeitaram a proposta de formação em círculos, interpretando-a como autoritária.

De um modo geral, busca-se, no REALIZAÇÃO, oferecer ambientes diferentes para desenvolvimento do trabalho pedagógico. Organizam-se aulas em outros espaços – passeios, laboratórios, etc. – porém, ainda é na sala de aula que, tanto professores quanto alunos, passam a maior parte do tempo escolar.

Nesses espaços, exteriores às salas de aula convencionais, os dispositivos de delimitação, do enfileiramento e do esquadramento do espaço, que torna possível o controle das relações interpessoais são enfraquecidos. Isso permite aos alunos uma circulação mais livre. Entretanto, a vigilância continua através da função do agrupamento e da visibilidade que o uso obrigatório do uniforme mantém.

5.1.2 – O Uniforme Escolar

“Comparecer pontualmente às aulas uniformizado e com todo o material solicitado” (Agenda Escolar, 1999, p.11).

O Colégio define como obrigatório o uso do uniforme, e estabelece que o comparecimento sem estar uniformizado implicará o retorno do aluno para casa.

A utilização do uniforme, pode ser vista, por um lado, como justa, crendo-se na idéia de que padronizar as vestimentas torna todos democraticamente iguais. Por outro lado, pode-se entender que a utilização do uniforme apenas mascare as diferenças sociais. Nesse caso, a segregação social estaria apenas sendo camuflada com o uso do uniforme escolar. É válido, ainda, questionar-se se, estando uniformizada, a criança e o adolescente sentem-se democraticamente iguais?, ou ainda, se o conhecimento a eles destinados adquire caráter democrático só pelo fato de estarem usando uniformes.

No Colégio, entretanto, não há controvérsia quanto à obrigatoriedade do uso de uniforme. A utilização deste serve, para a instituição, como elemento de visibilidade, o que torna visível o caráter de organização e do posicionamento social elevado. Passa a imagem de escola que atende a uma clientela seleta. Essa imagem interessa ao colégio. Tendo em vista que é comum imaginar-se que a aquisição do conhecimento seja facilitada pelas condições sociais dos alunos, uma escola que tenha um quadro de alunos pretensamente em boas condições econômicas, passa a ser vista como uma escola eficiente.

O uso de paramentos – uniformes – atribui ao aluno uma visibilidade que o identifica com a instituição. Associa as individualidades, coletivizando, tornando-o parte de um grupo específico. Por isso o uniforme escolar adquire a característica de um dispositivo disciplinar que classifica – identifica-os como parte de um todo, e hierarquiza – determina seu lugar neste todo.

Sua utilização faz do usuário um ser observável e controlável por todos. Permite controle de entrada e saída do estudante no ambiente escolar; controla a ocupação de um determinado espaço e a utilização do tempo. O uniforme seleciona: identifica quem estuda, quem frequenta a escola e os diferencia dos que não estudam.

Dependendo do grau de prestígio da instituição a que pertence, o uso do uniforme atribui um critério de visibilidade que confere prestígio. Um exemplo disso revela-se na opinião de um pai, cujo filho veio transferido de uma escola pública: *“O Colégio está bem na vida dos filhos, pois eles gostam do Colégio. Sentem-se orgulhosos em vestir o uniforme. Em outros tempos o uniforme do Colégio somente era usado no período escolar. Neste Colégio (REALIZAÇÃO) não há a preocupação de trocar de roupas”*.

Estar usando o uniforme de uma escola particular permite ao aluno ser visto publicamente como membro pertencente à uma camada social mais favorecida, o que lhe garante certos privilégios. É de domínio público a ciência de que as pessoas melhores vestidas, são melhores atendidas em qualquer espaço público, seja este um hospital, um banco, uma loja.

Ao adulto que, quando criança, nunca teve dificuldades em ter roupas novas, sapatos bons e preferencialmente da moda, é difícil a compreensão da importância que as crianças e adolescentes conferem à própria vestimenta.

A própria idoneidade moral dos alunos, especialmente das meninas, é colocada em dúvidas de acordo com sua maneira de vestir-se. Um *short* mais curto que o usual é considerado afronta à moral e aos bons costumes. A roupa pode atribuir um estigma de pessoa portadora de comportamento sexual desviante. Uma adolescente que ousou apresentar-se numa aula de Educação Física, trajando uma roupa mais curta e colada ao corpo, serviu de comentário por parte das professoras: “Quer chamar a atenção dos meninos!”. “Como é que o pai não enxerga essa pouca vergonha?”. A aluna chega a ser repreendida e é proibida de apresentar-se na aula “naqueles trajas indecentes”.

GODINHO (1995, p.36), fala da humilhação e da sensação de sufocamento que atitudes como essa causam numa menina moça. O objetivo, segundo a autora, é “negar o ingresso ao mundo da mulher, da sexualidade, é o de infantilizar”. Ela relata sua experiência pessoal:

Outras experiências escolares como o desfile de 7 de Setembro do qual fui retirada da fila do pelotão no pátio da escola para retirar a maquiagem do rosto antes do início do desfile, foram para mim terrivelmente desgastantes e, o que é pior, incompreensíveis, pois eu não via por que não poderia desfilhar com maquiagem. Eu estive seguindo todas as regras: boina na cabeça, luvas nas mãos, saia na altura correta – três dedos abaixo do joelho – blusa imaculadamente branca, gravata com escudo, sapatos engraxados, meias brancas, “corpo ereto” e “fronte altaneira”. Era-me totalmente incompreensível! Como é que eles não podiam ver que eu queria apenas estar bonita, que as pessoas me apreciassem, que os rapazes me notassem. Eu tinha feito 15 anos há menos de um mês e cursava o 1º ano normal, portanto, já era uma moça. O uso da maquiagem era o reconhecimento disto.

Ser excluído, colocado de lado, por conta da roupa ou de adereços que usa é um dispositivo que atinge não só o corpo do aluno, mas atinge-o, ferindo-lhe naquilo que lhe é mais sagrado: a sua individualidade. Essa ferida o faz sentir-se um pária, um estranho no mundo e, o que é pior, a sentir-se envergonhado de si mesmo.

A utilização do uniforme confere visibilidade. Retrata uma rede de relações nas tramas sociais, que hierarquiza e seleciona, confere posicionamento, constrói subjetividades que afirmam ou negam o indivíduo.

5.2 – As manobras: controlando as atividades

Junto ao esquadramento do espaço, o controle das atividades constitui outro mecanismo disciplinar. O controle das atividades permite estabelecer censuras, realizar tarefas determinadas em tempo hábil e regular os ciclos de repetição. O controle do tempo, portanto, reveste-se de importante instrumento para o controle disciplinar. Além do estabelecimento dos horários para realização das atividades pedagógicas, o material didático utilizado no processo de ensino-aprendizagem configura-se em outro elemento chave para o controle das atividades dos agentes escolares.

5.2.1 – Métodos: As Apostilas

A forma como as escolas organizam os saberes a serem construídos ou a serem apropriados pelos estudantes faz parte dos componentes curriculares. Dependendo do grau de compreensão que se tem do currículo escolar, os conteúdos podem adquirir sentidos diferentes. O currículo pode tomar forma de códigos de transcrição ao ser transmitido sem a necessária reflexão acerca dos conhecimentos trabalhados com os alunos. Pode também, assumir um caráter emancipatório, se a proposta de trabalho pedagógico estiver alicerçada em um processo de construção coletiva que conduza o aluno a refletir sobre o que aprende, por que aprende e o que é possível fazer com tal conhecimento.

O currículo é um componente social e cultural da mais significativa importância e, nesse sentido, não se pode considerar que ele seja neutro, isento de implicação sobre

alunos e professores. Segundo MOREIRA & SILVA (1995, p.7) *“o currículo há muito já deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em relação crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas”*.

Segundo MOREIRA & SILVA (1995, p.08), *“o currículo não é um elemento transcendental e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”*.

APPLE (1989), analisa o papel do currículo, destacando a existência de um currículo oculto que permeia o fazer educacional. Enfatiza que o currículo visível contém, inadvertidamente, um caráter invisível que é marcado pela ideologia da classe dominante. Essa ideologia serve, segundo ele, para manter a estrutura da sociedade e atender aos interesses de grupos setoriais, especialmente aqueles que detêm o domínio dos meios de produção. A escola, nesse aspecto, trabalha habilidades que tornam os alunos bons trabalhadores. Segundo APPLE, *“(…) ao observarmos nossas instituições educacionais veremos que as coisas tácitas que se ensinam aos estudantes reproduzem de forma aproximada as disposições e os traços de personalidade que estes estudantes “necessitarão” posteriormente ao ingressar no mundo do trabalho”* (1989, p.83). Segundo essa concepção, o currículo privilegia os interesses da classe que detém o poder. No interesse dela, o papel da escola é a manutenção da ordem econômico-social estabelecida.

A ideologia apontada, tanto MOREIRA, SILVA e APPLE, pressupõe que a orientação das práticas sociais sejam elaboradas segundo o interesse das classes dominantes. As classes subalternas, ao assimilarem esta forma de interpretar a realidade, não conseguem identificar as contradições inerentes às relações políticas e econômicas. Assim, acatam a interpretação da classe dominante (falsa, porque oculta as contradições) e acabam agindo de modo a realizar os interesses contrários de sua própria classe social.

Para Foucault, porém, as relações de poder que orientam a ação das pessoas, configuram-se como dispositivos disciplinares construídos no jogo de força entre as pessoas. O que aparece como imposição da ideologia de uma classe, constitui-se segundo

seu ponto de vista, como sustentado pela trama complexa e dinâmica das microrrelações que configuram certos dispositivos de poder.

O currículo, com suas determinações, antes de ser apenas um veículo ideológico, é um dispositivo que permite controlar as atividades, tanto dos professores, quanto dos alunos.

No Colégio Realização, os conteúdos trabalhados em classe são determinados pelas apostilas adquiridas através do convênio com o curso Positivo. Nas apostilas já é estabelecido, *a priori*, o que se deve ensinar, em que seqüência deve-se apresentar os conteúdos, em quanto tempo estes conteúdos deverão ser assimilados pelos alunos. Mesmo os exercícios de fixação são definidos pela apostila.

A apostila garante a otimização do tempo e a homogeneidade de trabalho nas diversas áreas de conhecimento. Permite agilizar a apresentação dos assuntos e traz definidos os conteúdos que são destinados à preparação do estudante para o vestibular. Treina-se o aluno, a aluna, com fragmentos de informações, macetes, artimanhas, jogos adivinhatórios, preparando-os, com eficácia, para responder certo às questões das provas seletivas de vestibular.

Por sua rigidez metodológica, a apostila, que poderia ser utilizada como um instrumento de apoio à aprendizagem, ganha ares de sacralidade. É usada como a maior e mais fecunda realização das tarefas cotidianas na escola. Não se questiona, nem pelos professores e nem pelos alunos ou seus pais, a validade dos conteúdos nela contidos.

A utilização da apostila determina as relações de poder entre os agentes escolares. Segundo a lógica foucaultiana, a apostila é um instrumento que aciona um dispositivo de controle disciplinar: a vigilância hierárquica. É a visibilidade que permite verificar como está se dando o processo de ensino-aprendizagem. Dessa estrutura disciplinar não estão a salvo nem professores nem alunos.

Aos professores, a apostila serve de meio de controle das atividades desenvolvidas pelos alunos; permite acompanhar a realização das tarefas, o grau de interesse e dedicação dos estudantes diante dos exercícios propostos pela mesma.

Aos pais e alunos, a apostila também serve como meio de controlar as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula. Pelo caráter seqüencial e cronológico desse material didático é possível se exercer controle sobre as atividades do professor. A competência profissional do professor fica intimamente ligada ao cumprimento dos conteúdos das apostilas. É comum ouvir-se *“o professor está atrasado com a matéria”*; *“o professor pula a matéria”*.

O tempo está intimamente ligado com o cumprimento da apostila. A apostila traz os conteúdos distribuídos para cada matéria. Tomemos o exemplo do conteúdo programático da 2ª série, na disciplina de História. O aluno deverá aprender, no 1º bimestre, 7 (sete) temas diferentes, subdivididos em 24 (vinte e quatro) itens. Esse conteúdo deverá ser trabalhado pelo professor e alunos numa média de 18 (dezoito) aulas realizadas no bimestre. Somando-se o tempo de revisões dos exercícios, percebe-se que *“não há tempo a perder”*.

Se o professor entende a apostila apenas como um instrumento de apoio e dispensa a leitura integral dos textos, ou não exige todos os exercícios propostos, ou seja, se ele não segue ao *“pé-da-letra”* tudo que está ali escrito, esse profissional, então, passa a não ser considerado um bom professor.

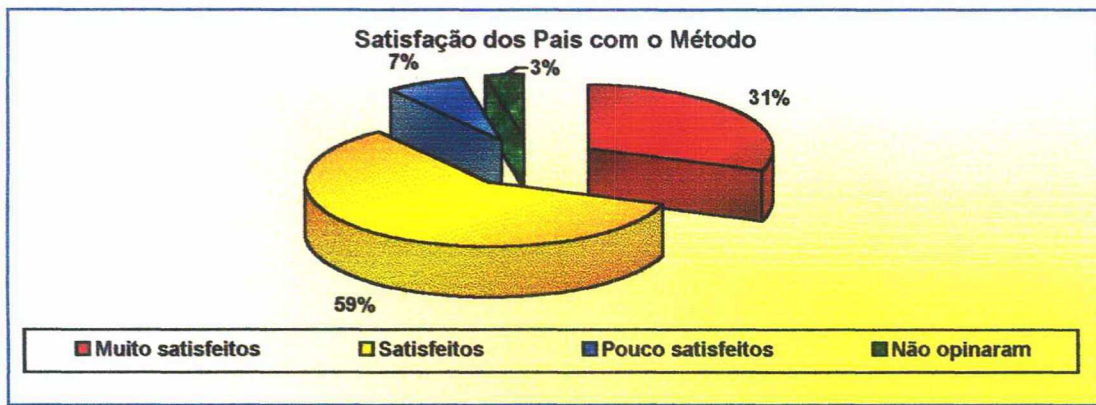
Precisa-se considerar outro fator importante: ao receber material pronto para suas aulas, o professor é privado de iniciativa, liberdade e responsabilidade sobre seu trabalho. E um professor destituído de tais possibilidades poderá desenvolver no aluno as mesmas características – obediência e submissão – o que pode ser fatal para um sociedade democrática.

Chegamos a um ponto nevrálgico. Não há, aparentemente, nas opiniões dos sujeitos pesquisados - pais e alunos, a preocupação com o conhecimento trabalhado na

Nível de satisfação dos pais com o MÉTODO:

Nível de satisfação com o MÉTODO	Total
Muito satisfeito :	27
Satisfeitos:	52
Pouco Satisfeito:	06
Não opinaram	37

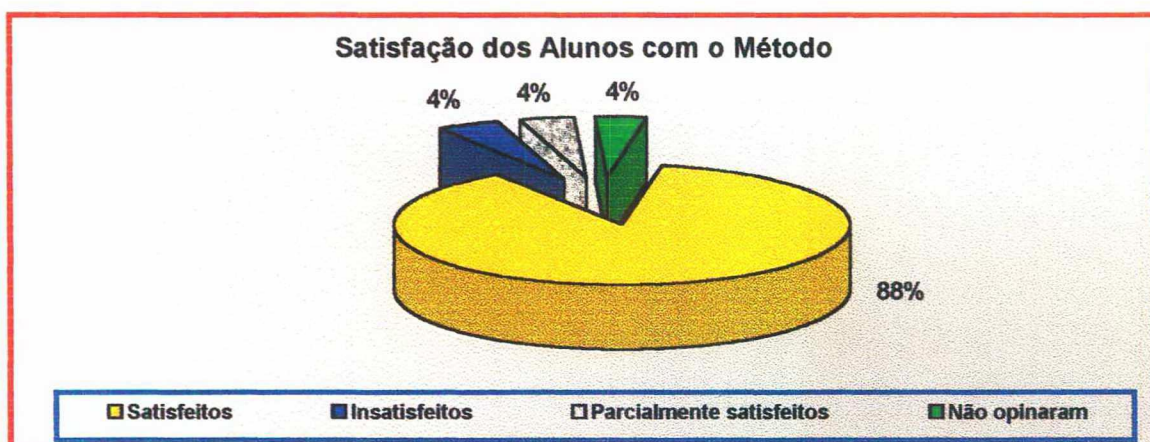
QUADRO 12



Nível de satisfação dos Alunos com o MÉTODO

Satisfação com o MÉTODO	Totalização
Satisfeitos	119
Insatisfeitos	06
Parcialmente satisfeitos	05
Não opinaram	05

QUADRO 13



Como podemos observar, o grau de satisfação dos pais e dos alunos, quanto aos métodos (apostilas) se equivalem. Chama a atenção o alto grau de satisfação dos pais e alunos. Pode-se, portanto, concluir que o Colégio esteja atingindo o seu objetivo principal que é a preparação para o vestibular e atendendo às expectativas de sua clientela.

A apostila é o mais importante instrumento pedagógico no Colégio. Na sua utilização, alicerçam-se todos os procedimentos didáticos em sala de aula. Por pertencer a um sistema educacional reconhecido – o Positivo – a apostila também passa uma imagem de eficiência. Assim, também se presta a vender uma boa imagem do Colégio.

Quanto à organização didático-pedagógica, a apostila configura-se num dos mais importantes instrumentos para acionar os dispositivos disciplinares que garantem a produtividade de ensino, ou seja, a aprendizagem necessária para se ter êxito no vestibular. A apostila possibilita o treinamento dos atos necessários para responder adequadamente às perguntas do vestibular. Esse treinamento compõe o dispositivo disciplinar da manobra.

Outro dos dispositivos disciplinares apontados por Foucault, que é contemplado com a utilização da apostila, é o exercício, que acumula as habilidades treinadas pelos alunos. Além da manobra e do exercício, a apostila dispara o dispositivo da tática, uma vez que obriga, tanto professores quanto alunos, a seguir um processo contínuo e progressivo de aprendizagem.

Por todos esses elementos apontados e a força que deles emana, é que a apostila é considerada intocável.

5.2.2 - O Horário

“Entrar na sala após o professor. Caso ocorra atraso na chegada, o aluno deverá dirigir-se à Direção e aguardar o início da próxima aula” (Agenda Escolar, 1999, p.11).

O tempo escolar é um tempo arranjado. A distribuição do tempo é organizada em calendário, de acordo com o grau de relevância atribuído a cada matéria.

A hierarquia de cada matéria (disciplina) é facilmente observável pelo número de aulas a estas destinadas. As aulas de Matemática, de Língua Portuguesa, Física e Química têm um maior número de aulas semanais, do que outras disciplinas, como é caso da História, por exemplo.

Esta priorização vai a encontro do perfil de estudante que se deseja. As capacidades são treinadas com o objetivo de prepará-lo para marcar os “x” corretos na hora do vestibular. Sobre os conteúdos relegados e tidos como menos importantes, entende-se que os alunos sempre podem usar o recurso da decoreba.

Assim, a utilização do tempo escolar que se inicia na divisão de números de aula, permite um controle social que vai refletir-se inclusive nas opções profissionais dos alunos. Ser um historiador, um filósofo ou um geógrafo, não faz parte do desejo da maioria dos alunos. Antes, deseja-se ser um engenheiro, um arquiteto, um médico.

Voltemos o olhar para a questão da pontualidade. A escola foi criada para ensinar o trabalhador, entre outras coisas, a obedecer ao horário. Treinado para ser pontual, este trabalhador não desperdiçará um tempo precioso e caro para as indústrias.

Ao aluno, do mesmo modo que ao trabalhador, não se permitem atrasos. À ocorrência de atraso, segue-se a punição: fica proibido de entrar na aula, tendo que ocupar um espaço que lhe é destinado por alguém da coordenação da escola.

Muito bem ilustra essa situação, um fato ocorrido num Colégio Estadual há alguns anos. Havia alunos que, costumeiramente, chegavam atrasados para a primeira aula matutina. O Diretor do Colégio, num dia de exaspero, reúne aqueles alunos no pátio interno. Há que se dizer que se constituiu uma platéia bem numerosa. O Diretor está a passar “um sabão” nos alunos, no exato momento em que uma professora retardatária estaciona seu carro de frente à platéia de alunos. Um dos alunos mais corajosos pergunta ao Diretor “*e com ela o que o senhor vai fazer?*” O Diretor, fugindo do constrangimento, argumenta que a professora havia tido problemas e que havia comunicado seu atraso.

A desculpa não foi muito bem aceita pelos alunos. Ficou claro na atitude da direção que a utilização do tempo também privilegia as hierarquias de funções ocupadas. Enquadra os indivíduos entre os que obedecem e prestigia aqueles que têm maior poder diante desses.

Na otimização do tempo, percebe-se uma preocupação para que todos se recolham no horário certo dentro das salas de aula. Há uma pressa nisso. No entanto, ao adentrar as salas, o tempo passa a ser desconsiderado. Atividades como cópias de cabeçalhos, datas, olhadas – às vezes prolongadas – no caderno ou nas apostilas de cada aluno, para ver quem deixou de fazer as tarefas de casa, não são consideradas desperdício de tempo. E não são raras as vezes que as aulas são interrompidas para as chamadas “conversas fiadas” dos alunos entre si, dos alunos com os professores e ainda do professor com outro professor da sala ao lado.

Os próprios alunos controlam o tempo através da utilização do material didático. Reclamações como “*perder tempo com teatrinhos*”; o professor “*foge da apostila, depois a gente se rala pra dar conta de estudar tudo de uma vez*” são cobranças que os alunos fazem sobre a prática do professor. Há, entretanto, uma aparente dicotomia. Mesmo exigindo a otimização do tempo pelo controle dos conteúdos a serem estudados, os alunos se ressentem da falta de um tempo para “*conversar com o professor*”.

O Colégio tem realizado alguns eventos fora do horário de aulas, buscando desvincular seu ensino da utilização exclusiva da apostila. Um exemplo é o que se chama

no Colégio de Noite Cultural. É dado um tema para os alunos pesquisarem e apresentarem em noite de gala para a comunidade canoinhense.

As apresentações consistem em montagem de maquetes, teatros, poesias, músicas, de acordo com o interesse dos alunos. Os pais elogiam a iniciativa do Colégio, mas reclamam do tempo “desperdiçado”. Veja-se nas falas destes: *“Achei boa a Noite Cultural, mas seria bom se fosse menos exigido, pois o tempo que é tomado com esses trabalhos dificulta os deveres e estudos. Falta tempo para tudo”*; *“Achei válido mas não deve tomar tanto tempo para que os alunos não deixem de estudar e tenham as notas abaixadas”*. Outros mostram-se ainda mais incisivos: *“Daqui pra frente não dá mais para perder tempo. O alvo é a universidade e para isso tem que superar o vestibular. Chega de enrolação, de teatrinhos, de professor contando suas estórias”*.

Essas falas revelam a preocupação com *“a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais, aqui na figura dos pais dos alunos, anulação de tudo o que possa perturbar ou distrair”* (FOUCAULT, 1996, p.137).

A escola parece precisar, a exemplo das fábricas e de outras instituições, tratar de aproveitar o tempo de forma integralmente útil. O dispositivo disciplinar de controle do tempo, de fato, organiza uma economia positiva.

...coloca o princípio de um utilização teoricamente sempre crescente do tempo: mais exaustão que emprego; importa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis. O que significa que se deve procurar intensificar o uso do mínimo instante, como se o tempo, em seu próprio fracionamento fosse inesgotável; ou se, pelo menos, por uma organização interna cada vez mais detalhada, se pudesse tender para um ponto ideal em que o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência (FOUCAULT, 1996, p.140).

A utilização do tempo é uma técnica de sujeição que, lentamente, vai compondo um corpo treinado, útil, *“portador de forças e sede de algo durável; é o corpo suscetível de operações especificadas, que têm sua ordem, seu tempo, suas condições internas, seus elementos constituintes”* (1996, p.140).

O controle das atividades, que realiza-se através da distribuição de um tempo certo para cada coisa, impõe um ritmo coletivo organizado *a priori*. Todos são treinados para atingirem, em um só tempo, as mesmas qualificações. A apostila, através de seus mecanismos de distribuição de conteúdos e exercícios, colabora nesta organização temporal dos atos. As disciplinas e atividades extraclasses obedecem a um calendário preestabelecido. As provas e os exames também são distribuídos num tempo considerado certo.

Estas técnicas de sujeição, definem o comportamento esperado dos alunos. Torna-o, tanto mais dócil, quanto mais treinado. Organizam as individualidades, buscando na eficiência individual a preparação para compor uma força coletiva.

5.3 – *Exercitando e organizando as gêneses*

Assim como a ocupação do espaço esquadrinhado e a utilização do uniforme escolar, outros mecanismos dão caráter de visibilidade e controle sobre os alunos ao classificá-los e hierarquizá-los. A apostila, ao mesmo tempo que controla e torna visível o fazer, tanto de alunos quanto de professores, serve-se também para impor um ritmo de apresentação de conteúdos através de uma seqüência considerada lógica.

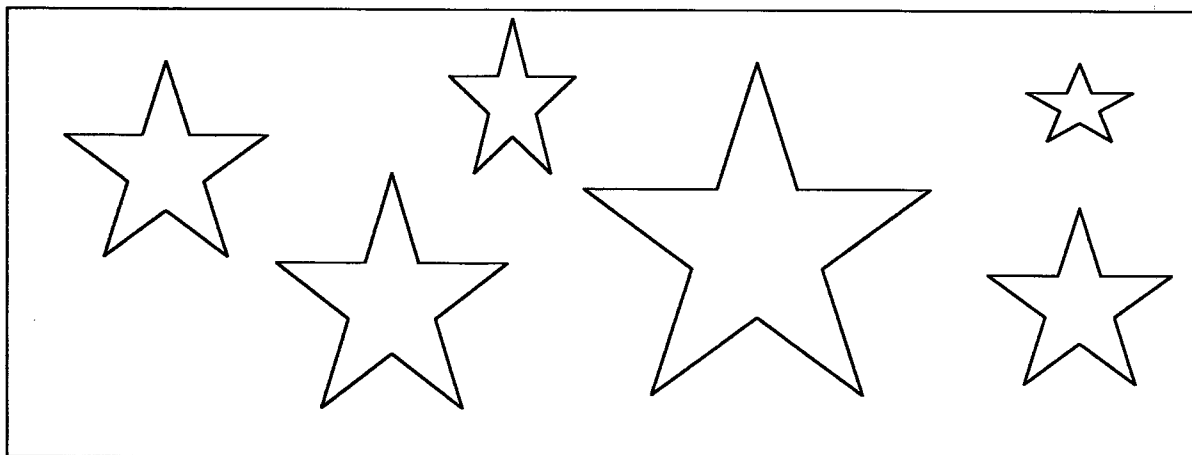
A organização da apresentação de conteúdos tem sido uma prática em todos os níveis de ensino. Partir do mais simples para o mais complexo é, no entendimento dos professores, uma atitude natural. A gradação das dificuldades dessa forma instaura um grau de dificuldade, prevista, *a priori*, pelos métodos de ensino, pelos livros didáticos, pelas apostilas, ou por qualquer outro material didático utilizado.

Nas apostilas utilizadas pelo Colégio, os conteúdos são divididos em blocos, distribuídos os números de aulas a cada um deles destinado e uma seqüência pensada à revelia dos professores e alunos. Ainda que as curiosidades dos alunos sejam atendidas

pelos professores, a própria seleção de conteúdos programáticos impede que estes desenvolvam o espírito da dúvida e da argumentação. Há toda uma história de adaptação ao método a que estes alunos e alunas foram submetidos na sua vida escolar, que os tem docilizado lenta, porém, firmemente.

A apostila é acusada, por muitos pais e professores, de retirar da criança e do adolescente, aos poucos, a sua capacidade criativa, sua possibilidade de encontrar soluções para os problemas que surgem. Mesmo a formulação dos exercícios não propiciam aos professores, uma visão mais abrangente, preso que está a cumprir, em tempo hábil, todas as atividades propostas por tal material didático.

Uma história de um menino muito especial pode bem ilustrar o que se quer mostrar aqui. O menino freqüentava a pré-escola. A sua apostila propunha a seguinte tarefa: Pinte a maior estrela.



A criança não consegue realizar a tarefa pedida pela apostila. A mãe que a auxiliava, mostra-lhes várias classes de objetos de tamanhos diferentes: pratos pequenos e pratos grandes, caixas grandes e caixas pequenas, ao que a criança identificava, acertadamente, qual era a maior qual era a menor. Porém, não sabia qual estrela devia colorir. Diante da exasperação da mãe, a criança, chorando, explica: *“Mas mãe! Eu não sei qual a estrela que está mais perto!”*

Este menino especial demonstrava um grau de conhecimento muito além do exercício proposto. Identificara as muitas dimensões: de profundidade, distância e tamanho das estrelas. No entanto, o seu saber não estava contemplado naquele exercício. Pressupunha-se que a criança não seria capaz de elaborar um pensamento daquele nível.

O exemplo acima citado, nos permite compreender que, além de organizar os conteúdos e os exercícios segundo uma evolução anti-natural, as apostilas podem, se não se atentar a isso, reduzir as potencialidades, inibir a criatividade, impedir que os alunos revelem seus talentos. Segundo FOUCAULT,

A colocação em 'série' das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração do poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo; possibilidade de caracterizar, portanto de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que têm nas séries que percorrem; possibilidade de acumular o tempo e a atividade, de encontrá-los totalizados e utilizáveis num resultado último, que é a capacidade final de um indivíduo (1996, p.144).

Este poder que se articula selecionando as individualidades-gêneses vai utilizar-se de outra técnica pela qual se impõe ao corpo do aluno tarefas que ao mesmo tempo são repetitivas e diferentes, porém, sempre graduadas. São os exercícios, que se configuram em instrumentos de retiradas dos saberes dos alunos e que visam a classificá-los segundo suas habilidades ou suas aptidões em responder corretamente.

A criatividade, os diálogos enriquecedores e instigantes são silenciados, cedendo espaço ao movimento mecanizado , que tem por finalidade o cumprimento do programa curricular. É um tempo 'arrumado', organizado através da execução das tarefas escolares, transformado numa política coercitiva que culmina num empobrecimento intelectual, numa política de sujeição que nunca termina de se completar.

Os exercícios, os testes e as provas qualificam e caracterizam um aluno em relação aos demais. É na verificação do rendimento escolar, que consolida-se o firme instrumento de docilização dos corpos, numa demanda de poder contínua e infinda.

5.3.1 – *A Verificação do Rendimento Escolar*

“Este trabalho foi um horror. Ficávamos horas fazendo-o para chegar o dia e ser ridicularizado. Foi o pior dia. Nunca me senti tão humilhado, tão inferior às pessoas. Podíamos ter levado aquela repreensão depois do teatro, pois não interferiria no trabalho.

Professores ridicularizaram os alunos. A nota foi dada não pelo trabalho, mas sim, por atitudes. Choramos muito ao ver que horas de trabalho e força de vontade foram inúteis”.

Depoimento de um aluno a respeito da avaliação de um teatro escolar.

Avaliar é com certeza um dos atos pedagógicos mais difíceis e mais subjetivos do processo de ensino-aprendizagem. Como avaliar? O que avaliar? Que critério utilizar? O que se deve levar em conta? São algumas perguntas que se faz quando se avalia.

Se a avaliação sustenta-se em notas obtidas em documentos: provas, exames, exercícios, etc., resultando em rendimentos mensuráveis, ela privilegia o erro e nunca o acerto. Significa dizer que, não se percebe, comumente, a tentativa do aluno em responder corretamente as questões propostas pelos exercícios e testes. O resultado, se não corresponder às expectativas do professor, é considerado errado. Por isso o erro é considerado falta grave. Passível de punição. Punição com notas vermelhas, chamadas de atenção, chamada aos pais, considerações verbais a respeito da capacidade do aluno, enquadramento na lista de exames, segundas-épocas e por fim a reprovação.

O erro nunca é visto como tentativa de acerto. Não se compreende nem se reconhece o esforço e a superação do aluno por ele mesmo. Qualifica-o em comparação aos demais alunos. Estabelece a competição. Acirra as individualidades. Promove aquele que for melhor sucedido.

As avaliações ocorrem num jogo de quantificação que, graças ao cálculo permanente das notas, hierarquizam os indivíduos, relacionando-os e atribuindo-lhes um valor. Diferencia-se os indivíduos, ao sancionar os seus atos com uma verdade retirada das provas e testes.

Assim, as notas obtidas, estabelece uma divisão entre os indivíduos que têm dupla função: *“marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar”* (FOUCAULT,1996, p.162). Essa distribuição que se faz dos alunos, exerce sobre eles uma pressão constante, submetendo-os ao mesmo modelo. Faz com que, todos juntos, subordinem-se à docilização, à atenção aos estudos e aos exercícios, à exata prática das tarefas e dos deveres escolares.

Aquele que não atinge os resultados que o nivelem ao grupo a que pertence, são rotulados como ineptos, ineficientes.

Os rótulos têm a característica de propagar-se com rapidez na escola. É comum, entre os professores, a categorização de “melhor aluno”, “pior aluno”, “desinteressado”, “preguiçoso”. Estes e outros adjetivos tomam-se de domínio público e perpetuam-se estigmatizando os estudantes. Os professores das séries anteriores passam aos novos professores informações sobre o aluno. Essas informações são, geralmente, acatadas sem, nem mesmo, conferir o benefício da dúvida a respeito das competências do aluno.

Encontramos, nas escolas, alunos que incorporam os rótulos: *“Eu que tenho dificuldade”*, *“O professor explica bem, eu que sou burro mesmo!”*, *“Sempre tive dificuldade nessa disciplina... acho que é algo psicológico.”* Essas falas dos alunos demonstram a incorporação do rótulo, da expectativa que a escola lhe atribuiu.

A incorporação da palavra, determina atitudes, gestos e a própria imagem que o aluno tem de si mesmo. A linguagem é mais um dos instrumentos utilizados para a docilização do indivíduo. Na linguagem nos fazemos. Somos o próprio objeto do qual falamos. Não há como pensarmos por fora dos discursos, uma vez que somos seres de linguagem e não seres que têm a linguagem.

É evidente que a apropriação desses pré-conceitos pelos estudantes, ocorrendo de forma consciente ou não, traz-lhes, se não outras, ao menos uma vantagem. Garante-lhes serem vistos, ainda que sob forma de censura.

Miguel ARROYO (1991, p.21), chega inclusive a denunciar a própria linguagem conceitual que os profissionais da educação utilizam. “Os conceitos são importantes no ocultamento do real”. Segundo esse autor, fala-se em alunos evadidos, nunca em alunos excluídos, fala-se do fracasso, da incompetência do aluno, mas não em escola fracassada. Cada profissional reconhece a falha dos outros (profissionais, alunos ou pais), nunca em si mesmos.

Considera-se que o problema é o aluno. É o aluno que não consegue tirar notas boas na escola: o problema não se encontra no modelo de avaliação.

LUCKESI (1984), denuncia o caráter autoritário da avaliação, que ocorre mediante sistemas prescritivos que são expressos por uma moral de domínio – obediência, ou dominantes – dominados. LUCKESI afirma que os critérios avaliativos, mesmo que aparentemente neutros, estão firmemente vinculados ao modelo de sociedade em que se vive. Para o autor, é o professor quem define quais critérios deverão ser levados em conta no ato da avaliação. É ele quem determina, *a priori*, o padrão de comparação, mensuração e julgamento do rendimento escolar dos estudantes.

Concordamos com Luckesi, que o processo de avaliação consiste num dispositivo disciplinar – o exame – que estabelece classificações. Porém, este dispositivo disciplinar é determinado pelo jogo de forças entre todos os agentes do processo educativo, e não apenas por um deles. A competência atribuída ao professor, de adotar critérios de avaliação é determinada, de antemão, pelos dispositivos disciplinares. Os professores têm, apenas, a prerrogativa de, eventualmente, acionar dispositivos de exame, instituídos na relação e no jogo de forças que circula entre os sujeitos que constituem o contexto escolar.

Podemos, portanto, concordar com LUCKESI (1984, p.50), sobre os resultados das avaliações para os alunos. “O educando é classificado em “inferior”, “médio” ou “superior” quanto a sua aprendizagem e aí permanece, mesmo que modifique para melhor sua **performance** . E, mais, se for avaliado por duas ou três vezes, não se verifica o crescimento.”

Tomemos um exemplo concreto. Para exercício visual observemos a tabela abaixo, que mostra as notas tiradas por dois alunos durante o período do ano letivo:

ALUNO	1º Bim.	2º Bim.	3º Bim.	4º Bim.	Média
A	9,0	8,5	9,0	8,5	8,75
B	3,0	5,0	6,0	8,0	5,5

Um rápido olhar nos números da tabela acima leva a maioria dos professores a afirmarem que o aluno A é mais competente que o aluno B. Isso porque nossas avaliações têm o caráter de comparação competitiva já denunciado acima. Mas, um professor cuidadoso verá com clareza que o aluno B foi, no decorrer do período, mais eficiente. Suas notas tiveram sempre uma linha ascendente. Se usássemos a nota como comparativo da carreira escolar de cada aluno por ele mesmo, veríamos o quanto de aproveitamento o aluno B atingiu.

É verdade que o dispositivo disciplinar de comparação, hierarquização, exclusão, normalização, continuam existindo, porém, certamente terá havido um crescimento na direção de encontrar caminhos para uma avaliação mais justa.

As notas escolares são números que trazem em si muito mais que a própria mensuração da aprendizagem dos alunos. As notas escolares caracterizam uma relação de poder bastante complexa. Cabe ao professor acionar os processos, instrumentos de avaliação e atribuir uma nota ao aluno. Ele é, nesse momento, o senhor do processo avaliativo. Prepara os testes, as provas. Determina valores e pontuações. Dependendo de sua visão de avaliação, de seu momento particular, de seu humor, de suas condições de trabalho, as notas ora são umas, ora são outras.

A concentração desse poder, permite ao professor tomar decisões acerca da vida do aluno. Um aluno pode ser reprovado, mais por seu comportamento, do que pelo conhecimento adquirido.

Entretanto, pelo modo como propõe a avaliação, o professor também é alvo de visibilidade. Os demais agentes escolares – pais, alunos, etc., podem, através dos

instrumentos de avaliação e dos resultados a eles inferido, formar um juízo de valor sobre a atividade do professor. Através dos instrumentos com que avalia, o professor torna-se passível de avaliação. Visibiliza e torna público os conteúdos trabalhados; permite conhecer o modo como o professor organiza o saber e dele retira um poder.

As notas, estabelecem hierarquias, classificam e definem o lugar de cada um. Por esse caráter poderoso, elas servem também para julgamentos daqueles que avaliam. O professor, ou os seus métodos, tornam-se alvos de comentários. Algumas falas de alunos nos ajudam a compreender melhor essa questão: *“...o professor cobrou na prova assunto que não falou em sala de aula”, “Ela pediu a opinião e deu nota! Como é que se dá nota para opinião?”, “Essa prova foi para ralar com a gente!”* É o caráter subjetivo da avaliação do qual é difícil o professor desvincular-se.

Existem, vinculadas à avaliação, outras relações, sutis, que se mesclam. Os exames, provas e demais instrumentos, não servem apenas para que o professor imponha ou retire um saber. Os alunos também têm interesse nestes instrumentos. Através deles, o estudante pode reafirmar o seu lugar entre os melhores, ou pode, contraditoriamente emitir sinais de fracasso que não são apenas seus, pois denuncia o fracasso daquele que o ensinou. É o caráter ambíguo: ao mesmo tempo que lhes é desconfortável sofrer mensurações avaliativas, o aluno a deseja porque ela o quadricula e lhe dá o conforto de segurança. Um aluno assim declarou: *“Que bom que eu sempre tiro nota 7 ou 7,5 ! Assim ninguém fica me pressionando para que eu tire uma nota maior!”*

Presenciamos, em Conselho de Classe de final de ano, situações em que alguns alunos, após os exames finais, não atingiram a média 7,0 (sete) necessária para serem promovidos de série. O Conselho analisou os casos dos alunos que faltaram poucos décimos para atingir a média necessária. Havendo consenso entre os professores, seria atribuído o ponto necessário para promovê-lo. Os critérios levantados pelos professores para atribuírem tais pontos passaram pela análise de seu comportamento. Se foi dócil, mostrou-se interessado, era digno de ser ajudado. Ao contrário, se manteve posturas consideradas inadequadas, não recebeu os pontos necessários à sua aprovação.

A situação acima descrita é decorrente do caráter classificatório que o dispositivo disciplinar do exame põe em funcionamento e que, segundo Foucault, faz do indivíduo um caso, em que ele é medido, comparado a outros, enfim, é normalizado.

A reprovação tem ainda outra face. Ao ser reprovado em duas ou três disciplinas, o aluno deverá, obrigatoriamente, repetir todas as disciplinas da série em que ficou retido. Não se reconhece a validade do sucesso obtido nas demais disciplinas. Tudo volta à estaca zero, pois, mesmo que a dificuldade do aluno tenha sido apresentada em apenas alguns tópicos, ele deverá repetir todo o processo. Se, na disciplina de Matemática, estudou geometria e trigonometria, e teve dificuldade apenas com a trigonometria, ainda assim, deverá repetir os dois conteúdos⁸.

A verificação do rendimento escolar no colégio pesquisado segue as normas prescritas no sistema estadual de educação, sendo que para a sua aprovação à série subsequente o aluno, precisará totalizar 28 (vinte e oito) pontos. Os instrumentos utilizados pelo colégio para verificar o rendimento são, em sua maioria, provas e exames. Tem-se buscado porém, outras formas de avaliações que superem os instrumentos tradicionais. Nas discussões sobre o sistema de avaliação adotado pelo colégio, percebe-se um grande interesse em se encontrar alternativas que venham substituir o papel de mensuração da avaliação.

A partir de reflexões feitas pela direção e professores e das posições contrárias dos alunos ao modelo de avaliação adotado pelo colégio, introduziu-se, no ano letivo de 1999, uma tentativa de novos procedimentos de avaliação. Recebeu o nome de avaliação informal.

⁸ A questão da avaliação tem sido muito discutida pelos meios educacionais brasileiros. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, introduzidos a partir da LDB 9394/96, propõe que se planejem as atividades de ensino e as avaliações de forma a contemplar as diversas áreas de conhecimentos. São ainda, entretanto, estudos mais consistentes que visam promover discussões e alternativas para as mudanças necessárias a essas questões.

As chamadas avaliações informais praticadas pelo Colégio são as atividades realizadas extra-classe. Realizaram-se duas avaliações informais durante o ano letivo. Constituíram-se de temas que faziam parte do rol de conteúdos. Os alunos deveriam pesquisar o tema e apresentá-lo de forma lúdica. Podiam fazer teatros, jogos, músicas, paródias, filmagens ou outros procedimentos de sua escolha.

A primeira avaliação informal foi tema proposto pelos professores. Recebeu o nome de “As Grandes Civilizações”. A pesquisa realizada deveria atender e englobar todas as disciplinas. Os alunos deveriam buscar orientações junto aos professores. Ficou acertado que seria atribuída uma nota que teria validade em todas as disciplinas.

Pesquisou-se junto aos alunos, depois de realizadas as atividades quais problemas ou dificuldades eles encontraram para realizar o trabalho proposto. Entre as alegações mais freqüentes, a falta de material, falta de estímulo dos professores e falta de bibliografia foram as questões mais apontadas pelos estudantes.

Quando se pensou nessa forma de avaliação, o grupo de professores visava um trabalho interdisciplinar. No entanto, na prática, a proposta não foi atingida. Levantou-se a seguinte questão: estaria cada professor preocupado com a sua disciplina em detrimento das demais? Tal questão pode ser compreendida ao se observar as disciplinas elencadas como mais importantes pelos pais e alunos. Esses destacam como mais importantes as disciplinas: química, matemática, física e língua portuguesa. Consideram que para a preparação com alto índice de aprovação, são a estas disciplinas que o colégio deveria dar mais ênfase. Na opinião dos pais *“estas atividades de avaliação informal devem ser suprimidas, dar preferência às matérias de química, física, matemática língua portuguesa, pois estas caem no vestibular”*.

Estando o tema proposto situado mais especificamente dentro do contexto histórico, nos perguntamos se este não seria um dos fatores que manteve a maioria dos professores alheios ao processo. O alheamento dos professores, durante o processo de execução e apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos, fez com que a avaliação fosse feita por alguns professores. As notas dadas por esses professores, entretanto, foram

atribuídas para todas as disciplinas. Isso gerou polêmica entre os alunos. “Os *critérios de avaliação não são legais. Por que um professor avalia pelo outro?*”

O descontentamento com a organização, execução e avaliação dos trabalhos da primeira fase da “avaliação informal” provocou mudanças. Desta vez, os temas e as regras de execução foram discutidos com os alunos para, a seguir, serem postos em prática. Os alunos escolheram o tema e convidaram um professor para orientá-los. O professor orientador também ficou responsável pela avaliação.

O resultado obtido nesta edição dos trabalhos “informais” foi diferente do primeiro. O professor orientador engajou-se na execução e acompanhou todo o processo, o que garantiu um olhar avaliativo sobre o processo e não sobre o fim.

Estando os agentes escolares trabalhando num processo de construção coletiva do conhecimento, onde há interesse pelas dificuldades que os alunos enfrentam e, conseqüentemente, uma orientação segura e compromissada, a avaliação final torna-se apenas um elemento a mais a ser considerado. Mesmo que os mecanismos de sujeição que, normalmente, estão inclusos nos processos de avaliação, continuem existindo, essa forma de avaliar retira o caráter de ‘bicho-papão’ e não mais amedronta o aluno. Assegura a auto-estima e faz o aluno sentir prazer naquilo que faz.

5.4 – Compondo forças: treinando capacidades

As táticas compõem outra das artes de docilização. Foucault aponta que as táticas constroem, a partir de corpos localizados, aparelhos em que a força é combinada de tal forma que todos respondam ao mesmo comando, ao mesmo tempo e com a mesma disposição. Muitas são as técnicas utilizadas nesse sentido. Objetivam que os alunos acatem ordens simultaneamente, obedeçam a comandos, controlem os seus gestos,

aumentando assim a eficácia do grupo, reduzindo o tempo e otimizando os resultados. Os editais e os instrumentos de avaliação são dispositivos para se atingir as metas propostas.

5.4.1 - As Táticas de Economia: Os Editais

“Ler diariamente os editais de sua turma” (Agenda Escolar, 1999, p.11), é uma tática geradora de um dispositivo que deflagra a economia de tempo e colabora para manter alto o índice de eficácia, uma vez que não se interrompe aulas para dar avisos aos estudantes. Induz o aluno, a manter-se atento as coisas que ocorrem no Colégio e responsabilizarem-se por tomar posse dessas informações.

É uma forma de comunicação unidirecional e hierárquica. Em geral, os editais são avisos acerca de decisões tomadas pelo Colegiado (composto de Pais e Professores). O edital atinge a todos sem dirigir-se especificamente a ninguém. Não permite diálogos nem negociações a respeito de seu conteúdo. Por isso se configura num mecanismo que confere poder de decisão de uns sobre os outros.

Entretanto, ainda que utilize os editais, o Colégio estudado vem implantando outras formas de comunicação com alunos e pais. São os Conselhos de Classe participativos, em que se abre espaço para que os alunos possam participar, e propor alternativas aos eventuais problemas ocorridos no interior do Colégio. A medida vem agradando alunos e professores, pois retira a impessoalidade das relações entre estes agentes escolares.

Esse programa de participação visa contribuir para a conquista de um espaço solidário de tomadas de decisão e construção de novas formas de relacionamento. Como um modelo em implantação, porém, essa forma de comunicação ainda apresenta problemas de quebras de paradigmas. Tornando as relações mais móveis e mais visíveis provoca, em alguns agentes, insegurança. Os alunos, de uma forma geral, têm lidado melhor com as novas relações. Alguns professores, entretanto, sentem-se mais “cobrados”

e, conseqüentemente, refletem essa angústia diante dos alunos. Houve casos de retaliações, traduzidas em pequenas advertências: *“Vocês reclamaram, então agora vocês colaborem para que eu possa fazer diferente!”* É um caminho que se está construindo e, como tal, exige reformulações que o consolidem como um espaço democrático.

Rearticular e dinamizar novos veículos de difusão de notícias, informações e tomadas de decisão, pode contribuir para a criação do espaço solidário de construção de conhecimentos que torne o aluno crítico e responsável, como quer o Colégio.

5.4.2 - As Táticas de Controle: A Colaboração

“Colaborar com o professor regente e com o representante da turma na tarefa de promover a integração, ordem e disciplina na sala de aula” (Agenda Escolar, 1999, p.11).

Foucault aponta a existência de muitos dispositivos de poderes disseminados em toda a estrutura social, da qual, segundo ele, ninguém escapa.

Entre muitos mecanismos de disciplinamento e adestramento postos em prática, a escola utiliza a co-optação como um dos instrumentos para atingir esse fim. Eleger-se um aluno para ‘fiscalizar’ os demais é um atitude costumeira nas salas de aula. Atribuir-se a um colega a incumbência de vistoriar os cadernos do outro ou a marcar o nome de quem fala ou sai do lugar, é uma tecnologia utilizada para se garantir a ‘ordem’ em sala de aula.

A colaboração – co-optação entre os colegas e os professores é uma tática que tem o objetivo de proporcionar economia de tempo e de ações que possibilitem maior rendimento de produtividade.

A integração, proposta pela colaboração, não visa a socialização; quer antes a homogeneização do grupo. Tornar a multidão difusa numa força compacta. Cada um, uma

peça importante na grande maquinaria que é a classe. Todos em busca de um resultado que se quer comum.

Caberá ao grupo eliminar a ação transgressora. Reforços com admoestações verbais são dirigidos, geralmente, ao “bom” aluno com o intento de atingir o transgressor: *“Fulano não é companhia pra você!”*; *“Você era um bom aluno, mas depois que começou a andar com ‘certas’ companhias, tem deixado a desejar”*. É uma forma pública de punição que nem sequer permite ao acusado o direito de réplica, pois *“se eu não citei seu nome, e você se ofende, então é porque lhe cabe o chapéu”*.

Tanto a utilização dos editais quanto a busca de se conseguir colaboração através de pactos entre alunos e professores, objetivam compor as forças individuais, de modo que, juntas, formem um aparelho eficiente e produtivo. A economia de tempo e formação de grupos coesos viabiliza o melhor aproveitamento do tempo. Os pactos garantem que interrupções alheias ao momento vivido em sala de aula não comprometam a aprendizagem. Assim, as brincadeiras, as conversas paralelas, os avisos e recados, entre outros, não devem interferir, de modo a causar dispersão.

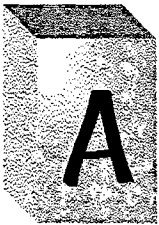
Os alunos obedecem a comandos precisos de sinais, aos quais devem reagir de forma imediata, sem os questionamentos que geram conflitos e contradições. O tempo, otimizado, pode ser assim utilizado para os exercícios, que têm a função última de prepará-los para vencer a concorrência do vestibular.

Capítulo VI

6 – Os Prêmios e Castigos

Atravessá-lo todo e ser nada, ou seja: não ser de tal modo que não se possa ser também outra coisa.

Scbelling



aplicação de prêmios e castigos serve de instrumento de adestramento utilizado pelas escolas para docilizar o corpo, isto é, torná-lo um corpo útil, um corpo inteligível. *“É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”* (FOUCAULT, 1996, p.126).

Junto com outros processos, por vezes quase insignificantes, os prêmios e castigos tratam de impor uma disciplina que, segundo FOUCAULT *“... aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos de obediência)”* (1996, p.127).

A atribuição de prêmios, assim como a punição, não passa *“de um elemento de sistema duplo: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção”* (FOUCAULT, 1995, p.161). O prêmio de uns evidencia a incompetência dos outros. Nessa relação de dupla via, o que se espera dos não premiados

é a expiação dos erros pelo arrependimento. Para J.-B. de LA SALLE, citado por FOUCAULT (1996, p.161), o professor

deve evitar, tanto quanto possível, usar castigos; ao contrário, deve procurar tornar as recompensas mais freqüentes que as penas, sendo os preguiçosos mais incitados pelo desejo de ser recompensados como os diligentes que pelo receio dos castigos; por isso será muito mais proveitoso. Quando o mestre for obrigado a usar de castigo, que ele ganhe, se puder, o coração da criança, antes de aplicar-lhe o castigo.

A premiação faz parte de um jogo quantitativo, graças ao cálculo permanente das notas, que funciona numa relação mútua: classifica os “bons” e os “maus” alunos. *“Através dessa microeconomia de uma penalidade perpétua, opera-se uma diferenciação que não é a dos atos, mas dos próprios indivíduos, da sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor”* (FOUCAULT, 1996, p.162).

No Realização, oferece-se ao aluno melhor classificado em notas um prêmio ao qual se denominou: prêmio cobra.

6.1 - O Prêmio Cobra

A agenda-manual do aluno esclarece: *“O Colégio oferece bimestralmente um certificado aos cinco primeiros colocados de cada turma, apurando o rendimento escolar, assiduidade e conduta. Ao primeiro colocado é oferecido como prêmio, além do certificado, a gratuidade da mensalidade do mês subsequente”* (Agenda Escolar, 1999, p.14).

As justificativas para aplicação do “prêmio-cobra” envolvem a competição entre os pares: *“fará com que aqueles que não forem premiados se esforcem para também chegar lá”*; e a co-optação dos pais: *“todos os pais vão fazer com que seus filhos estudem para ganhar o prêmio cobra, pois ficarão dispensados de pagar mensalidade”*.

Como se vê, o prêmio cobra não busca atingir somente os alunos pela meritocracia visível, busca também arregimentar os pais através do abono da mensalidade. Dupla premiação, cujo princípio vai além de hierarquizar, classificar, determinar competências. Busca a junção de forças e a economia de esforços para atingir-se rapidamente os efeitos desejados. É a inversão do ato de punir.

Em suma, a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto (FOUCAULT, 1995, p.162).

Uma das faces ocultas do prêmio ou do castigo reside na mudanças de relações entre os colegas. Instiga uma animosidade que permanece oculta a olhos menos observadores. Geralmente os alunos considerados “bons” são motivos de ironias sutis, de exclusão quase imperceptíveis por parte dos colegas. São chamados de “CDFs” , “os puxinhas”, entre outros adjetivos. Sofrem, dessa forma, o desprazer do prêmio.

Além disso, aos não premiados, ao contrário do que se espera, gera desânimo. Uma mãe assim descreve: *“Quanto ao prêmio cobra, meu filho é uma das pessoas que não concorda porque quem não ganha fica desapontado e não tem mais vontade de estudar”.*

Para se conhecer a classificação dos melhores alunos, somam-se as notas obtidas pelos alunos e são listados os alunos que atingiram a maior pontuação. Uma questão apontada por uma mãe demonstra as incongruências desse sistema classificatório que mensura, que mede. Diz ela: *“minha filha sempre ficou pior classificada que a “X”, porém ao final do ano minha filha ficou só para um exame, enquanto a “X” pegou três exames. Não consigo entender como é que ela sempre ficou na frente nas listas de classificação”.*

A mãe da aluna aponta, com incrível percepção, as discrepâncias do sistema de avaliação. Vê que apenas notas não servem para identificar potencialidades. Visualizemos a situação: a aluna “X” atingiu na somatória 67,5 pontos e está melhor classificada que a outra aluna que somou 62,5 pontos. Porém, nas somatórias das matérias individuais, no término do ano, a primeira aluna teve seu desempenho comprometido em três disciplinas nas quais ficou em exame. O exemplo por si só demonstra a pertinência do questionamento sobre a atribuição de prêmios que regulamentam a vida dos estudantes.

6.2 - *As Punições*

“A falta de respeito é considerada uma ofensa, tão séria quanto qualquer outra violação, e pode resultar em suspensão ou exclusão do aluno” (Agenda Escolar, 1999, p.11).

A maioria dos educadores compreende respeito como simplesmente o acatamento de regras e ordens, a obediência às devidas “castas” hierárquicas que funcionam dentro das escolas.

Essa visão é contestada pelos alunos. Nas suas palavras, respeito é “o professor não se meter na vida particular dos alunos”; “é não humilhar diante dos colegas chamando atenção pelos erros”.

Para os professores, obediência e respeito servem para conduzir o processo educativo, evitando contestações; para o aluno, respeito tem a ver com sua própria vida.

Comportar-se adequadamente, significa, em outras palavras, acatar as determinações dos professores e do Colégio. É uma tática de docilização dos corpos. Busca compor forças para obter um aparelho eficiente. Assim, o homem torna-se produto da disciplina. Torna-se identificável e classificável, mediante o quadriculamento; através das manobras ingressa num ritmo coletivo que adentra os gestos individuais. Realiza

funcionando como soluções para desequilíbrios que ameacem a Ordem” (SOUSA FILHO, 1998, p.16).

Outras formas de castigos, aplicados de maneira por vezes mais sutis, têm efeito tão ou mais cruel para o aluno que a própria exclusão. Uma palavra aqui, um olhar inquisitivo ali, uma ironia velada, são formas de castigar sem atingir o corpo do aluno.

Freqüentemente, a escola nem percebe a importância que pode ter a aplicação de uma penalidade para o aluno, e no que isto poderá lhe acarretar. Algumas tomadas de decisões podem até resultar em tragédias pessoais.

Para exemplificar isso, tomemos um fato ocorrido em maio de 1997, na cidade de São Paulo. A notícia foi veiculada pela televisão e contava a história de um jovem estudante que por um motivo qualquer, não relatado na reportagem, havia recebido um documento chamado “advertência”. Deveria devolver esse documento assinado pelos pais. Compareceu, no entanto, ao colégio sem a devida assinatura e por isso sofreu nova sanção: ficou impedido de fazer uma prova que seria aplicada naquele dia.

Tratava-se de um ato disciplinar que permitia à escola manter seu poder, e ao professor, a sua autoridade. Teria sido simples, sem maiores complicações se não fosse o que se passou a seguir. O jovem estudante, com medo de novas represálias, ingeriu veneno de ratos na tentativa do suicídio.

O que se queria era que o jovem protagonista desse episódio tivesse aprendido a lição de não desrespeitar a ordem. Aprendeu, entretanto, a ter medo, a desacreditar, a sentir-se inadequado dentro da ordem disciplinar da escola. Sucumbindo à sua inadequação não resistiu e, para resolver seu problema tentou o suicídio.

Percebemos que, quanto ao que é vedado ao aluno, seus deveres, nada diferem das normas de outras escolas, sejam elas da rede pública ou privada.

A escola, de uma forma geral, utiliza-se de uma linguagem cheia de limitações e imposições, de punições. O que fica claro para o aluno é o que ele não deve e não pode fazer. Neste sentido, a escola trabalha com o medo, com a hierarquia, com o silenciamento.

Se olharmos outras instituições, as igrejas, por exemplo, vamos ver em seus discursos que o que se quer, de fato, é que o fiel seja obediente. Entretanto, para garantir isso, os discursos são recheados de prêmios: “*se fores um bom fiel chegará ao reino dos céus*”, ou: “*se creres, serás salvo, obterá a cura.*”

O mercado também trabalha com o imaginário coletivo numa perspectiva de recompensa. As propagandas prometem beleza, juventude, status, inserção. Também as escolas operam no imaginário coletivo de seus alunos, de suas alunas, prometendo sucesso, *status*, inserção.

A dicotomia se dá no reforço que, para as igrejas e o mercado são as recompensas positivas, mantendo ocultas as formas de castigo - ainda que se saiba existirem; enquanto as escolas utilizam com maior expressão as punições.

Está posta uma questão central para análise nas escolas: ao chegar à escola, o aluno é posto em contato com o que não pode fazer. Por que não é posto em contato com o que pode? Seria injusto dizer que a escola não sabe trabalhar com o prazer... com a alegria?

*

Como vimos, o REALIZAÇÃO – Colégio de Ensino Médio da UnC de Canoinhas, atende a uma clientela pertencente a um nível sócio econômico favorecido. Os pais matriculam seus filhos no Colégio com uma intenção bem definida: prepará-los para o vestibular.

A escolha pelo Colégio, define-se principalmente por este objetivo a que o Colégio se propõe. A utilização do material didático - as apostilas - são os mais importantes referenciais para a opção dos pais.

A preocupação com a formação dos professores, geralmente, os pais deixam a critério da Coordenação do Colégio. Isso não significa que não haja acompanhamento por parte desses quanto ao ensino dirigido aos filhos. O acompanhamento, como apontou nossos estudos, ocorre através de conversas com os filhos a respeito dos acontecimentos no Colégio mas, principalmente, pelo controle da utilização da apostila.

É o material didático que permite aos pais controlar o que os filhos aprendem e como aprendem. As atividades desvinculadas da apostila - teatros, jogos, brincadeiras educativas, e outros eventos programados pelo Colégio - são aceitas, desde que não interfiram na programação proposta por esta.

Tal controle não é feito apenas pelos pais. A apostila permite uma visibilidade geral. Os alunos controlam os professores na otimização do tempo gasto com as atividades. Entre os professores existe um consenso de que devem estar caminhando juntos no avanço dos conteúdos. Para isso trocam informações sobre as partes da apostila que estão trabalhando e, eventualmente, aquele que está "atrasado", apressa-se em igualar-se com os demais. Aos professores, a apostila serve, como instrumento de controle das atividades dos estudantes. Determina-se, pelo cumprimento das atividades, o interesse e a dedicação de cada um. Há um controle das forças. Insere-se a individualidade no coletivo, tornando o todo numa maquinaria perfeita.

Para isso, o Colégio, além das apostilas, centra nos exercícios e nos exames, o cerne da estrutura de sua organização escolar, voltada para o Vestibular. Ou seja, a organização escolar passa a ser constituída de uma teia dinâmica de microprocessos de exame, voltados para o exame final, que é o vestibular.

Essa teia dinâmica, prescreve-se através dos mecanismos disciplinares de poder, apontados por FOUCAULT e detectado em nosso estudo.

O ritmo sob o qual os estudos e as atividades paralelas são conduzidas obedecem uma seqüência lógica, com dificuldades ascendentes, estipuladas pelo conteúdo programático proposto nas apostilas.

Organizam-se dessa forma as gêneses, qualificando, enquadrando e determinando competências, de acordo com as potencialidades individuais, comparadas às competências coletivas. Os gestos dos alunos são treinados, calculadamente, para que, todos, ao mesmo tempo, realizem as mesmas atividades. Adestramento e docilização dos corpos, com rapidez, segurança e mesmo índice de aproveitamento. Eis o imperativo para a corrida ao mundo universitário.

O Colégio tem buscado formas diferentes de avaliar os alunos. O objetivo é avaliar o processo do ensino aprendizagem e não apenas o resultado final. Entretanto, ainda que se trate de avaliar o processo de construção de conhecimentos, a avaliação dos conteúdos e atividades tem por finalidade última comparar, medir, classificar e hierarquizar. O objetivo de toda dinâmica posta em prática, é saber o que o aluno adquiriu de conhecimentos e em que nível ele se encontra, comparado aos demais.

A dificuldade de introduzir novo propósito à avaliação, reside no fato de que todo projeto educacional do colégio está voltado à preparação dos estudantes para o ingresso na universidade. Como isso se dá através de exames seletivos - o vestibular - que tem a característica de retirada do saber, a organização escolar segue as mesmas normas.

Ainda existe um longo caminho a ser percorrido, para que, não apenas no REALIZAÇÃO, mas em quase todas as instâncias educativas, a avaliação, que é o coração do processo de ensino-aprendizagem, tenha a característica de inserir um saber, ao invés de retirar um saber e impor um poder.

Terceira Parte

- OLHARES ESTRANHADOS –

Subvertendo a Prática

“Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve acabar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade”.

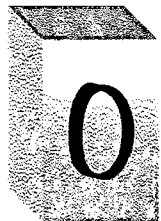
(Paulo Freire, 1995, p. 26)

Capítulo VII

7 - Subvertendo a Prática

7.1- Lidando com as Resistências

*“As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.”
(Boaventura Santos, 1997)*



O imperativo ético de Boaventura de Souza Santos, descrito acima, aponta para o direito à igualdade e à diferença. A luta do homem tem sido preservar a sua liberdade, garantindo o seu direito à individualidade. O seu direito de ser.

A escola enfrenta dificuldades ao deparar-se com esta dualidade. Lidar com as diferenças individuais respeitando-as e, ao mesmo tempo, buscando promover a igualdade dos homens, parece ser o grande entrave nas relações cotidianas na escola.

Esse entrave existe, porque educação se faz com pessoas. E cada pessoa é diferente da outra. Herdamos, fora da escola, genealogias de moral, de costumes, de visões de mundo diferenciadas. Ainda que pertençamos a um mesmo grupo, a um mesmo povo; ainda assim, carregamos em nós os nossos próprios atributos, nossa própria individualidade.

E são muitos os interlocutores na escola: professores, direção, pais, alunos, cada qual com as suas próprias expectativas e sonhos. Todos esperam que a escola seja capaz de fazer uma educação que gere homens livres, autônomos! Capazes e solidários.

Neste território inóspito onde transitam todos que vivem e fazem educação, marcado pelas diferenças que se apresentam e precisam ser resolvidas, é que ocorrem as manifestações de poder e, dentro delas, as resistências.

Todos os agentes escolares (pais, alunos, professores, direção, etc) defrontam-se diariamente com mecanismos de poder e resistência, porque todas as relações sociais por eles são permeadas. A direção lança mão desses mecanismos para preservar e assegurar o seu espaço e garantir o bom funcionamento da instituição. Os professores, para garantirem a validade de seus ensinamentos e o respeito a estes postulados. Os alunos, para assegurarem que os ensinamentos recebidos sejam de fato válidos.

Mas a luta é preservar a própria individualidade!

E é sobre as individualidades, exatamente, que vão funcionar os dispositivos de poder analisados por FOUCAULT (1996). O indivíduo é descrito, analisado, medido, comparado, treinado ou retreinado, classificado, normalizado, excluído.

“Durante muito tempo, diz Foucault (1996, p.170), a individualidade qualquer – a de baixo e a de todo mundo – permaneceu abaixo do limite da descrição. Ser olhado, observado, contado detalhadamente, seguido dia por dia por uma escrita ininterrupta era um privilégio.” Os procedimentos disciplinares, no entanto, inverteram esta lógica. A individualidade descritível agora tem a função de controle e tornou-se método de dominação.

Como vimos, a escola põe em funcionamento uma longa escala de artifícios ou de dispositivos para legitimar as relações de poder nela estabelecida. Estes mecanismos visam a indivíduos produtivos e dóceis.

O poder disciplinar, no entanto, não é um poder triunfante. E, como já vimos, não é apenas repressivo. É um poder que não apenas retira dos indivíduos, ele cria e produz, e, sobretudo, permite a esses indivíduos lançar mão de variadas formas de resistências.

Os alunos criam e utilizam mecanismos que visam a subverter a disciplina. Promovem entre si as algazarras, as fugas, as colas. Alheiam-se aos processos. Trazem o recreio para dentro das salas de aula. Esquecem de realizar tarefas. Desafiam as ordens. Por fim, abandonam a escola.

São muitos os depoimentos de histórias contadas pelos alunos, cujo objetivo era subverter a ordem disciplinar. São as lutas possíveis entre dois pólos: de um lado o aprisionamento das limitações e de outro a liberdade possível, porém limitada.

Essas lutas configuram-se em resistências que trazem em si a potencialidade das transformações.

A resistência 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 é potencialmente reversível (FOUCAULT, 1994, p.180).

Para escapar da rotina massacrante e das enfadonhas tarefas pedagógicas, os alunos criam *"uma rede viva de relações que surge e se alastra clandestina, subterrânea, criando normas contrárias às regras institucionais e aos mecanismos disciplinares"* (FLEURI, 1995, p.25).

7.1.1 - Burlando os Espaços...

Os espaços delimitados são transpostos, algumas vezes, com a simples gazeta: fuga da aula, outras vezes, através de artimanhas que driblam a organização espacial.

Uma história recente ocorrida no Colégio pode ilustrar como os alunos podem escapar à vigilância hierárquica dentro da sala de aula. Contemo-la. Ao final de uma aula da turma da 1ª série, a professora, ao proceder a chamada dos alunos, percebe a ausência de um deles. Pergunta à turma onde este se encontrava, pois o tinha visto no corredor, antes do início da aula. A turma toda silencia. A professora insiste e ameaça chamar a direção do colégio. Diante disso, para risos camuflados e divertidos da turma, o aluno em questão sai de trás do armário. Tinha passado a aula toda escondido da professora, porém com o conhecimento da turma, que não o delatou. Uma pequena transgressão individual, com o consentimento coletivo. São os acordos tácitos que visam a desarticular o aprisionamento do espaço.

Circular entre as carteiras dos colegas, ficar em pé, espiar pela janela, ir até a porta, pedir para sair da sala: ir ao banheiro, à biblioteca são algumas das modalidades de fugas que ocorrem em período de aula. Tais comportamentos são considerados pelos professores como transgressão à ordem.

É preciso lembrar-se que a arquitetura das escolas e das salas de aula com seus sistemas de distribuição dos corpos no espaço, lançam o professor num ambiente de controle e autoritarismo. OSOWSKI (ENDIPE, 1996, p. 8), diz:

Em nome da ordem e da sala bem arrumada o professor é submetido à materialidade das concepções de hierarquização, discriminação e preferências, formas sutis de privilégios e sanções que vão desde o carinho e afeto oferecido aos mais capazes, aos que respondem de acordo com o que a professora deseja (e na maioria das vezes significa "obediência a normas impostas"), até às admoestações públicas, ferinas, às ironias, ao desprezo e às sanções que passam, inclusive, pela "nota mais baixa" para os que incomodam.

São dessas manifestações de poder hierárquico que os alunos desejam escapar. Eles criam, à parte das atividades ordenadas, outra rede de relações para enfrentar a disciplina escolar.

*“O espaço de sala de aula, diz FLEURI (1990, p.24), encarado normalmente como uma **cela de aula**, é ocupado diferencialmente pelos alunos, a partir de critérios e relações informais. Nas primeiras carteiras, em geral, os mais dedicados. Atrás, os transgressores”.*

BRANDÃO (1986), em seu texto “A turma de trás” assim analisa as relações em sala de aula:

Divididos assim os espaços, internalizados os papéis, culturalmente estabelecidas e consagradas as identidades, constituídos os grupos e subgrupos entre colegas de ofício por um ano ou mais, a “classe” funcionava não como um corpo simples de alunos-e-professor, regidos por princípios igualmente simples que regem a chatice necessária das atividades pedagógicas. Ela organizava a sua vida a partir de uma complexa trama de relações de aliança e conflito, de imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas de transgressão, de acordos (entre categorias de colegas, entre alunos e professores, entre professores “chapas” e a direção do colégio). A própria “atividade escolar”, como “dar aulas”, “ensinar”, “fazer provas”, era apenas um breve corte, no entanto poderoso e impositivo, que interagia, determinava relações e era determinada por relações sociais, ao mesmo tempo internas e externas aos limites da norma pedagógica (in MORAIS, 1986, p.121).

A proposta da pedagogia de FREINET (1975), incide sobre a reorganização arquitetural do espaço escolar. A organização do ambiente escolar considera o meio natural imprescindível para o desenvolvimento do processo de construção de conhecimento dos estudantes. Ele propõe um modelo arquitetural que seja composto de uma sala de aula comum, onde se podem realizar trabalhos coletivos, oficinas internas e externas especializadas.

Essas oficinas ou ateliês deviam ser organizados e estar ao alcance das crianças num espaço interno ou externo de uma classe para um número limitado de alunos. O número limitado de alunos garante um melhor aproveitamento dos contatos e

permite que atividades diferentes possam ser realizadas alternadamente. Essa distribuição permite uma vida cooperativa, onde a criança tem opções e aprende a esperar a vez, quando o canto escolhido estiver lotado. O professor, não podendo estar em todos os locais ao mesmo tempo, faz as crianças descobrirem a solução para os problemas. Assim, ao estudante, é possível desenvolver a sua autonomia, invertendo a hierarquia do mecanismo de vigilância.

Esses cantos (oficinas) podem ser: da cozinha, da fantasia, dos livros, da água, do jornal, da pintura, da construção, do recorte, da colagem, da marcenaria, da tapeçaria, das bonecas, entre outros. Externamente, os alunos podem organizar pomares, jardins, hortas e ainda criar animais. Os cantos vão sendo montados conforme a idade dos alunos. De acordo com seus interesses, isso acontece da pré-escola à universidade.

O Colégio pesquisado tem em seu projeto político pedagógico planos de aumentar seu espaço físico, visando à criação de salas-ambiente. Estas salas deverão agregar espaços, criar possibilidades de manter os materiais didáticos-pedagógicos sempre disponíveis, transformar-se em pequenos laboratórios – oficinas onde alunos e professores poderão interagir de forma mais dinâmica e eficaz, entre si e os recursos disponíveis.

Está claro, todavia, como muito bem lembra FLEURI (1996), que não basta adequar a forma estrutural dos espaços e ambientes, sem contudo buscar mudanças nos procedimentos e nas relações.

Seria ingenuidade pretender 'adotar' a proposta pedagógica de Freinet, simplesmente mediante a construção ou adaptação dos edifícios e dos espaços escolares a estruturas de salas de aulas comuns e oficinas especializadas (interiores e exteriores), ou adaptando os horários, métodos e programas a uma dinâmica mais criativa e participativa. Pois estes mecanismos podem ser facilmente assimilados a uma estrutura disciplinar (que hierarquiza e submete os indivíduos), se as opções pessoais e a correlação de forças num determinado contexto favorecerem a hierarquização e sujeição nas relações institucionais (FLEURI in ELIAS, 1996, p.207).

7.1.2 - *As Brincadeiras...*

Os transgressores pertencentes a turma de trás, diz BRANDÃO, tinham uma missão nada fácil. Tinham de *“transgredir com sabedoria as regras de comportamento estabelecidas pelos regimentos dos colégios para as salas de aula, e cuidadosamente protegidas pela trindade maldita: diretores, professores e inspetores”* (in MORAIS, 1986, p. 114).

BRANDÃO (1986), chama de **artimanhas do prazer** a essas práticas de transgressão. Enumera algumas como: a) *bagunça pura e simples*; b) *conversa fiada*; c) *jogos e diversões*; d) *transgressões intelectuais* (Idem,p.114).

Em uma das memórias colhidas na realização da pesquisa, uma aluna relata uma dessas artimanhas: Um grupo de alunos resolve, em dia de calor infernal, colocar amido de milho por cima das hastas do ventilador. Quando a professora entra na sala, com cara de inocentes, pedem a ela: *“Poderia fazer o favor de ligar o ventilador, profe?”*. O que se seguiu foi uma nuvem de poeira branca inundando a sala. Nem acordos, nem pressões conseguiram arrancar da turma a identificação dos autores de tal faceta.

É o que BRANDÃO chama de *“fidelidade à proteção do transgressor”*. Os alunos criam normas entre si, com seus partidários e com os grupos rivais. Transgredir as regras estabelecidas entre estes era um risco. *“Era o risco de da perda de credibilidade, que recaía inevitavelmente sobre a pior das pessoas no mundo escolar de meu tempo: “o cagüeteiro”* (1986, p.121).

As brincadeiras organizadas pelos alunos, tanto em sala de aula, como nos demais espaços escolares, normalmente são passíveis de punição pelo colégio. Porém, entre os alunos elas ganham o estigma de deliciosa transgressão, muitas vezes invejada pela ousadia e criatividade dos autores. A indignação que direção e professores sentem a respeito dessas brincadeiras é contrariada com o sentimento de revanche dos alunos.

Uma das histórias famosas que circulam no colégio estudado ocorreu com “o tio” da cantina. Contrafeitos com o atendimento prestado na cantina, os alunos resolveram “vingar-se” no carro do responsável pela cantina. Um senhor de idade, dono de um velho “fusquinha” que mal fechava as portas. Ele deixava-o no estacionamento do colégio: uma rampa em leve declive. Certo dia, os alunos ao verem um cão “vira-latas” que andava pelos arredores, caçam-no e o colocam dentro do carro. Soltam o freio do carro e o fazem deslizar pelo estacionamento. Quando o vêem parado ao longe e em segurança, correm avisar o “tio” que *“alguém estava tentando levar o seu carro embora”*.

Em sala de aula, presenciamos diversas brincadeiras. Entre tantas, as corridas de insetos pelas carteiras e paredes, os campeonatos de bolas de papel mascado e expelido pelos tubos das canetas vazias, no qual ganha aquele que conseguir atingir um determinado alvo, são alguns exemplos.

Esses jogos e brincadeiras são, para os alunos, momentos de prazer e criatividade *“que desenvolvem habilidades, definem suas atitudes, elaboram conhecimentos, trabalham seus conflitos, constroem relações, criam e recriam normas de convivência social”* (FLEURI, 1995, p.29).

Tais iniciativas e práticas informais manifestam sentido oposto aos dos programas e eventos escolares. Elas surgem espontaneamente a partir de necessidades pessoais e coletivas. Configuram interesses em torno dos quais se articulam, dinâmica e conflitantemente. Terminam com a realização ou frustração das necessidades motivadoras. E podem gerar novos interesses que suscitam outras diferentes iniciativas e mobilizações (FLEURI, 1995, p.29).

Essas estratégias clandestinas divergem, na escola, das relações de saber-poder postas em prática no cotidiano escolar. A rigorosidade com que a escola trata os conteúdos, a sisudez da didática utilizada colaboram para fazer emergirem artimanhas que promovam leveza e alegria entre os estudantes.

O lúdico perdeu (se é que algum dia teve) espaço na escola. Não se ouvem os alunos cantar em sala de aula. Jogos teatrais são raros e apenas organizados para fins de avaliação. Trabalhos manuais de criação de maquetes, miniaturas e réplicas só têm sentido

se confeccionados para as famosas “feiras”. Gincanas educativas são consideradas perdas de tempo. O aluno deve ficar, horas a fio, sentado um atrás do outro, em silêncio produtivo. Admitem-se apenas perguntas e conversas pertinentes ao que está sendo ensinado pelo professor.

É expressamente proibido durante o trabalho divertir os companheiros com gestos ou de outra maneira, fazer qualquer brincadeira, comer, dormir, contar histórias ou comédias: (e mesmo durante a interrupção para a refeição), não será permitido contar histórias, aventuras ou outras conversações que distraiam os operários de seus trabalhos; é expressamente proibido a qualquer operário, e sob qualquer pretexto que seja, introduzir vinho na fábrica e beber nas oficinas (FOUCAULT, 1996. p,137).

Toda forma de se trabalhar, em sala de aula, os conteúdos denuncia a morte da curiosidade, asfixia a explosão de criar e assim promove, pouco a pouco o fim da paixão de viver-conhecer muito própria do ser humano. (FREIRE, in MORAIS, 1986, p.98).

Reverter essa lógica, criar espaços dentro da escola onde o prazer seja inaugurado, parece fundamental. Reconhecer que esse prazer possa ser criador, é um desafio aos professores. Um desafio revolucionário. Nas palavras de FOUCAULT, “o prazer está ligado à revolução, à felicidade e a um novo saber e um novo poder” (in FLEURI, 1995, p.31).

7.1.3 - Desafio ao Olhar: A Cola...

A utilização de uma extensa parafernália de exames, provas e testes praticados pela escola coloca em polvorosa os alunos, desde os mais capazes até os mais inábeis.

Além do caráter de mensuração classificatório que estes instrumentos trazem, é também posto em prática todo um ritual para a sua aplicação. Distribuição dos alunos em carteiras separadas, confisco temporário do material escolar, fiscalização do material de

posse do aluno e posicionamento estratégico do professor durante a realização do exame, são algumas das estratégias praticadas na hora da 'avaliação'.

Em larga escala, os exames têm apenas a função de obtenção de nota. Por isso, professores, pais e alunos se martirizam com os dias de prova. O que interessa são as louvadas ou execradas notas. Sejam elas alcançadas desta ou daquela forma, a nota é o fantasma causador de pesadelos, desespero, de angústias e ranger de dentes.

Para fugir desse fantasma, há aqueles que se transformam em verdadeiros artistas da cola. A cola é uma prática subterrânea antiga na vivência escolar. O desejo incluso na prática da cola é fugir da punição que a nota baixa traz. O medo da reprovação e a necessidade de aprovação motivam o ato da cola.

Não obstante, a tentativa de desafiar o olhar que vigia e burlar os mecanismos de controle exercidos pelos exames, a cola, por seu caráter de clandestinidade, legitima os mesmos poderes aos quais se contrapõe. Este é um dos aspectos contraditórios da burla à ordem.

A punição exemplar, em caso de flagrante, tem o poder de afirmar a validade dos mecanismos postos em práticas para a sua realização. A culpabilização fica então sob a responsabilidade daquele que colou ou que se deixou apanhar colando. Não há aparente preocupação com a validade do exame ou com a forma com que este está sendo aplicado.

As reclamações dos alunos sobre o resultado das provas, dos exames, geram sempre em torno das respostas obtidas e sobre a forma de correção. Salvo raríssimas exceções, não se questiona sobre a elaboração do instrumento ou sobre a validade das questões ali postas.

Uma antiga anedota que circula entre os professores conta que em uma prova foi posta a seguinte questão: *"O que D. Pedro I fez pelo Brasil?"* ao que o aluno respondeu: *"Fez o que pôde!"*. Um olhar atento a esta resposta mostra o quão insignificante e inepto

era o conhecimento que se queria reforçar com a pergunta. Nos parece que o aluno foi mais eficaz que o professor neste jogo do exame.

FLEURI (1995,p.37), aponta ainda um outro efeito de legitimação dos mecanismos disciplinares da escola .

...o indivíduo é induzido a fingir ou mentir para não receber punição, acostuma-se a não assumir publicamente suas reais necessidades e propostas. Com isso incorpora uma moralidade de submissão, que regularmente aceita tudo o que lhe é imposto como certo e nega valor a seus interesses. Tal atitude também se torna um fator de desarticulação de movimentos emancipatórios, uma vez que boicota de modo sistemático a possibilidade de se explicitar pontos de vistas pessoais, de se discutir democraticamente divergências e convergências, de se deliberar participativamente a condução de práticas sociais.

A prática da cola é um artifício utilizado pelos alunos que visam a neutralizar os mecanismos de docilização. Contra o enclausuramento e o olhar vigilante, ela tem o poder de romper espaços, aproximar indivíduos, criando relações de cordialidade e solidariedade entre os pares. Além disso, desenvolve resistência à submissão, proporcionando habilidades que garantam a autonomia do agir e do pensar. Mais ainda: “*subverte as etapas, a seqüência, a diferenciação e a classificação da gênese disciplinar(...)*” (FLEURI,1995, p.37).

Romper com esta rede de poderes de microrealizações de sujeição e rebeldias postas em prática nos momentos de avaliação, suscita uma nova forma de olhar e praticar a avaliação.

É preciso reinventar um outro modo de se conceber a avaliação. Ela deve servir como espaço rico de aprendizagem. Um espaço onde o debate acerca dos conteúdos de ensino levem o estudante à autonomia, à confiança em si e, dessa forma, possa ser sujeito ao invés de sujeito.

Criar condições para reflexões, debates, ações concretas de mudança, experiências transformadoras, denúncias e reivindicações faz parte de um conjunto de

ações que, postas em prática dentro da escola, criam no aluno condições de propagar em outros espaços essas mesmas práticas, contribuindo assim para a melhoria de qualidade de vida de todos.

As análises feitas contêm a esperança que os dados auferidos e analisados possam contribuir para a melhoria do processo pedagógico do Colégio. As mudanças que esperamos não podem ser realizadas sem uma profunda compreensão das relações vividas dentro da escola. Para isso não existe receita pronta. É mesmo na troca, no viver diário, na vontade amorosa que podemos nos emancipar enquanto educadores e assim promover a emancipação de nossos educandos.

Considerações Finais



Foucault leva até as últimas conseqüências o poder disciplinar do panóptico construído pela ciência moderna. Mostra que não há saída emancipatória dentro de um “regime de verdade”, uma vez que a própria resistência se transforma, ela própria, num poder disciplinar e, portanto, numa opressão consentida.

Foucault mostrou as opacidades e os silêncios produzidos pela ciência moderna e, conferiu credibilidade à busca de “regimes de verdade” alternativos, outras formas de conhecer, marginalizadas, suprimidas e desacreditadas.

Não existem mudanças no ar. E, mais importante, não existem mudanças que não sejam precedidas na ordem do pensamento. Para que se operem as mudanças exteriores, são necessárias as mudanças de conceitos interiorizados.

E, nessa perspectiva, Foucault nos mostrou que não são as grandes manifestações, os grandes eventos, as grandes mostras públicas que abrem caminho para a transformação. São os micropoderes que tornam as relações de poder uma força capaz de manter as diversas estruturas sociais. As estruturas sociais são mantidas por pequenas e quase imperceptíveis manifestações cotidianas que se operam através de dispositivos

disciplinares de poder. O quadro, a manobra, o exercício e a tática, apontados por Foucault, são acionados por instrumentos simples e eficazes: a vigilância, a sanção e o exame.

A busca de alternativas superadoras das relações de poder de caráter hierárquico e autoritário, portanto, para ser eficaz, deve atingir estes mecanismos no seu âmago, para, a partir daí, promover as mudanças necessárias.

Os espaços físicos escolares, tradicionalmente controlados pelos mecanismos de vigilância, podem ser transformados em espaços participativos. As salas de aula, os corredores, a biblioteca, os laboratórios, com suas distribuições tradicionais, não impedem que o convívio entre os agentes escolares transformem-se em relações democráticas e solidárias.

Utilizar, de forma diversa, estes espaços pode ser um gesto que, a princípio, pareça simples. No entanto, abrir a ocupação das salas de aulas e as demais instalações, a um uso diferenciado das tradicionais aulas, pode garantir um avanço nas relações pessoais entre os agentes escolares.

A criação de Núcleos de Estudo, com horários e normas disciplinares específicas, é um exemplo de utilização do tempo e dos espaços que podem se mostrar eficazes. Esses espaços permitiriam ao professor estar à disposição dos alunos para tirar as suas dúvidas, orientar nas dificuldades sobre os conteúdos e, eventualmente, para introduzir atividades paralelas às aulas.

A implementação de um novo modelo de Conselho de Classe, no Colégio, sugere que abram-se espaços para a participação de alunos e pais. É a superação do medo das contestações e a busca da criação de novas formas de relação, que permitam, aos poucos, redimensionar a prática cotidiana numa perspectiva mais humana e mais educativa.

O cuidado que se exige é que esses espaços não se transformem em mais uma instância escolar, marcados pela burocracia e pela normalização disciplinar. As relações

entre os pares, podem ser consolidadas como um momento de encontros e desencontros, tão caros à democracia.

Planejar alternativas curriculares, de forma que não obedeçam apenas ao cumprimento dos conteúdos programáticos da apostila, é fundamental. Os textos trazidos pela apostila podem ser contextualizados, considerando a história do aluno, suas potencialidades, seus desejos e aspirações.

As artimanhas transgressoras dos estudantes, por certo revelam as suas necessidades e seus interesses. O grande desafio é buscar nas tramas cotidianas, as saídas para a superação dos impasses. Certamente, subverter o currículo, adequando-o à realidade do aluno, é um grande passo a ser dado.

A rotina enfadonha, perpetuados pela utilização das apostilas, pode ser minimizada ao se assumir a coragem de se construir uma nova prática cotidiana, em que os alunos tenham mais vez e voz.

Paulo FREIRE, diz que ensinar é muito mais que puramente treinar o educando nas suas destrezas. O ato de ensinar exige do professor o reconhecimento do aluno como presença original e singular. *“Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe”* (1997, p.20).

Para ensinar é preciso transformar-se num educador democrático que não negue a capacidade do aluno, a sua curiosidade, a sua insubmissão diante das injustiças. Estar aberto ao novo, ao inusitado, é não ter medo do risco de desalojar velhos hábitos, antigos ranços, preservados pela tradição.

É preciso rejeitar qualquer forma de discriminação. Aceitar o aluno com suas diferenças, com suas potencialidades e suas limitações. Aceitar sua crenças e preferências. É não invadir o terreno da íntima vida pessoal e querer controlar sua personalidade.

Para avaliar o aluno com bom senso, o educador necessita enxergar-se no processo, refazendo a prática e reinventando novas formas de parceria com o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Compreender a realidade circundante e as coisas do mundo. Não fechar-se em sala de aula e fingir que as coisas acontecem no mundo à nossa revelia. É poder enxergar que, além do corpo do aluno, ele tem uma história pessoal da qual não pode desfazer-se no trancar da porta pelo professor.

Reconhecer que a mudança é possível. O mundo não é. O mundo está sendo. E, por isso, podemos interferir e provocar as mudanças necessárias.

É preciso responsabilidade e autoridade. Autoridade sem autoritarismo, da qual, aliás, esta se encontra muito distante. E lembrar-se que a autoridade funda-se em tudo o que estamos enunciando.

É preciso estar aberto ao diálogo que enriquece e contribui para encontrar caminhos viáveis e saídas possíveis. Estar aberto ao diálogo exige o reconhecimento de que, nas relações que se travam, cada um depara-se com opções diferentes das que fez, e que esta é a maior qualidade nas trocas que se faz com os outros.

É preciso amar. Querer bem ao educando. E querer bem o educando não significa preferência por este ou aquele. Querer bem o educando exige que sejamos, enquanto escola e educador, os melhores possíveis.

Últimas Palavras: a título de conclusão

Dizem muitos pesquisadores que ao se pôr um ponto final em um trabalho, sempre restam algumas interrogações. Diria que no meu caso, em especial, além das muitas interrogações, sobram também muitas exclamações.

A despeito da pouca fé que se descobre no cotidiano das escolas em geral, surpreendem e acalmam a alma as iniciativas de muitas pessoas na área da educação. Vivi dois anos dentro do Colégio pesquisado. Esse tempo serviu para mostrar muitas das limitações que temos. Foi possível perceber o caminho grande e longo, arduo e por vezes desacreditado, por que passamos todos nós que acreditamos num trabalho e numa escola diferente para nossos estudantes.

Não estou incorporando a síndrome de Pollyanna. Sabemos dos problemas... enfrentamos as discrepâncias... os dissabores... e sabemos que ainda falta muito para se atingir o objetivo de uma escola menos autoritária... mais humana e mais fundada na valorização do homem.

É quase frase de botequim apregoar-se o tipo de homem que se quer: homem livre, homem autônomo, homem crítico. Completaria a lista imensa desse ser humano desejado com mais um adjetivo: sonhador. É preciso sonhar a utopia. É preciso fincar pé no ideal. É preciso contemplar. É preciso, especialmente, acreditar em si mesmo.

Ralph Waldo EMERSON (1803-1882) já dizia :

Acreditar em nosso próprio pensamento, acreditar que aquilo que é verdadeiro para nós, no âmago de nosso coração, é verdadeiro para todos os homens – isto é gênio. Todo ser humano deveria aprender a captar e atentar o fulgor de luz que lampeja por sua mente, provindo de seu âmago, mais do que o brilho do firmamento de menestréis e sábios. Em toda obra de

gênio, reconhecemos nossos próprios pensamentos rejeitados; eles voltam para nós com uma certa estranha majestade.

Como concluir um trabalho acadêmico? Seria fácil fazer considerações finais sobre o tema abordado de uma forma teórica e ligeiramente técnica. Mas esse não é o caso do estudo em questão. Esse estudo não se traduz numa dissertação cujo mérito principal seja o de nos garantir um título de Mestra. Não! Não é apenas isso!

Ele traz consigo coisas não ditas. Experiências vividas e entranhadas nas profundezas da alma de tal forma que nos tomou diferentes, melhores lapidados teoricamente, mas muito mais lapidados e melhores como seres humanos.

Entrar em contato com o pensamento de Michel Foucault foi, sem dúvida, um grande exercício de redescoberta das teorias que acreditávamos certas e inquestionáveis. Os estudos foucaultianos têm a capacidade de nos despojar daqueles conceitos incorporados e nos jogar dentro de um redemoinho que, inicialmente, nos faz flutuar no ar, sem segurança alguma, para depois nos pôr diante de transformações que mudam a rota de nossa vida. Foucault nos faz ver quão grande é a responsabilidade de cada indivíduo e, especialmente, a do educador.

Já não é mais possível atribuir as agruras ao outro, ao sistema, ou a quem quer que se deseje culpar pelos erros e fracassos escolares. Estudar Foucault é caminhar rumo à compreensão que temos responsabilidades tão grandes quanto as de qualquer outro ser humano, uma vez que fazemos parte das tramas cotidianas da construção de subjetividades. Não há mais verdade universal, pronta, acabada, inquestionável, dogmatizada. O que há, agora, é um novo jeito de olhar, um olhar estranhado que nos permite, dia a dia, ir desconstruindo e construindo saberes na verdadeira luta pela democratização do ato educativo.

Para Pôr Ponto Final

Para pôr ponto final, caro mestre FLEURI, é preciso te devolver o Neruda, que um dia tu me deste:

*Amor meu, ao fechar esta porta noturna
Te peço, amor, uma viagem por escuro recinto:
Fecha teus olhos, entra com teu céu em meus olhos,
Estende-te em meu sangue como um amplo rio.*

*Adeus, adeus, cruel claridade que foi caindo
No saco de cada dia do passado,
Adeus a cada raio de relógio ou laranja,
Saúde, oh sombra, intermitente companheira!*

*Nesta nave ou água ou morte ou nova vida,
Uma vez mais unidos, dormidos, ressurgidos,
Somos o matrimônio da noite no sangue.*

*Não sei quem vive ou morre, quem repousa ou desperta,
Mas é tu coração o que reparte
Em meu peito os dons da aurora.*

Mas é preciso ainda lembrar da tua presença ausente, mas sempre presente, Mestre Selvino. A quem a palavra Mestre se torna pequena diante da grandeza do homem.

Quantas reflexões e quantos ensinamentos impossíveis de esquecer. Inesquecível, também, por me fazer ver que há a morte porque só existe vida.

Encerra-se um Mestrado. Encerra-se um trabalho dissertativo. Mas não se encerra o conhecimento adquirido. Não se encerra a gratidão da aprendiz de Mestra.

Encerra-se um tempo, mas não se encerra o amor vivido. E se não era assim, assim agora é.

Portanto. Ponto.

Referências Bibliográficas

- ABRAMOWICZ, Anete. ***A menina repetente***. Campinas, SP : Papyrus, 1995.
- ALVES, Rubem. ***Conversas com quem gosta de ensinar***. São Paulo : Ars Poética, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. ***Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho***. 4. ed. São Paulo : Cortez, 1997.
- APPLE, Michael W. ***Educação e Poder***. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.
- _____. ***Conhecimento oficial : a educação democrática numa era conservadora***. Petrópolis, RJ : Vozes, 1997.
- ARENDT, Hannah. ***A condição humana***. 7. ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1995.
- _____. ***Entre o passado e o futuro***. São Paulo : Perspectiva, 1992.
- ARROYO, Miguel G. (org.). ***Da escola carente à escola possível***. 3. ed. São Paulo : Loyola, 1991.
- ARRUDA Jr. Edmundo de Lima & COUTINHO, Nilson Borges (org.). ***Gramsci: estado, direito e sociedade***. Florianópolis : Letras Contemporâneas, s/d.
- ASSAMANN, Selvino José. ***Educar para a Autonomia***. Palestra proferida no III Seminário de Educação, Canoinhas, SC, 13 ago. 1999.
- BOBBIO, Norberto. ***A era dos direitos***. Rio de Janeiro : Campus, 1992.
- _____. ***Direita e esquerda. Razões e significados de uma distinção política***. São Paulo : UNESP, 1995.
- _____. ***Os intelectuais e o poder. Dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea***. São Paulo : UNESP, 1997.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. ***Casa de escola***. 2. ed. Campinas : Papyrus, 1984.
- _____. ***O que é educação***. 33. ed. São Paulo : Brasiliense, 1995.

- _____. Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 3. ed. São Paulo : Cortez, 1996.
- BUZZI, Arcângelo R. **Introdução ao pensar o ser, conhecimento, a linguagem**. Petrópolis,RJ : Vozes, 1984.
- CHÂTELET, François. **Uma história da razão: entrevistas com Émile Noël**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura de um povo e autoritarismo das elites**. In: VALLE, Edênio; QUEIRÓS, José J. (orgs.). **A cultura de um povo**. 4. ed. São Paulo : Cortez, 1988.
- COLLARES, Cecília A. L. ; MOYSÉS, M. Aparecida A. **Preconceitos no cotidiano escolar : ensino e medicalização**. São Paulo : Cortez, 1996.
- CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação**. São Paulo : Cortez, 1996.
- COSTA, Marisa Vorraber (org). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo, Cortez, 1996.
- COUTINHO, Carlos Nelson & NOGUEIRA, Marco Aurélio (orgs.). **Gramsci e a América Latina**. 2. ed. São Paulo : Paz e Terra, 1993.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo : Brasiliense, 1988.
- DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 2. ed. Campinas, SP : Papyrus, 1995.
- ELIAS, Marisa Del Ciopo (org.). **Pedagogia Freinet: Teoria e Prática**. Campinas, SP : Papyrus, 1996.
- ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.
- FANTIN, Maristela. **Construindo cidadania e dignidade**. Florianópolis : Insular, 1997.
- FIGUEIRA, Fani Goldeberg. **Diálogos sobre um novo tempo**. São Paulo, 1989. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo – USP.
- FILHO, Alípio de Sousa. **Medos, mitos e castigos: notas sobre a pena de morte**. São Paulo : Cortez. 1995.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica**. 6. ed. São Paulo : Cortez, 1992.

- _____. **Disciplina e rebeldia. O potencial educativo dos conflitos na escola.** No prelo.
- FONSECA, Márcio Alves. **Michel Foucault e a constituição do sujeito.** São Paulo : EDUC, 1995.
- FORRESTER, Viviane. **O horror econômico.** São Paulo : UNESP, 1997.
- FOSS, Sam Walter. **O caminhar do bezerro.** Mimeo. s/d.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 4. ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1995.
- _____. **A ordem do discurso.** 2. ed. São Paulo : Loyola, 1996.
- _____. **Em defesa da sociedade.** São Paulo : Martins Fontes, 1999.
- _____. **Microfísica do poder.** 9. ed. Rio de Janeiro : Graal, 1989.
- _____. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982).** Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 1997.
- _____. **Vigiar e Punir : nascimento da prisão.** Petrópolis, RJ : Vozes, 1987.
- FREINET, Celestin. **As técnicas Freinet da escola moderna.** 4 ed. Lisboa, PT : Estampa, 1975.
- FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUMARÃES, Sérgio. **Pedagogia : diálogo e conflito.** 4. ed. São Paulo, Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Adriana.(orgs.). **Fazer escola conhecendo a vida.** 6. ed. Campinas, SP : Papyrus, 1995.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 2. ed. São Paulo : Cortez, 1995.
- _____. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa.** 4. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

- FREITAS, Lia. ***A produção de ignorância na escola.*** 4. ed. São Paulo : Cortez, 1998.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. ***Educação e a crise do capitalismo real.*** São Paulo : Cortez, 1995.
- FROMM, Erich. ***Conceito marxista de homem.*** 8. ed. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor , 1983.
- FURLANI, Lúcia M. Teixeira. ***Autoridade do Professor: meta, mito ou nada disso?*** 4. ed. São Paulo : Cortez, 1995.
- GADOTTI, Moacir. ***Organização do trabalho escolar : alguns pressupostos.*** 2. ed. São Paulo : Ática, 1994.
- _____. ***Educação e poder : introdução à pedagogia do conflito.*** 10. ed. São Paulo : Cortez, 1991.
- GARCIA, Regina Leite. ***Alfabetização dos alunos das classes populares.*** 2. ed. São Paulo : Cortez, 1993.
- GENTILI, Pablo. (org.) ***Pedagogia da exclusão : crítica ao neoliberalismo em educação.*** Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.
- GENTILI, Pablo ; SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.) ***Neoliberalismo, qualidade total e educação.*** 2. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.
- GENTZBITTEL, Marguerite. ***A causa dos alunos.*** São Paulo : Summus, 1993.
- GHIRALDELLI JR. Paulo.(org.) ***Infância, escola e modernidade.*** São Paulo : Cortez, 1997.
- GIROUX, Henry. ***Escola crítica e política cultural.*** 2. ed. São Paulo : Cortez, 1988.
- GLÉNISSON, Jean. ***Iniciação aos estudos históricos.*** 2. ed. Rio de Janeiro : Difel, 1977.
- GODINHO, Eunice Maria. ***Educação e disciplina.*** Rio de Janeiro : Diadorim, 1995.
- GRACIANI, Maria Stela S. ***Pedagogia social de rua.*** São Paulo : Cortez, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. ***Concepção dialética da história.*** 10. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1995.

- _____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 9. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1995.
- GUIMARÃES, Áurea M. **A dinâmica da violência escolar : conflito e ambigüidade.** Campinas, SP : Autores Associados, 1996.
- HOBBS, Thomas. *Da condição natural da humanidade relativamente à sua felicidade e miséria,* In: **LEVIATÃ ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil.** 2 ed. São Paulo : Abril Cultural, 1979, p.74-7.
- KUJAWISKI, Gilberto de Mello. **A formação da identidade nacional.** Página da web, s/d.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 2. ed. Rio de Janeiro : DP&A, 1998.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** Porto Alegre : Contrabando, 1998.
- LAURELL, Asa Cristina.(org.) **Estado e políticas sociais no neoliberalismo.** São Paulo : Cortez, 1995.
- LEAL, Elisabeth Juchem Machado. **Instituto Estadual Catarinense : a erosão da ordem autoritária.** Florianópolis : Ed. Da UFSC, 1989.
- LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen – marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** 5. ed. São Paulo : Cortez, 1994.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pequisa em educação : abordagens qualitativas.** São Paulo : EPU, 1996.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação: otimização do autoritarismo.* In: **Equívocos teóricos na prática pedagógica.** 2. ed. Rio de Janeiro : ABT, 1984.
- MALAGUTI, Manoel L. ; CARCANHOLO, Reinaldo A. & CARCANHOLO, Marcelo D. (orgs.) **Neoliberalismo: a tragédia de nosso tempo.** São Paulo : Cortez, 1998.
- McLAREN, Peter. **A vida na escola : uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** 2. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.
- MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola.** 3. ed. São Paulo : Ática, 1992.

MORAIS, Régis de. (org). **Sala de aula : que espaço é esse?** 2. ed. Campinas, SP : Papyrus, 1986.

_____. **Violência e educação.** Campinas, SP : Papyrus, 1995.

MORIN, Edgar. **Para sair do século XX.** Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e Política no Brasil de hoje.** São Paulo : Cortez, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal : prelúdio a uma filosofia do futuro.** 2. ed. São Paulo : Cia das Letras, 1992.

_____. **Genealogia da moral : uma polêmica.** São Paulo ; Cia das Letras, 1998.

OLIVEN, Ruben George. **Violência e cultura no Brasil.** 4. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1989.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso : princípios e fundamentos.** Campinas, SP : Pontes, 1999.

_____. **As formas do silêncio : do movimento dos sentidos.** Campinas, SP : Ed. Da Unicamp, 1992.

OSOWSKI, Cecília. **Avaliação: inofensivas trocas de poder?** Trabalho apresentado no ENDIPE, 1996.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo : T. A. Queiroz, 1990.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola : obra em construção.** São Paulo : Cortez, 1989.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e a questão religiosa.** 2. ed. São Paulo : Paulinas, 1984.

_____. **Gramsci e o bloco histórico.** 5. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1977.

REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Relações de poder no cotidiano escolar.** Campinas, SP : Papyrus, 1995.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?: como avaliar?: critérios e instrumentos.** 2. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

SARTI, Cyntia Andersen. **A família como espelho : um estudo sobre a moral dos pobres.** Campinas, SP : Autores Associados, 1996.

SCHLESENER, Anita Maria. **Hegemonia e cultura: Gramsci.** Curitiba : Ed. Da UFPR, 1992.

SCHNEIDER, Leda. **Marginalidade e delinquência juvenil.** 2. ed. São Paulo : Cortez, 1987.

SILVA, Roberto da. **Os filhos do governo.** São Paulo : Ática, 1997.

SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. **Valores em educação.** 3. ed. Petrópolis : Vozes, 1995.

SILVA, Tadeu Tomaz (org.) **Liberdades reguladas : a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.** Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

_____. **Documentos de identidade : uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte : Autêntica, 1999.

_____. **Identidades terminais : as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis, RJ : Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio. (orgs.) **Territórios contestados : o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

_____. **Currículo, cultura e sociedade.** 2. ed. São Paulo : Cortez, 1995.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes : reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários.** 2. ed. São Paulo : Paz e Terra, 1996.

TAMARIT, José. **Educar o soberano.** São Paulo : Cortez, 1996.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 7. ed. São Paulo : Cortez, 1996.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **Formas e orientações da educação popular na América Latina.** In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (orgs.). **Educação Popular : utopia latino americana.** São Paulo : Cortez, 1994.

WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais.** Parte 1. 2ª ed. São Paulo : Cortez, 1993.

_____. **Metodologia das Ciências Sociais.** Parte 2. 2ª ed. São Paulo : Cortez, 1995.

VALLA, Victor Vicent; STOTZ, Eduardo Navarro.(orgs.). **Educação, saúde e cidadania**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1994.

VIOLANTE, Maria Lucia V. **O dilema do decente malandro**. 5. ed. São Paulo : Cortez, 1989.

ZALUAR, Alba; SEVERINO, Antonio Joaquim; MARTINS, José de Souza et al. **Sociedade civil e educação**. Campinas, SP : Papirus, 1992.

ZALUAR, Alba (org). **Violência e educação**. São Paulo : Cortez, 1992.