

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PEDAGOGIA

Júlia Porsch Timm Rathke

**UM OLHAR SOBRE O PODER DISCIPLINAR NARRADO EM UM DIÁRIO DE  
CLASSE: a disciplina (não) funciona?**

Porto Alegre  
2º semestre  
2011

Júlia Porsch Timm Rathke

**UM OLHAR SOBRE O PODER DISCIPLINAR NARRADO EM UM DIÁRIO DE  
CLASSE: a disciplina (não) funciona?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:  
Prof. Dra. Sandra dos Santos Andrade

Porto Alegre  
2º semestre  
2011

*A tudo o que há de Moderno em mim.*

## RESUMO

Na perspectiva dos Estudos Culturais pós-estruturalistas, este trabalho analisa algumas práticas disciplinares narradas no Diário de Classe da pesquisadora, referente ao período de estágio do curso de Pedagogia, junto a uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Busca-se localizar e analisar as relações de poder disciplinar nelas engendradas, tentando responder à questão: Por meio de quais estratégias se materializa o poder disciplinar nas práticas pedagógicas narradas no Diário de Classe do meu estágio de docência? A pesquisa configura-se como uma análise cultural, ancorada nos conceitos de disciplina, poder e sujeito inspirados em Michel Foucault. São pressupostos que a disciplina é uma construção sócio-cultural e que as práticas pedagógicas são, sempre, envolvidas em relações de poder. A produção dos dados empíricos deu-se pelo recorte de excertos do Diário de Classe que versavam sobre disciplina. O bloco analítico está dividido em três eixos, quais sejam, *o disciplinamento como parte do currículo, tecnologias do disciplinamento e tecnologias do eu e a produção do autocontrole*. Os achados indicam que a indisciplina pode ser uma forma dos alunos exercerem poder, ou seja, uma das complexidades que caracterizam as relações de poder na sala de aula. Uma possível resposta para a questão de pesquisa é que o poder disciplinar se materializou de diversas formas e funcionou, mas isso não garantiu a disciplina na escola.

**Palavras-chave: Ensino Fundamental. Poder. Disciplina.**

## SUMÁRIO

<b>1 CARTA AO (IMAGINÁRIO) LEITOR.....</b>	<b>6</b>
<b>2 DISCIPLINA E ESCOLA: PARECE NATURAL QUE ESSAS DUAS IDEIAS APAREÇAM JUNTAS?.....</b>	<b>8</b>
2.1 FOUCAULT E OS ESTUDOS SOBRE DISCIPLINA.....	11
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>16</b>
3.1 PEQUENA HISTÓRIA DESTE DIÁRIO DE CLASSE.....	16
3.2 FERRAMENTAS PARA PENSAR.....	18
<b>4 O DISCIPLINAMENTO COMO PARTE DO CURRÍCULO.....</b>	<b>23</b>
4.1 O PLANEJAMENTO.....	24
4.2 O NÃO-PLANEJADO (QUE PODE DESENCADear UM NOVO PLANEJAMENTO).....	27
<b>5 TECNOLOGIAS DO DISCIPLINAMENTO.....</b>	<b>32</b>
5.1 A IMPORTÂNCIA DOS TEMPOS E O CONTROLE DA ATIVIDADE.....	32
5.2 A ARTE DAS DISTRIBUIÇÕES: SEGMENTAÇÃO DOS ESPAÇOS.....	36
5.3 NO CORAÇÃO DOS PROCESSOS DE DISCIPLINA, OS EXAMES.....	40
5.4 AS SANÇÕES.....	44
<b>6 TECNOLOGIAS DO EU E A PRODUÇÃO DO AUTOCONTROLE.....</b>	<b>48</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>54</b>
ANEXO A – Autoavaliações.....	56

## 1 CARTA AO (IMAGINÁRIO) LEITOR

Gostaria de convidar você, (imaginário) leitor, a participar desta obra comigo. Digo obra não para que você pense que está diante da Gioconda<sup>1</sup> dos trabalhos acadêmicos, mas para que pense nos tijolos e nos operários e na pilha que vão construindo. Só que essa é uma obra que não tem fim. Gostaria muito que ela continuasse na sua cabeça. Na minha, continua. Tenho uma maldita ideia moderna de utilidade que me faz desejar que isso tudo que escrevi seja útil de alguma maneira, então, desejo isso a você: que meu escrito lhe seja útil.

Escrevo o que escrevo porque tive um estágio de docência muito confuso, enlouquecedor. Meus alunos subiam nas mesas, dançavam, gritavam, batiam uns nos outros, humilhavam-se enquanto a aula acontecia. Para evitar isso, eu tentava disciplinar muito, o tempo todo, o mais possível. Isso me deixava nervosa, preocupada e quando eu me olhava no espelho, eu via uma “bruxa”. E os comportamentos que me desafiavam seguiam. Seria possível que a disciplina não funcionasse? Ou será que era eu, a professora estagiária, que não sabia disciplinar de forma competente? Por outro lado, isso tudo parecia acontecer de forma muito intuitiva, reativa, quase emocional da minha parte. Por isso, quis olhar de novo para o que aconteceu naquela sala de aula. Sendo impossível, pois o que havia acontecido estava passado e é impossível revivê-lo, escolhi olhar, no presente, para o que eu havia escrito sobre o que aconteceu.

Assim, nasceu a minha pesquisa: usei o meu Diário de Classe do estágio de docência obrigatório do curso de Pedagogia como material empírico para pensar em como o poder disciplinar, de fato, operou na minha sala de aula. Formulei a seguinte questão de pesquisa: Por meio de quais estratégias se materializa o poder disciplinar nas práticas pedagógicas narradas no Diário de Classe do meu estágio de docência?

O objetivo disso, como já deve ter ficado claro até então, foi analisar algumas práticas pedagógicas narradas no meu Diário de Classe procurando visibilizar as relações de poder disciplinar nelas engendradas. Para fazer isso, selecionei trechos do Diário de Classe que diziam sobre planejamentos de atividades com objetivos disciplinares (explícitas ou não), situações de indisciplina e reações a elas em sala de aula e sobre as práticas disciplinares em outros espaços da escola.

Como metodologia de análise, optei pela análise cultural, tomando os discursos (em sentido foucaultiano) do Diário de Classe como práticas culturais. Isso localiza academicamente minha

---

<sup>1</sup> La Gioconda é o título original da obra mundialmente conhecida como Monalisa, do pintor italiano Leonardo da Vinci. A personagem da pintura tem uma expressão enigmática, que suscita discussões há séculos.

pesquisa no campo dos Estudos Culturais pós-estruturalistas, que permitem uma “conversa” mais ampla entre pensadores de diferentes campos teóricos. O tema, uma vez referido o terreno de ideias onde estou, já indica que as principais ferramentas que utilizei na análise são fornecidas por Michel Foucault. Considero seus estudos sobre o poder, em geral, e sobre a disciplina, em particular, os mais refinados e caprichosos que poderia haver sobre um tema, ao mesmo tempo, tão macro e tão mínimo como este. Aqui cabe um sincero agradecimento público a este filósofo que me ajudou a pensar isso tudo que escrevi aqui.

Sobre o que você vai encontrar nas próximas páginas, aviso que agrupei ideias –tijolos desta construção – nos seguintes cercados: *Sob o título Disciplina e Escola: parece natural que essas duas ideias apareçam juntas?*, faço uma pequena retomada histórica da relação entre disciplina e escola com a ajuda, principalmente, de Júlia Varela e Fernando Alvarez-Uria, e resumo rapidamente as ideias que Foucault nos fornece sobre sujeito, poder e disciplina, aqueles que considero os três conceitos primordiais destas páginas. No capítulo que descreve os procedimentos, chamado criativamente de *Metodologia da Pesquisa*, discuto como construí as reflexões sobre o material empírico. Finalmente, no coração do trabalho, o bloco analítico foi dividido em três eixos (interdependentes e inter-relacionados). No primeiro eixo, também com um título autoexplicativo, *O Disciplinamento com parte do Currículo Escolar*, trato do tema a partir das reflexões sobre currículo de Tomaz Tadeu da Silva. A segunda categoria de análise que organizei, chamada *Tecnologias do Disciplinamento*, é sobre as formas materiais, onde busco visibilizar as técnicas da disciplina, de acordo com o que Michel Foucault apresenta em *Vigiar e Punir*. A última parte da análise, *Tecnologias do Eu e a Produção do Autocontrole*, se dedica, com a ajuda de Jorge Larrosa, a pensar as tecnologias de si, conceito foucaultiano, e como elas funcionam na sala de aula para criar e manter os alunos autodisciplinados.

Se você, (imaginário) leitor, chegou até aqui, desejo-lhe boa aventura nos andaimes dessa construção. Que possa usá-la!

## **2 DISCIPLINA E ESCOLA: PARECE NATURAL QUE ESSAS DUAS IDEIAS APAREÇAM JUNTAS?**

A escola não é algo que sempre existiu. Ela foi uma invenção continuamente reformulada. Desde o final do século XIX, entretanto, chegou a um formato que tem resistido ao tempo. É claro que muitas coisas mudaram neste século e pouco que separa a atualidade desse período, mas a ideia de que um professor dá aula a grupos grandes de alunos sentados dentro de uma sala de aula, todos juntos, mas cada um ocupando o seu lugar, e estes alunos obedecem a este professor e aprendem as lições que ele ensina permanece com muita força.

São herdeiros deste jeito de fazer escola a sala de aula, o pátio, o refeitório, o “cada coisa em seu lugar” da arquitetura escolar, a entrada e a saída em filas, a proibição das conversas, o desejo do silêncio, as classes e cadeiras individuais, a disposição com todos os alunos de frente para um único (e vigilante) professor, a ideia de que todos aprendem ao mesmo tempo, são examinados ao final de cada etapa escolar, a premiação para quem diz a verdade, o compromisso dos pais para com a educação dos filhos e uma série de outras práticas e saberes que parecem “naturais”, mas que são cultural e historicamente construídos (PINEAU, 2001).

A célebre frase de Kant,

as crianças são mandadas cedo à escola não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos (KANT, 1996, p. 13),

proferida num dos cursos ministrados pelo filósofo no ano de 1776, demonstra a clareza que havia em uma época em que o caráter disciplinador da escola era pouco obscurecido. Como nos lembram Maria Rita de Assis César e André Duarte, a partir de uma perspectiva foucaultiana, a progressiva universalização da escola se dá, justamente, com o objetivo de criar condições de governo desses corpos e almas. “Assim nasceu e se perpetuou a instituição escolar na Modernidade, isto é, como uma grande máquina de governo das crianças, produzindo práticas e saberes sobre a infância” (CÉSAR e DUARTE, 2009, p. 124).

Júlia Varela e Fernando Alvarez-Uria fornecem boas ideias para pensarmos esse processo que possibilitou o surgimento e a consolidação da escola como instituição fundamental da sociedade Moderna. São eles que ajudam a pensar em cinco construções



conjunturais a partir das quais a escola se institucionaliza e se universaliza entre os séculos XVI e XVIII:

1. A definição de um estatuto da infância.
2. A emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças.
3. O aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de “elaborados” códigos teóricos.
4. A destruição de outros modos de educação.
5. A institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis. (VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992, p. 69).

A definição de um estatuto de infância, como dizem os autores, refere-se à ideia, crescente nesse período, de que a infância era uma fase especial e diferente da vida, à qual caberiam comportamentos, características e valores diferentes dos que têm os adultos.

Em geral, as características que vão conferir a esta etapa especial da vida são: maleabilidade, de onde se deriva sua capacidade para ser modelada, fragilidade (mais tarde, imaturidade) que justifica sua tutela, rudeza, sendo necessária sua “civilização”, fraqueza de juízo, que exige devolver a razão, qualidade da alma, que distingue ao homem dos animais; e enfim, natureza em que se assentam os germens dos vícios e das virtudes – no caso dos moralistas mais severos converte-se em natureza inclinada para o mal – que deve, no melhor dos casos, ser canalizada e disciplinada. A inocência infantil é uma conquista posterior, efeito, em grande medida, da aplicação de toda uma ortopedia moral sobre o corpo e a alma dos jovens (VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992, p. 71-72).

Duas destas características atribuídas à infância me parecem particularmente fecundas para esta análise: a “maleabilidade” e a “fraqueza de juízo”. Delas decorrem possibilidades de tornarem-se cidadãos úteis e de aprenderem algumas coisas, sobretudo, a “civilizar-se”. No período posterior à Reforma e Contra-Reforma, as cabeças infantis passaram a ser vistas como um solo fértil e garantido, onde a fé germinava. A educação, assim, passou a ser o grande trunfo da Igreja Católica e das novas protestantes para ganhar espaço social. Isso se dava a partir de um compromisso formalmente assumido com a fundação de escolas.

Aquilo que Varela e Alvarez-Uria designam como “A emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças”(op. cit), se atribui à passagem do lugar de aprendizado – que até então, era estritamente profissional, as oficinas ou os seminários, para os pobres, ou apenas de ordem intelectual, com os preceptores domésticos, para os ricos – para este local de formação não apenas profissional, mas com certo tipo de instrução geral. A leitura e a escrita, algum cálculo e, sobretudo, as boas maneiras eram imperativos da educação nesta época, quando começava a se formar uma classe trabalhadora que necessitava desses saberes, e não mais puramente da técnica. Os autores identificam que a escola dos pobres era

muito mais severa, do ponto de vista da disciplina, que a escola dos ricos. Essa diferença, além de “colocar em seu lugar” os filhos de trabalhadores, servia para fomentar o apreço pelo trabalho, necessidade premente de uma sociedade que começava a se estruturar com a lógica da acumulação. Com o nascimento do capitalismo, sobretudo após a Revolução Industrial, multiplicar a utilidade dos trabalhadores por meio da disciplina era amplamente desejável.

Os movimentos da Reforma e da Contra-Reforma e essa identificação das crianças como o sujeito privilegiado da educação e da escola como o local onde ela se dá também propiciaram a criação de um corpo de especialistas e destes, uma série de saberes e tecnologias criadas para melhor ensinar. A fundação das Escolas Normais<sup>2</sup> e o nascimento do professorado como classe profissional criam um campo para o saber docente. Esse magistério emergente é formado a partir de uma camada propositalmente intermediária das classes sociais (que se vê acima dos pobres e quer alcançar as classes mais altas, mas nunca o fará com seu salário) e com uma série de técnicas de governo próprias. De acordo com os autores, a rigidez das Escolas Normais era a principal técnica de disciplina difundida da maneira mais eficaz: na experiência dos futuros mestres.

O professor não possui tanto um saber, mas técnicas de domesticação, métodos para condicionar e manter a ordem; não transmite tanto conhecimento, mas uma moral adquirida em sua própria carne na sua passagem pela Escola Normal. Daí esse caráter rotineiro, repetitivo e sem substância dos cursos escolares. A Escola Normal fará do professor um ser desclassificado em perpétua aspiração à reclassificação. (VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992, p. 82)

Esse disciplinamento que interpela os professores, e que, por sua vez, obtém seus efeitos nos alunos, é uma das tecnologias de governo que mais profundamente caracteriza as escolas. Elas nascem, justamente, da necessidade, seja por parte das igrejas, seja por parte do Estado, de produzir sujeitos disciplinados, fiéis (à religião ou ao trabalho) e dóceis. Por isso, as últimas duas instâncias propostas pelos autores parecem bastante complementares: destroem-se outras formas de socialização e universaliza-se o ingresso e a permanência das crianças no espaço escolar de forma compulsória. Isso é extremamente importante sob o aspecto normalizador e normativo. O normal passa a ser que as crianças “em idade escolar”(que varia de país a país e em diferentes épocas) frequentem a escola – o que posteriormente será transformado em lei (e com a desobediência passível de punição). Essa

---

<sup>2</sup> Escolas de formação de professores.

estratégia, além de criar uma população efetivamente escolar, garante que todos os sujeitos (por mais que haja desvios), ocuparão, por alguns anos, o lugar de alunos.

## 2.1 FOUCAULT E OS ESTUDOS SOBRE DISCIPLINA

Os estudos mais amplos e profundos sobre a disciplina (na perspectiva pós-crítica), que servem como apoio principal para minha análise neste trabalho, são os empreendidos pelo filósofo francês Michel Foucault. Primeiramente, é importante esclarecer que, assim como afirma Alfredo Veiga-Neto (1996), pensar foucaultianamente a disciplina implica dois eixos: a disciplina-saber, entendida como a fragmentação e compartimentalização dos saberes empreendida a partir da Modernidade, presente na escola na grade curricular (“conteúdos de Matemática do 4º ano”), no “horário das aulas” (“o primeiro período de Matemática”), no discurso e nas especializações dos professores (“sou professor de matemática”). O outro eixo é a disciplina-corpo, a dimensão de “adestramento” (FOUCAULT, 1999) dos corpos e das vontades, emersa para a configuração do sujeito da Modernidade. É sobre esta que se centram as discussões dessa pesquisa: a disciplina como forma de contenção e adestramento, para a configuração do que Xavier (2003) denomina *sujeito-aluno*.

Para uma apropriação do que Foucault produziu sobre a disciplina, é preciso considerar dois entendimentos básicos da sua obra: sujeito e poder. Veiga-Neto, estudioso do filósofo, adverte-nos, no entanto, que

se quisermos adotar uma perspectiva foucaultiana, não devemos partir de conceitos, nem devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas, já que acreditar que eles tenham tais propriedades é acreditar que a própria linguagem possa ser estável e segura – uma suposição que não faz o mínimo sentido nessa perspectiva. Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras (VEIGA-NETO, 2011, p.19).

O sujeito foucaultiano não é algo que existe fora da linguagem. Ele se constitui nas práticas (discursivas e não-discursivas) que são produzidas por ele mesmo e pelos outros. Essas práticas são da ordem do saber – o conhecimento que é produzido sobre ele pelos campos científicos (a Pedagogia, a Medicina, a Psicologia, etc.) –, da ordem do poder – as

ações sobre as ações desse sujeito, as redes nas quais ele também subjetiva (outros) e é assujeitado (ou resiste) – e da ordem da ética – as práticas e reflexões que o indivíduo faz sobre si mesmo, de onde decorrem, por exemplo, identidade e autocontrole. O sujeito, portanto, não deve ser tomado como uma instituição fundamental, que preexiste a qualquer análise, mas ele também é produzido por essa análise. Não há lugar para nenhum essencialismo, e sim, para uma radicalização da busca pelo que constitui esse sujeito. As pesquisas que lidam com o entendimento foucaultiano de sujeito se pautam, portanto, em pensar “quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele” (VEIGA-NETO, 2011, p. 113). Podemos caminhar em direção a esse objetivo analisando as práticas que o constituem e os saberes que foram produzidos em torno dele, mas nunca chegaremos a uma versão definitiva, a uma verdade sobre o sujeito.

Esse lugar da ética na constituição do sujeito é importante que seja esclarecido, pois esse termo é carregado de interpretações bastante diversas. A ética, na perspectiva foucaultiana, é uma reflexão individual sobre a moral (socialmente aceita) e o comportamento pessoal, que determinam juízos de valor sobre ideias e práticas e moldam decisões. Assim, a ética é a dimensão onde o indivíduo é capaz de julgar suas próprias ações de acordo com os valores morais que assume para si. Entretanto, alerta-nos Veiga-Neto (2011), que a ética não pode ser pensada isoladamente das dimensões de subjetivação anteriormente citadas, o ser-saber e o ser-poder. A “triangulação” destes três eixos é que abre espaço para a subjetividade.

As reflexões de Foucault sobre poder são a parte mais conhecida de sua obra. Sua tese básica, desenvolvida em *Microfísica do Poder* (1998), é que o poder não emana de uma instituição central, o governo, ou de uma classe dominante. O poder é uma força que circula em toda a sociedade e que institui as verdades a partir das quais os sujeitos se constituem. Como explica Veiga-Neto, é “uma ação sobre as ações” (VEIGA-NETO, 2011, p. 62), ou “a estruturação do campo possível de ação de outras pessoas” (PETERS, 2008, p. 213). Isso significa que todas as práticas se dão em relações de poder, inclusive as de ensinamento. As práticas escolares sustentam verdades e sustentam-se em verdades construídas em relações de poder. E com isso, sujeitam ou subjetivam. O poder, portanto, não está com ninguém, mas ele se exerce nas relações entre sujeitos e sujeitos e sujeitos e objetos.

O poder, por seu caráter difuso, escapa a um juízo de valor. Ele está presente e media o que se conhece (já que se conhece por meio da linguagem, e esta está também imbricada pelo poder). Entretanto, Foucault destaca o caráter produtivo do poder:

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 1999, p. 161).

Dentre as coisas que o poder produz, está o saber. O efeito que o poder tem sobre os conhecimentos é de determinar quais saberes têm status de verdade, e quais campos de saberes são mais importantes. O que cada campo de saber produz é uma leitura da realidade e o que o poder faz é determinar quais desses campos produzem leituras mais verdadeiras dessa suposta realidade. Por isso, é impossível, sob a perspectiva foucaultiana, considerar alguma relação que envolve saberes fora das relações de poder. Isso, obviamente, inclui as relações de ensino/aprendizagem escolares.

É preciso esclarecer ainda dois termos que serão exaustivamente utilizados ao longo deste trabalho e que se ligam a esta concepção de poder foucaultiana: relações de poder e posição de poder. De acordo com essa abordagem, o poder não pode ser analisado no nível das intenções, ou das potencialidades, mas sempre externamente, por meio dos efeitos que produz em sua circulação efetiva, realizada. Então, o poder se materializa, sempre em relações, em situações nas quais uma pessoa (ou instituição, ou documento, etc) exerce poder sobre outra. A posição de poder é, justamente, o lugar nessa relação ocupado por quem está exercendo o poder. Esse, como já deve ter ficado claro até aqui, não é um lugar fixo, ocupado por alguns sujeitos com autoridade ou soberania (essas palavras não fazem muito sentido nessa perspectiva), mas é uma posição que precisa ser reafirmada e mantida o tempo todo.

Usando essas ideias como as bases flutuantes para a discussão, pode-se passar ao ponto da disciplina. Uma das noções que Foucault nos fornece para esse termo é:

A “disciplina” não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia (FOUCAULT, 1999, p. 177).

Portanto, pensar na disciplina escolar é pensar numa das modalidades pelas quais o poder se exerce nas escolas. De acordo com o filósofo em questão, uma série de instituições desenvolvidas na constituição histórica da Modernidade toma para si o poder (e o dever) de exercer as disciplinas. O próprio Foucault (1999) enumera: as penitenciárias, as escolas, os hospitais, as famílias, a polícia... Parece-me possível pensar que a escola seja o espaço mais extensivo dessa tecnologia, pois, historicamente, foi ampliando sua abrangência numérica e populacional. Não

se identifica nisso há de causa ou consequência (se é que posso usar esses termos nessa perspectiva teórica). O que parece é que a escola ampliou-se por uma necessidade de aumentar, em escala populacional, os sujeitos disciplinados (civilizados, modernos). Por outro lado, a própria existência e funcionamento do poder disciplinar nas escolas foi uma das tecnologias utilizadas para aperfeiçoar o uso do tempo, do espaço e dos recursos humanos nessa instituição, permitindo o crescimento numérico da população atendida. Como seria possível atender a todas as crianças de 6 a 14 anos do país ao mesmo tempo se não houvesse salas de aulas com grupos entre 20 e 30 alunos, com cada um ocupando apenas um metro quadrado, todos regidos por apenas um professor por longos períodos de tempo? O objetivo da disciplina, nessa perspectiva, é adestrar os corpos para torná-los úteis e assim, contribuir para as produções que o poder possibilita: “produção de saber e de aptidões na escola, a produção de saúde nos hospitais, a produção de força destrutiva com o exército (FOUCAULT, 1999, p. 180)”.

A disciplina escolar produz, também, sujeitos. As subjetividades que frequentam a escola são produzidas por ela, na constituição daquilo que Xavier (2003) chama de sujeito-aluno. Por meio das tecnologias de adestramento do corpo, as disciplinas moldam as subjetividades. Isso foi extremamente importante para a Modernidade, pois as subjetividades necessárias a esse projeto social se constituíram nestas práticas disciplinares. O sujeito escolar, e depois, o sujeito adulto que passou pela escolarização guardam características próprias dessas formas de poder que experimentaram dentro da escola.

As técnicas das quais as disciplinas se utilizam são mínimas, detalhadas, microfísicas. Elas se baseiam, sobretudo, em divisões do tempo, do espaço e dos saberes (a disciplina-saber, de que se falava no início dessa seção). A vigilância permanente – ou pelo menos, a possibilidade de se estar sendo vigiado – e o exame também são objetos do estudo de Foucault. Essas instâncias – tempo, espaço, saberes, exame e vigilância – são exiguamente esticadas e divididas, de modo que se tornem segmentos que, em duas medidas, individualizem os sujeitos e, ao mesmo tempo, produzam saberes sobre eles, objetivando-os.

Essa parece ser a grande diferença entre a disciplina e as demais formas de poder. Embora Foucault afirme que todo poder é produtivo, a disciplina é uma forma particularmente produtiva de poder. Além de produzir sujeitos dóceis e úteis, produz também segmentações de tempo, espaço e organizações sociais para as quais parece natural essa utilidade e essa organização. O poder disciplinar se exerce contínua e quase permanentemente, tentando tornar-se invisível, e assim, naturalizar-se. Essa naturalização reduziria as resistências.

Foucault também ajuda a pensar que

o que é próprio das disciplinas, é que elas tentam definir em relação às multiplicidades uma tática de poder que responde a três critérios: tomar o exercício do poder o menos custoso possível (economicamente, pela parca despesa que acarreta; politicamente, por sua discrição, sua fraca exteriorização, sua relativa invisibilidade, o pouco de resistência que suscita); fazer com que os efeitos desse poder social sejam levados a seu máximo de intensidade e estendidos tão longe quanto possível, sem fracasso, nem lacuna; ligar enfim esse crescimento “econômico” do poder e o rendimento dos aparelhos no interior dos quais se exerce (sejam os aparelhos pedagógicos, militares, industriais, médicos), em suma fazer crescer ao mesmo tempo a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema (FOUCAULT, 1999, p. 180).

A partir dessa relação tão íntima entre a constituição histórica da instituição escolar e das disciplinas é que gostaria de conduzir minha pesquisa. Penso que as ideias de disciplina e escola são, habitualmente, postas em relação porque parece natural que a escola tenha disciplina. O que quero, justamente, com a reflexão que proponho a seguir é pensar como, a partir de uma experiência escolar, a disciplina se constrói e funciona mesmo, a partir de quais tecnologias, para que se possa visibilizar esse funcionamento e desnaturalizá-lo, trazendo-o para o registro do poder ou da cultura. Também me interessa particularmente a disciplina escolar porque, além de ser o espaço para o qual estou me preparando para atuar profissionalmente, é na escola que a disciplina encontra seu maior espaço, seja pela horizontalidade – os muitos anos que as pessoas lá permanecem –, seja pela verticalidade – o grande volume de sujeitos que estão lá compulsoriamente.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Essa pesquisa se dá a partir de um documento particularmente importante para minha trajetória de constituição docente: o meu Diário de Classe<sup>3</sup>, construído no estágio obrigatório do curso de graduação em Pedagogia. A escolha desse documento se dá em função da sua representatividade enquanto lugar onde se inserem planejamentos, expectativas, relatos de frustrações e de sucessos, reflexões. Essa escolha se dá em função da necessidade de refletir, ainda mais profundamente e com mais sérias ferramentas, as práticas que ali são narradas. Esse documento pode ser pensado também a partir do seu caráter notadamente escolar, construído a partir dos discursos da professora, como a voz autorizada a discursar nessa instância.

#### 3.1 PEQUENA HISTÓRIA DESTE DIÁRIO DE CLASSE

O Diário de Classe que serve como base para essa pesquisa foi construído durante o estágio do curso de Pedagogia, realizado no primeiro semestre de 2011, em uma escola pública estadual na periferia da Zona Norte de Porto Alegre. Ele próprio nasceu de um exercício de autodisciplina imposto diariamente, à noite, e exaustivamente aos finais de semana, a fim de mantê-lo sempre em dia, organizado e com registros precisos e detalhados da atividade docente que se desenrolava (e talvez, se embaraçava) nas manhãs de segunda a quinta-feira (a manhã de sexta-feira é destinada, na organização curricular da disciplina, às orientações para o estágio, em encontros presenciais com as professoras-orientadoras na Faculdade de Educação desta universidade).

---

<sup>3</sup> Escolhi usar o termo Diário de Classe – e não Diário de Campo – por dois motivos: o primeiro é que “classe” é um termo muito marcadamente escolar, e quero enfatizar essa dimensão da minha experiência. A experiência de estar em uma escola, novamente, em uma classe. O segundo porquê da escolha é para, novamente, marcar o caráter escolar dessa pesquisa, já que diário de campo é uma expressão também utilizada em pesquisas laboratoriais ou expedições, e gostaria de me distanciar da ideia de que a escola é um lugar “estranho”, para onde se faz uma “expedição”, embora esse também pudesse ser um olhar interessante, sob alguns aspectos. Além de tudo, eu devo me manter fiel ao nome que o documento tem, e é isso que está impresso em sua capa: Diário de Classe.



Ele próprio era, também, naquela altura, um instrumento de avaliação para a disciplina Seminário de Docência – 7 a 10 anos. Por isso, estava sujeito aos olhares contínuos da professora-orientadora Maria Stephanou, companheira compreensiva e grande apoio durante essa construção. Também o seu formato e os itens que deveriam constar nele foram desenhados com e por essa professora que, portanto, teve papel importantíssimo na experiência de estágio e nesse Diário.

O Diário de Classe se constituiu pela coleção das minhas narrativas sobre o trabalho docente com a turma de 3º ano matutino da referida escola, uma turma de 23 alunos, doze meninos e onze meninas, com idades entre sete e 13 anos. A turma, em geral, era narrada na escola como “terrível” e contava com quatro alunos habitantes de Casa-Lar (abrigo para crianças temporariamente impossibilitadas de viver com as famílias), sendo que um deles tinha um grave transtorno psiquiátrico. Havia uma criança com ampla defasagem de fala – que dificultava seu avanço na escrita – e outra com diagnóstico de dislexia. Duas crianças (que frequentaram a turma em momentos diferentes) ainda não estavam alfabetizadas. Alguns dos sujeitos que compunham o grupo eram de trato bastante difícil. Agrediam os colegas e a mim, perturbavam as atividades da aula, gritavam, cometiam pequenos furtos, humilhavam os colegas, etc. Essas situações marcaram claramente o meu trabalho na turma, tornando-me mais dura e “mandona” do que a minha autoimagem denotaria. Atividades “tradicionais”, por exemplo, estiveram muito mais presentes em meu planejamento do que eu gostaria, e hoje identifico isso com uma tentativa de disciplinamento. Mas esse assunto será o foco na próxima seção. Por outro lado, foram essas situações-limite que me fizeram prestar muita atenção à disciplina, e que, em certa medida, foram o embrião desta pesquisa. Elas não constituíram apenas as minhas narrativas no Diário de Classe, mas também me constituíram enquanto professora. É, de alguma forma, esse ponto que me fez escolher olhar para as práticas pedagógicas (pressupondo que nelas há relações de poder) mais demoradamente. Por isso, a questão que está me mobilizando ao empreender essa pesquisa poderia ser assim delimitada:

**Por meio de quais estratégias se materializa o poder disciplinar nas práticas pedagógicas narradas no Diário de Classe do meu estágio de docência?**

Com isso, quero refletir em que medida as práticas pedagógicas e disciplinares se atravessam e se articulam para constituir tanto as relações escolares quanto os sujeitos-alunos e o sujeito-professor. A partir da minha experiência – e da leitura desse documento – sou levada a pensar que, considerando as condições (relatadas acima) em que se deram essas

práticas pedagógicas, a preocupação com a (in)disciplina aparece bastante nessas minhas narrativas. Gostaria de pensar nessas práticas narradas enquanto exercícios de poder produtivos, ou seja, que produzem saberes e sujeitos. O objetivo que guia esse trabalho é, portanto, analisar algumas práticas disciplinares narradas no meu Diário de Classe procurando visibilizar as relações de poder disciplinar nelas engendradas.

A análise que pretendo empreender é sobre trechos do Diário de Classe que digam sobre planejamentos de atividades com objetivos disciplinares (explicitamente ou não), situações de indisciplina e reações a elas em sala de aula e sobre as práticas disciplinares em outros espaços escolares – Serviço de Orientação Escolar (SOE), Direção. Procurei agrupar os excertos que retirei do Diário em três categorias de análise. No primeiro eixo, trato da disciplina enquanto parte do currículo escolar. O autor que me ajuda a pensar nesse tema é Tomaz Tadeu da Silva e esses conceitos serão discutidos neste bloco analítico. A segunda categoria de análise que organizei é sobre as formas materiais de disciplinamento, de acordo com o que Foucault apresenta em *Vigiar e Punir*. Assim, nesta seção, busco olhar para a fragmentação dos tempos e dos espaços, os exames e as sanções como tecnologias de disciplinamento. No terceiro bloco analítico, me volto às tecnologias de si, procurando pensar com o apoio novamente de Foucault, e de Jorge Larrosa, sobre como essas tecnologias operam na sala de aula para criar e manter o autocontrole. Também explico, neste capítulo, como estou entendendo esse conceito para empreender essa análise.

### 3.2 FERRAMENTAS PARA PENSAR

A partir dos excertos (certamente arbitrários) que apresentarei no decorrer da análise, quero pensar as formas de disciplinamento como processos culturais que produziram a mim, enquanto professora, e às crianças-alunos durante esse tempo do estágio. Por isso, entendo a disciplina escolar como uma instância da cultura: uma construção social e histórica com funções práticas e simbólicas que opera tanto para “adestrar” os corpos e torná-los mais úteis como para produzir saberes e modos de ser aluno. A disciplina faz parte do que se poderia

chamar cultura da escola<sup>4</sup> e, portanto, opera em duas dimensões: uma delas no interior da própria escola, onde viabiliza as metodologias pedagógicas, as práticas de ensinamento, os comportamentos “escolares” e por outro lado, fora da escola, na medida em que a sociedade investe expectativas e projetos nos sujeitos escolarizados de acordo com esse sistema de valores. Espera-se, por exemplo, que um sujeito escolarizado seja cortês, civilizado, respeite certas regras morais e sociais. Essas posturas, especialmente, não têm tanto a ver com as disciplinas-saberes, mas bem mais com a disciplina-corpo que a escola exerce e faz funcionar. Quem me autoriza a pensar na escola como portadora de uma cultura interna é Stuart Hall, no conhecido texto *A Centralidade da Cultura*:

Em parte, então, no seu sentido epistemológico, a centralidade da cultura repousa nas mudanças de paradigma que a “virada cultural” provocou no interior das disciplinas tradicionais, no peso explicativo que o conceito de cultura carrega, e no seu papel constitutivo ao invés de dependente, na análise social. Um aspecto disto é a expansão da “cultura” a um espectro mais amplo, mais abrangente de instituições e práticas [...]. O que isto sugere é que *cada* instituição ou atividade social gera e requer seu próprio *universo* distinto de significados e práticas — sua própria cultura. Assim sendo, cada vez mais, o termo está sendo aplicado às práticas e instituições, que manifestamente *não* são parte da “esfera cultural”, no sentido tradicional da palavra. De acordo com este enfoque, *todas* as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão “cultural” (HALL, 1997, p.33) [*grifos do autor*].

Ainda que a escola estivesse incluída nesse grupo de instituições que Hall diz que “manifestamente *não* são parte da ‘esfera cultural’” [*grifo do autor*], nela poder-se-iam pensar práticas como culturais porque requerem significados para funcionarem. No entanto, mesmo as teorias mais tradicionais consideram (com qualquer entendimento de cultura que se tenha), que a escola é o local de “transmissão” da cultura. Os Estudos Culturais propõem, entretanto, um conceito de cultura mais amplo, usando-o para referir-se às práticas “que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado” (op. cit). É assim sustento a proposição feita anteriormente que a disciplina escolar pode ser entendida como cultura, pois funciona no interior de um campo de poder e de significados.

Nesse mesmo sentido, é o próprio Hall que esclarece que uma das “funções” da escola é a regulação moral (e eu acrescentaria, social) que se constrói pela cultura.

Mas o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores — em resumo, a “cultura” — na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do

---

<sup>4</sup> Não acho desejável usar aqui o conceito de cultura escolar, pois não é exatamente a ele que pretendo me referir, na medida em que, quem tradicionalmente o usa é outro campo teórico, diferente do escolhido para esta pesquisa.

sistema de valores predominante da sociedade? O que é isto senão regulação — governo da moral feito pela cultura? (HALL, 1997, p. 41).

De acordo com esse trecho, pode-se considerar o caráter regulador e disciplinar que há na cultura, e é nessa medida que as ferramentas dos Estudos Culturais podem ser usadas para pensar essa dimensão de regulação na escola. Assim, julgo que a escolarização, enquanto prática socialmente difundida e aceita, acarreta que a cultura da escola tenha um importante lugar na constituição das subjetividades, na medida em que é por meio das linguagens e das significações que se formam representações (de si e do mundo), conforme Hall:

Isto, de todo modo, é o que significa dizer que devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. Portanto, é fácil perceber porque nossa compreensão de todo este processo teve que ser completamente reconstruída pelo nosso interesse na cultura; e por que é cada vez mais difícil manter a tradicional distinção entre “interior” e “exterior”, entre o social e o psíquico, quando a cultura intervém (HALL, 1997, p.28).

Esse interesse pela cultura de que fala Hall é o que marca esse trabalho. Por isso, os percursos analíticos empreendidos passam pela análise cultural, tomando os discursos do Diário de Classe como práticas culturais. Essa escolha pressupõe um entendimento foucaultiano de discurso. Sandra Andrade defende essa aproximação:

Isso torna-se possível porque, na perspectiva teórica aqui adotada, ambos caracterizam-se por uma abordagem pós-estrutural de análise, identificam-se como campos abertos à interlocução com diversas áreas do conhecimento e pensam a linguagem como constituidora de significados e do real (ANDRADE, 2002, p.50).

Essa perspectiva poderia se situar no campo dos Estudos Culturais, sobretudo no que se refere à “pós-disciplinaridade” (COSTA, 2004, p.14) dessas teorias, o que permite que não se escolha uma forma estrita de olhar, mas que se possa pensar o analisado a partir de diversas perspectivas, a fim de compreendê-lo melhor (e de gerar novos questionamentos). Por essa “abertura” teórica, estou me valendo também, fortemente, das construções de Michel Foucault, por entender que seu pensamento sobre a área da disciplina é indispensável para um estudo sério desse tema. Parafraseando Veiga-Neto, essa escolha possibilita que se unam ferramentas analíticas de diferentes campos de estudos, a fim de aumentar sua “potência analítica e estratégica” (VEIGA-NETO, 2004, p.53).

O principal ponto de contato entre Foucault e os Estudos Culturais é, justamente, a centralidade do poder. E sendo ele (em uma das suas apresentações), o principal interesse

dessa pesquisa, nada pareceria mais apropriado. Tanto Foucault como as linhas pós-estruturalistas dos Estudos Culturais entendem que não há relação social fora de relações de poder e, apenas com o entendimento de como ele funciona reside a chance de alguma transformação social. De acordo com Veiga-Neto,

O poder, mais do que ocupar uma posição de destaque nos processos culturais, é indissociável desses processos, de modo que, para podermos compreendê-los, e podermos intervir em tais processos, é absolutamente fundamental colocarmos o poder em nossas equações e nossas agendas (VEIGA-NETO, 2004, p. 64).

A partir desse delineamento da pesquisa que desenvolvi, mais alguns conceitos precisam ser descritos (ainda que de forma pouco estanque) na perspectiva que estão usados nesse trabalho. Acredito ser relevante pensar aqui no que estou entendendo por *discurso*, *narrativa* e *prática*.

Gostaria de começar pela *prática*, pois, sendo esse conceito bastante genérico, ele participa dos demais. Veiga-Neto é quem esclarece que

pela palavra *prática* [Foucault] não pretende significar a atividade de um sujeito [mas] designa a existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o *discurso*. [...]. Assim, é o discurso que constitui a prática, de modo que tal concepção materialista implica jamais admitir qualquer “discurso fora do sistema de relações materiais que o estruturam e o constituem” (VEIGA-NETO, 2011, p. 45) [*grifos do autor*].

A prática, mesmo a não-discursiva, poderia designar qualquer ação empreendida dentro de (ou das regras impostas pelas) relações de poder. Se o poder, segundo Foucault, é algo que não está parado, mas é fluido e circula, e se materializa em coisas mínimas, em microfísicas, as práticas são quaisquer ações que se envolvam em relações de poder. Rosa Fischer nos ajuda a pensar que:

Na verdade, tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam (FISCHER, 2001, p. 200).

O discurso poderia ser encarado como uma prática produtiva de verdades. O discurso, como um processo de significação empreendido no interior da linguagem, portanto, se restringe a ele mesmo, não tendo uma essência, um “por detrás”. Uma vez que discurso é prática, não está fora das relações de poder. Ele é formado pelo que se pode e não pode dizer, pelas verdades legitimadas antes dele, e é, ele próprio, instrumento pelo qual o poder se exerce produzindo verdades e realidades.

Das coisas que o discurso produz, em especial o discurso pedagógico (o tipo que estamos tratando aqui), produz sujeitos pedagógicos, alunos e professores. Veiga-Neto alerta:

A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas. O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola (VEIGA-NETO, 2011, p. 92).

A escritura das minhas próprias práticas pedagógicas que constitui o meu material empírico, aqui é tomada como narrativa. Penso que o Diário de Classe pode ser entendido como uma narrativa de mim, se tomado como o que Larrosa explica como narrativa de si.

A narrativa não é o lugar de irrupção da subjetividade, da experiência de si, mas a modalidade discursiva que estabelece tanto a posição de sujeito que fala (o narrador) quanto as regras de sua própria inserção no interior de uma trama (o personagem) (LARROSA, 1994, p. 70).

O Diário de Classe é uma narrativa de mim tendo a mim (e a meus alunos) como personagens. Ela não é autônoma, mas se constitui, de acordo com Larrosa no “interior de dispositivos sociais coativos e normativos” (op. cit). Como uma modalidade discursiva, a narrativa, entretanto, não está associada a um “referente real”, mas se constrói a partir de uma colagem de múltiplos discursos anteriores e de regras (já construídas) que possibilitam a narração das experiências, pressupondo um efeito de verdade.

## 4 O DISCIPLINAMENTO COMO PARTE DO CURRÍCULO

Para começar a análise de como o disciplinamento operou na sala de aula em questão, é preciso delimitar um pressuposto que, a esta altura, de alguma maneira já apareceu implicitamente nas concepções utilizadas para a pesquisa: a disciplina faz parte do currículo escolar. Para afirmar isso, tomo como base o entendimento pós-estruturalista, histórico e político de currículo, conforme proposto por Tomaz Tadeu da Silva.

O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. [...] O currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos (SILVA, 2009, p. 195).

Os currículos, portanto, são lugares de exercícios de poder. Nas decisões sobre o que se aprende – e sobre o que não se aprende – na escola há uma arqueologia de relações de poder muito profunda, que pressupõe o que “é importante” e que perspectiva sobre determinado conhecimento será a privilegiada (por exemplo, por que estudar o movimento de acordo com o que a Física entende sobre ele, e não de acordo com a Dança?). Em grande parte dos currículos está presente a fragmentação disciplinar (no sentido de disciplina-saber, ver Veiga-Neto, 1996). Essa é uma organização particular que decorre de verdades construídas a respeito dos campos de saber. A graduação em que os conteúdos são ordenados não é “inocente”, mas resulta do um saber psicopedagógico sobre como as pessoas aprendem (do mais simples ao mais complexo, do concreto ao abstrato). Além disso, o currículo contém narrativas sobre grupos e fatos que fixam representações e verdades (e não contém sobre outros, o que também é significativo). Ou seja, há verdades e realidades que se legitimam e se (re)produzem nos currículos escolares.

A partir dessa ideia de currículo, é possível argumentar, junto com Tomaz Tadeu da Silva, que é importante ver que o currículo é “aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós” (SILVA, 2009, p. 194). O poder do currículo se exerce construindo verdades e subjetividades, direta e indiretamente, nos alinhamentos e nas resistências que encontramos quando fazemos o currículo funcionar. Flagrar como isso funciona é uma “ação fundamentalmente política” (SILVA, 2009, p. 194).

Portanto, ao se falar do caráter produtivo do currículo, é preciso incluir o disciplinamento como um dos domínios pelos quais o currículo produz os sujeitos. É o próprio Tomaz Tadeu da Silva quem explica (concordando com Foucault em *Vigiar e Punir*, e com Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria em *A Maquinaria Escolar*) que

a gênese da escola está mais ligada à sua constituição como um dispositivo de governo e a regulação moral dos indivíduos e populações do que uma suposta socialização de uma cultura comum. As funções cognitivas e instrucionais da escola sempre estiveram subordinadas às funções de controle e regulação moral (SILVA, 2009, p. 202).

Ainda sobre o currículo, é importante esclarecer que, nesta concepção, tudo o que ocorre na escola – e não apenas o que está escrito (ou foi o planejado) – é currículo. É currículo o “que fazemos” com o que está escrito nos documentos escolares, mas é currículo, também, o modo como o espaço é organizado, como os alunos sentam na sala, a organização das filas, do uso do pátio, a separação do banheiro para meninos e meninas, etc. Isso porque se compreende que todas essas situações possuem uma função formativa. Concordo com Silva, então, quando ele diz que “o currículo não diz respeito tampouco a ideias e abstrações que passam de mente em mente, mas a experiências, a práticas” (SILVA, 2009, p. 194).

Concebo as práticas (não-discursivas) que geraram as narrativas do Diário de Classe, e ele próprio, como um lugar onde se inscreve o currículo com suas intenções, representações e narrativas. Por isso, ao propor essa análise do disciplinamento como currículo, estou pretendendo olhá-lo nas dimensões do planejado e do não-planejado, ou de como fatos mudam o planejamento, conferindo-lhe novas formas de ação.

#### 4.1 O PLANEJAMENTO

O planejamento poderia ser pensado como lugar, por excelência, do currículo, uma vez que é o onde estão registrados os métodos e as intenções do ensino. Uma vez que ele é construído (quase invariavelmente) pelo professor, aí já está uma demarcação muito clara de quem ocupa a posição de poder no currículo. Quem decide o que se vai fazer na aula, o que e como os alunos vão aprender é o professor. Portanto, esse já é um discurso que só se materializa no interior de uma relação tácita de poder. Por mais democrática que se pretenda a



prática e que o professor conceda aos alunos a decisão do que vai aprender, ele “confere” esse poder, pressupondo-se que ocupava essa posição anteriormente. O poder de decidir sobre quais são os objetivos da aprendizagem é em si, uma prerrogativa da posição de professor. Entretanto, no Diário de Classe do meu estágio, um tipo específico de objetivo se faz bastante presente: os objetivos atitudinais.

Os objetivos atitudinais são uma categoria proveniente de um saber pedagógico, construído (e, portanto, dentro de relações de poder-saber) que o autorizam como verdade e que têm ampla aceitação dentro do campo pedagógico. Eles são definidos por Antoni Zabala (1998) como relacionados ao ser, ou seja, que atuam na definição da personalidade do aluno. Embora esse autor se situe em outro lugar teórico, é interessante destacar que essa concepção concorda com o papel produtor da subjetividade que a escola desempenha. Os objetivos atitudinais suplementam, de acordo com esse autor, os conceituais (puramente cognitivos, que visam à construção do conhecimento) e os procedimentais (ligados ao saber fazer, ao conhecimento prático-metodológico). Essas três dimensões deveriam estar contempladas em qualquer planejamento didático-pedagógico a fim de torná-lo mais eficaz e qualificado.

Valho-me deste entendimento dos objetivos atitudinais para olhar detidamente para o lugar do Diário de Classe onde planejo o meu primeiro dia de docência:

*Segunda-feira, 28 de março de 2011*

*Objetivos:*

- *Construir um relacionamento de confiança e estabilidade entre alunos e professora-estagiária*
- *Entender e cumprir as regras básicas: cada um fala de uma vez, só um de cada vez vai ao banheiro (ou tomar água)*
- *Conhecer a metodologia de trabalho da professora-estagiária*
- *Encontrar pontos em comum com os colegas e a professora-estagiária, conhecendo-os melhor*
- *Retomar a ordem alfabética organizando palavras do texto trabalhado.*

*1º momento: Apresentação + combinações*

*Apresentação da professora: abrir para perguntas deles sobre mim*

*Combinação das regras básicas:*

*- Explicar que esta é a regra que vale para todas as situações, principalmente na aula: quando estivermos conversando, temos que falar um de cada vez. Podemos combinar de levantar o dedo para organizar uma “fila” quando vários tiverem vontade de falar*

*- Explicar que vou tentar levá-los para fazer “coisas diferentes”: ler na biblioteca, usar a informática e a sala audiovisual. Mas para isso, temos que nos comportar bem em todos os espaços da escola, para que nossa turma fique famosa como uma turma legal: isso significa que não podemos brigar no recreio, correr pelas áreas comuns da escola, gritar, responder mal às professoras e funcionárias.*

*- Explicar que todos os dias escreveremos no caderno a “agenda” do dia, para lembrarmos o que fizemos na aula para contarmos à família.*

Dentre os objetivos desse primeiro dia está o estabelecimento das regras da sala de aula, às quais chamei de “regras básicas”. Está muito claro que esse objetivo se refere à disciplina. Um deles é um princípio de convivência social relativamente simples, que é o de respeito aos turnos de fala, sem o qual é quase impossível a atividade pedagógica. Já a segunda regra ali descrita não tem nada de “básica” e tem muito a ver com o controle e a visibilidade que a relação de sala de aula busca instaurar: os alunos devem sair da sala um de cada vez, evitando assim a “fuga” das propostas de atividades, a formações de grupos nos corredores e, com eles, a conversa e a “bagunça”.

A escolha desse, e não de outro, objetivo para a primeira atividade do estágio de docência indica que 1) ele não parecia estar funcionando até ali e 2) havia a concepção de que ele precisava ser esclarecido. O planejamento da atividade, que se segue à definição dos objetivos, parece ainda mais revelador no sentido que trata, didaticamente, aqueles que pareciam ser itens dados do comportamento escolar esperável: levantar a mão para falar, falar um de cada vez. O fato de eles constarem aí, nesse momento, revela um entendimento de comportamento escolar meu, pré-existente à entrada nessa turma, que não encontrou correspondência naquele espaço: eu pensava que os alunos deveriam se comportar assim e eles não o faziam, então era necessário transformar essas ações inadequadas às minhas expectativas.

O trecho que diz sobre as possíveis recompensas do bom comportamento também é muito importante. Ele, de forma indireta, revela às crianças o caráter produtivo da disciplina: produz alunos desejáveis, bem vistos, ou seja, produz representações favoráveis a eles. Informa sobre o lado negativo do poder disciplinar: é possível inferir que, caso eles não se comportem bem, não terão acesso a esses itens supostamente prazerosos da rotina escolar. Há aí um discurso bastante claro sobre o dispositivo penal da disciplina: caso não adotem os comportamentos escolarmente desejáveis, serão punidos com a privação desses itens.

Nesse trecho também está explicitada uma ação disciplinar que prescreve de um comportamento de exame: a cópia da “agenda” ou “roteiro”. Ele pode ter diversas finalidades, mas enquanto esforço diário e repetitivo de registro das atividades de aula, ele poderia ser entendido também como uma maneira de produzir saber (por meio de registros burocráticos) sobre as atividades escolares dos filhos, destinadas aos pais, em primeira instância, mas também às próprias crianças, enquanto possibilidade de reflexão sobre as atividades escolares (embora isso pareça permanecer muito mais nas expectativas dos professores do que nas práticas dos alunos). O professor ocupa uma posição de poder ao planejar este tipo de ação, mas isso não significa que os alunos não resistam a ele e não invertam essa relação de poder.

O disciplinamento, contudo, não passa apenas por aquilo que se costuma chamar de objetivo atitudinal, mas também pelos conceituais e procedimentais. Isso será tratado nas próximas seções e o fato de não estarem aqui não significa, de forma alguma, que estão alijados do currículo. Muito pelo contrário, escolhi abrir com essa observação de que a disciplina é parte fundamental do currículo escolar para reafirmar que todas as demais práticas (discursivas e não-discursivas) analisadas neste trabalho também fazem parte do currículo e se atravessam mutuamente. Assim, por exemplo, ao falarmos da fragmentação do tempo, falamos também de atividades planejadas com esse fim, de limitações planejadas à duração das atividades, da divisão do tempo escolar em “sinais” e dos efeitos disciplinares que todas essas práticas têm. Por isso, a divisão deste bloco analítico em subtítulos se dá para facilitar a compreensão dos tópicos abordados enquanto agregadores de discursos, mas estou convencida de que em cada um destes tópicos, todos os demais estão implicados e se inter cruzam.

Voltando ao tema do currículo, gostaria de lembrar que ele também está no que se faz, ou seja, nas práticas em sua materialidade – e não apenas nos discursos. Por estarmos analisando uma narrativa, não se pode ter acesso ao que, de fato, aconteceu na sala de aula (eu mesma, só o tenho por meio da memória), mas em determinadas passagens do Diário, estão narrados esses acontecimentos e seus desdobramentos. Essas narrativas do que aconteceu sem estar planejado contam sobre coisas da ordem do improvisado, da resolução imediata, da adversidade. Esse será o próximo tópico da discussão: o poder disciplinar nas práticas não-planejadas.

#### 4.2 O NÃO-PLANEJADO (QUE PODE DESENCADear UM NOVO PLANEJAMENTO)

O planejamento de atividades pedagógicas sempre pressupõe condições ideais, alunos ideais e um professor ideal. Veja que essa afirmação se faz um pouco óbvia se tomamos como ideal algo que está nas ideias (e não necessariamente, no mundo material). Essas condições ideais se baseiam em previsões dos comportamentos do outro (no caso, do aluno) e, em alguma medida, incluem em si mesmas, técnicas para criar esses comportamentos, se há alguma dúvida de que eles serão espontaneamente adotados.

Caso essas ideias (ou essas técnicas de captura) não funcionem, o planejamento didático-pedagógico não se realiza de acordo com o que era esperado. Isso não é algo, *a priori*, bom ou ruim, mas há um deslocamento que pode o ameaçar a posição de poder do professor e torná-lo ineficiente na sua tarefa de ensinar. Por isso, quando algo não funciona como o planejado, o professor acaba desenvolvendo rapidamente outras técnicas, improvisadas, para manter os mesmos objetivos da questão inicial ou para voltar-se a um novo objetivo. Essa intromissão de novas variáveis no planejamento costuma requerer, além do imprevisto imediato, uma reorganização dos próximos passos (e dos próximos planos) contemplando essas novas condições. Se o professor em questão possui mais saber sobre seus alunos, mais capacidade de “ler” as reações e comportamentos do seu público, essas improvisações serão mais produtivas. A possibilidade de utilizar o saber-poder para manter os efeitos desejados da atividade pedagógica é uma das ferramentas que os professores têm para manter-se na posição de poder, de conduzir o que acontece na sala de aula, e, conseqüentemente, de concretizar o ensino.

Os comportamentos que, na minha perspectiva de professora, são indisciplinados, aparecem no Diário como a variável que se instala com mais frequência impossibilitando a realização das práticas pedagógicas planejadas.

*Quarta-feira, 30 de março de 2011 – Terceiro dia*

*Objetivos*

*Brincar com uma brincadeira organizada seguindo regras na Educação Física*

*Observações:*

*- Eu expliquei a brincadeira no início, antes de sair da sala de aula, expliquei que deveriam pegar suas cadeiras e levá-las para o pátio sem fazer barulho e sem correr e organizá-las em círculo. Quando cheguei no pátio, o círculo já estava pronto e todos estavam sentados organizadamente, me esperando para começar a brincar. A brincadeira deu certo por uns 25 minutos, até que eles descobriram que poderiam chocar-se propositalmente uns contra os outros no meio do círculo e a calma começou a desbarrancar para a pancadaria. Foi o momento que cortei e cumpri o combinado: 15 minutos finais de futebol.*

Aqui, a brincadeira tinha exatamente por objetivo – planejado – seguir as regras (um objetivo disciplinar e de autocontrole). Considero esse um objetivo importante, alinhado com as necessidades sociais de cumprimento das regras e normas, pois a civilização, aquilo que Hall chamava de “governo da moral por meio da cultura”, (op. cit, p. 23) é algo aprendido, também, na escola. Com isso, gostaria de situar-me favoravelmente ao compromisso da escola em seu papel de regulação. O que busco discutir é quais são as formas utilizadas para isso.

O jogo estava funcionando exatamente de acordo com este objetivo até que aconteceu a situação de falta da disciplina necessária para que ela continuasse. Isso culminou em um

improviso: a finalização da brincadeira. Esse desfecho diferente do planejado opera em duas dimensões: primeiramente, ele se parece com uma sanção, na medida em que, na situação de não-cumprimento da norma (brincar sem machucar os outros) , a atividade é interrompida e não pode continuar. Mas se olharmos mais um pouco, ele parece também uma medida que premia o comportamento indisciplinado, uma vez que troca a brincadeira (imposta) pela atividade que as crianças consideravam muito mais prazerosa. Assim, o comportamento indisciplinado pode parecer uma ferramenta para conseguir determinado efeito no professor. Como o poder é algo que não se detém, mas que se exerce, podemos pensar no comportamento indisciplinado como uma forma de exercer poder, de inverter a relação de poder.

Em outras partes do Diário, aparecem relatos de troca dos planejamentos em função dos comportamentos apresentados pelo grupo de alunos. Em um deles, o planejamento inicial era assistir a um filme infantil e conversar sobre o filme e sobre a história que o inspirou. No dia anterior, o relato é de situações de agressão, descontrole, agitação. Assim sendo, o planejamento foi refeito conforme segue:

*Terça-feira, 03 de maio de 2011*

*Observações:*

*Considerando a loucura do dia anterior, este planejamento foi completamente mudado, conforme segue*

*Objetivos:*

*Manter a concentração para realização de atividades*

*Ouvir e atender a ordens*

*Resolver problemas matemáticos*

*Selecionar informações no texto do problema para armar o cálculo*

*Responder o problema de forma completa*

*Identificar tipos de frases: afirmativa, interrogativa, exclamativa, negativa*

*Escrever palavras lidas anteriormente*

*1º momento: cópia do roteiro*

*Como resolver problemas matemáticos bem rápido?*

*Tipos de frases*

*Ditado*

*- O objetivo de organizá-los e lembrar quem comanda a sala de aula foi parcialmente cumprido. Pedindo para sentarem-se milhares de vezes, pelo menos eles não se mataram e me ouviram, um pouco.*

Em lugar de uma prática lúdica, prazerosa e fora da rotina, o planejamento que foi executado traz elementos bem mais rígidos, como se houvesse um endurecimento das técnicas de controle: os objetivos atitudinais (disciplinares) se fazem mais presentes, os recursos pedagógicos são a aula expositiva, a cópia, o ditado, mais próximos aos que poderia se caracterizar como “tradicional”. São diversas as ocasiões em que isso aparece no Diário, e além desses recursos, são usados também o exame (teste), a entrega com hora marcada, a

ameaça de bilhete aos pais, o uso do livro didático, etc. A vigilância e a heteronomia também se intensificam, demonstrando a relação possível entre esse tipo de prática pedagógica e essas concepções educacionais. Essa mudança no “estilo” da aula demonstra uma forma de sanção aos comportamentos através das práticas pedagógicas menos agradáveis que se pode ter. Também suscita a pensar que atividades mais “progressistas”, “lúdicas” ou “significativas” requerem e lidam com concepções de alunos muito mais autocontrolados do que as práticas tradicionais. Entretanto, o autocontrole é um refinamento da disciplina, um aprimoramento dela em suas técnicas minuciosas de individualização, sob a qual não é mais necessária a ação de vigilância. O que quero dizer é que as práticas pedagógicas pressupõem regulação de algum tipo, seja heterônoma, seja por meio do autocontrole e essas não são de naturezas diferentes, mas apenas de graus ou profundidades diferentes. Nosso comprometimento político, portanto deve estar em torná-las visíveis para compreender suas formas, como provoca Tomaz Tadeu da Silva,

Ver o currículo como sendo necessariamente constituído por regulação e controle não significa aceitar os regimes de controle e regulação existentes. Reconhecer a existência de um vínculo necessário entre currículo e governo significa, antes, apresentar uma disposição a examinar as formas pelas quais esse vínculo é realizado e efetivado. O vínculo pode ser necessário, mas suas formas não. A diferença entre um regime de regulação e outro pode significar a diferença entre mais exclusão e menos exclusão, entre maior discriminação e entre pouca ou nenhuma discriminação. Identificar e questionar os atuais regimes de regulação inscritos no currículo significa abrir a possibilidade de contestar e modificar aquelas relações de poder que tendem a excluir certos saberes e grupos sociais, que tendem a estigmatizá-los e a inferiorizá-los (SILVA, 2009, p. 202).

Esse trecho do Diário também conduz a refletir sobre os diversos discursos que buscam produzir a “boa” e a “má professora”, a professora desejável e a indesejável, a amada e a odiada. Nos polos “positivos” destas dicotomias nunca está algo identificado com a prática narrada acima, de marcar tempo para atividade, dar aula expositiva, aplicar testes, etc. De alguma maneira, a “boa” nunca é a que governa visivelmente, que exerce o poder pelo “brilho da violência” (tomando aqui uma violência simbólica, obviamente). A “boa professora” é quem regula com as minúcias da disciplina invisível, que parece não estar disciplinando. Em situações como essa relatada, em que é preciso organizar os espaços, conter os corpos, “apagar incêndios”, a imagem da professora fica desgastada, rotulada como brava ou autoritária. Por isso, há também uma gramática da disciplina, um como fazer de modo menos visível possível, o mais natural possível, que tenta fazer esquecer que ela está ali.

Gostaria de discutir ainda uma frase que poderia ser tomada por autoritária “O objetivo de organizá-los e lembrar quem comanda a sala de aula foi parcialmente cumprido”. Essa frase se apresenta como um “eco” de uma frase amplamente repetida por dois alunos bastante indisciplinados: “quem manda na escola sou eu”. Embora isso, infelizmente não esteja registrado no Diário, essa era uma frase repetida a cada nova visita ao SOE, quando estes alunos punham-se a discutir com a orientadora. Primeiramente, pode-se pensar que estes sujeitos-alunos têm plena consciência de quem ocupa a posição de poder na escola, embora digam o contrário. Eles sabem que o poder é exercido pela direção, professores, supervisores, orientadores, etc. Mas ao quebrarem as regras instituídas por esses “juízes”, eles exercem poder. Eles exercem o poder de interromper a situação educativa, de desestabilizar, de acabar com a “calma” instaurada, impondo as suas vontades. Ou seja, de fato, eles estavam “mandando” no que acontecia naquele momento.

A necessidade de haver planejamento para que o professor retome esse poder de reger a sala de aula demonstra a gravidade da situação instalada e o quanto o poder disciplinar não estava funcionando de acordo com as expectativas neste ambiente. E o fato de ele ter sido narrado como apenas “parcialmente cumprido” pode ser lido como mais um indício do não funcionamento efetivo das tecnologias de disciplinamento empregadas, indicando que elas podem ser muito mais fluídas do que pensamos, podem vazar, escorrer, com muita facilidade. É para elas que quero olhar na próxima seção.

## 5 TECNOLOGIAS DO DISCIPLINAMENTO

A disciplina é uma forma de poder que se caracteriza por suas técnicas sutis e econômicas, que foram objeto dos estudos de Foucault em *Vigiar e Punir*. Algumas das técnicas que ele descreve nesse livro se mostram no documento que estamos analisando, demonstrando que elas se renovam e atualizam assim como as práticas pedagógicas, uma vez que umas parecem ser indissociáveis das outras.

Conforme Foucault, a grande função da disciplina é o adestramento dos corpos (e, conseqüentemente, das almas) a fim de ampliar sua utilidade e docilidade. Os sujeitos disciplinados produzidos em diferentes instituições sociais, entre elas a escola, são governáveis – e foram essenciais para a constituição da Modernidade.

### 5.1 A IMPORTÂNCIA DOS TEMPOS E O CONTROLE DA ATIVIDADE

A operacionalização do tempo é uma das manifestações do poder disciplinar. Por meio da organização das atividades em sequências “lógicas” e bem planejadas, a utilização racional do tempo potencializa sua utilidade.

A colocação em “série” das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração pelo 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 (FOUCAULT, 1999, p. 136).

Essa colocação das atividades em série é muito comum nos planejamentos didático-pedagógicos, e também no objeto dessa investigação, como fica claro no trecho:

*Quinta-feira, 19 de maio de 2011*  
*2º momento: Cópia sobre pontuação para entregar*  
*- Atividade para entregar às 10h*  
*- Fazer individualmente em uma folha de ofício*  
*3º momento: Cópia sobre os pandas no caderno*  
*4º momento: Cópia do tema de casa no caderno*



A sequência de atividades não denota apenas uma sucessão racional, demarcada, fixa e severa de atividades mecânicas, mas seu caráter de segmentação temporal fica ainda mais evidente no termo que é utilizado para separar uma atividade da outra: “momento”. É como se a cada “momento”, uma gaveta se abrisse, saísse de lá um determinado conhecimento, desse uma “volta” na sala de aula, e para lá voltasse antes que ela se fechasse, para a próxima se abrir. Nessas “previsões de tempos” das atividades estão pressupostos também saberes sobre o tempo que os sujeitos-alunos levam para desempenhar determinadas atividades – a fim de que o planejamento seja eficiente, ou seja, dure, com certa precisão, o tempo útil de um período de aula. Essa previsão e precisão do tempo também evitam o ócio, já que, o ócio pode ser perigoso. Geralmente, é nos momentos em que as crianças estão desocupadas que elas brigam, provocam os colegas, tentam se divertir desrespeitando os outros...

Esse conhecimento de como dividir o tempo é um tipo de saber que serve para “afiar” esse instrumento de disciplinamento. Ele é, ao mesmo tempo, investigado e testado, transmitido e construído entre professores, tanto em sua formação acadêmica quanto nas trocas de experiências entre profissionais.

Essa utilização racional do tempo é algo que interpela também os professores, uma vez que o currículo – escrito – muitas vezes parece ser maior do que cabe no ano letivo. Além disso, há o tempo previsto para atividades extra-classe, exames, reuniões pedagógicas, o tempo resolvendo problemas fora de sala de aula, etc. O professor acaba aderindo a um permanente sentimento de pressa que se materializa na compartimentalização dos tempos da sala de aula, exigindo que os alunos sejam permanentemente eficientes e eliminando todas as “perdas de tempo”.

Outro ponto que aparece olhando com cuidado para as sequências de atividades é uma economia na distribuição das mesmas de acordo com os estados de humor e agitação que promovem. Assim, por exemplo, uma atividade que exija calma e concentração ocorre no início da manhã e à medida que vai ficando mais tarde, elas vão se tornando mais dispersivas e/ou passíveis de alguma agitação. Há um comentário sobre isso:

*Terça-feira, 10 de maio de 2011*

*- Estou com medo da atividade de organização do campeonato amanhã. Temo que não vá dar certo. Vou começar com ela de manhã cedo, quando eles estão mais calmos, e se não conseguir organizá-los, farei os problemas heroicos. Estou levando o texto para leitura também, caso seja necessário.*

Devo começar a analisar esta parte pela palavra que usei para descrever meu sentimento diante desta atividade: “temo”. Eu tinha medo de que a atividade não funcionasse,

de não conseguir conduzi-la organizadamente, e por isso, a escolha do momento da manhã para fazê-la, logo na chegada, é uma estratégia para manter a minha posição de poder, de controle da situação. Todo o planejamento se dá a fim de coagir, de capturar os sujeitos para que eles ajam de acordo com o que eu considero aceitável. Esse esforço para manter minha posição de poder se dá por um entendimento claro aqui de que era necessário “brigar” por ela. Há dois pressupostos que aparecem implícitos aí: 1) Os alunos exercem poder sobre mim e sobre a situação de sala de aula e 2) a indisciplina, que quero a todo custo evitar, é a maneira mais comum (e talvez, a mais eficaz) deles resistirem ao meu controle. Essa necessidade de estar, a todo momento, reafirmando e mantendo a posição de poder gera, além de muito trabalho, sofrimento, pois faz parte das atribuições investidas no papel de professor. O profissional professor se sente diminuído e é malvisto por colegas, e até pelos próprios alunos, se não conduz a situação de sala de aula, se não ocupa permanentemente esse lugar de poder, se não tem o chamado de “domínio de turma”.

Esta maneira de pensar nas atividades é algo bastante simples e difundido entre os professores – e ocorre de diversas maneiras entre as escolas, até mesmo na escolha do horário das aulas de cada área do conhecimento nas séries que operam com essa divisão – mas a atenção que quero dar é para discutir o quanto isso é produtivo e como está comprometido com relações de poder. Fragmentar e organizar a “sequência didática” obedece não a um princípio de ocupar o tempo, apenas, mas de torná-lo quase inteiramente útil. Foucault, comparando isso ao modelo pré-Moderno de disciplina, explica que

o princípio que estava subjacente ao horário em sua forma tradicional era essencialmente negativo; princípio da não-ociosidade; é proibido perder um tempo que é contado por Deus e pago pelos homens; o horário devia conjurar o perigo de desperdiçar tempo — erro moral e desonestidade econômica. Já a disciplina organiza uma economia positiva; coloca o princípio de uma 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 como 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, 1999, p.131).

O professor, ao pensar desta maneira para determinar a ordem das práticas pedagógicas de um turno busca aumentar a produtividade dos alunos e de suas aulas, tentando diminuir (ou eliminar) as interferências, a dispersão, a agitação dos corpos das atividades que considera mais sérias ou mais importantes. Ora, o que é isso senão uma ação sobre as ações, manifestação óbvia do exercício do poder disciplinar?

Além disso, essa prática se fundamenta em um saber-poder legitimado e transmitido a respeito dos grupos de alunos. Eu havia ouvido em aula, na faculdade, e isso corre nas salas de professores: até o recreio é preciso fazer as atividades que precisam de mais concentração e calma. Depois do recreio (quando os corpos são liberados para correr, brincar, assumir seus gestos “naturais”?), o controle é mais difícil e é preciso oferecer alguma atividade “calmante” – cópias, exercícios escritos, atividades individuais. Que seria isso senão “conhecer para governar”? O *modus operandi* dos sujeitos-alunos vai se transmitindo dessas formas não oficiais, mas muito legítimas, entre os profissionais docentes, que têm a tarefa de disciplinar esses sujeitos.

E volto a sublinhar: esse papel de discursar sobre a sala de aula, decidir o que será feito nela, como e o que os alunos vão estudar já é uma posição de poder muito forte ocupada pelo professor para a qual não há “saída”: sem ela não há relação educativa. Por mais que se adote uma perspectiva piagetiana, de mediação, ou até rogeriana, não-diretiva, isso também é uma escolha derivada de um saber pedagógico que pressupõe efeitos nos sujeitos-alunos (portanto, uma ação sobre as ações). Isso não significa dizer, obviamente, que o poder fique “nas mãos” do professor. Ele se exerce em outros sentidos e de outras formas também, como podemos perceber neste outro trecho relacionado ao tempo de sala de aula (os nomes das crianças foram trocados pra evitar a identificação).

*Quinta-feira, 19 de maio de 2011*

*- Mesmo com esse excesso de trabalho, as crianças se agitaram bastante. A Giovana, o Dênis e a Andreia resolveram perturbar jogando bolinhas de papel no ventilador. A Giovana, principalmente, passou a aula toda caminhando, gritando e mascando chiclete com a boca aberta, desafiando. Foi muito irritante. Pedi milhões de vezes para ela sentar e trabalhar, mas ela só fez isso no último momento, quando viu que realmente teria que entregar o trabalho.*

Na minha sala de aula, com este grupo, por mais que as atividades fossem planejadas e pensadas para ocupar certo tempo produtivamente (e eu estivesse tentando usar essa ferramenta para disciplinar), o comportamento de algumas crianças escapava e, neste caso, escapava utilizando o tempo de um modo não apenas pouco útil, mas que era escolarmente inaceitável, pois perturbava o andamento da aula, atrapalhando a sua utilidade para si mesmo e para os demais. Talvez por isso, essa seja uma forma bastante comum de indisciplina: não aderir à utilização útil do tempo.

Essa divisão racional do tempo é produtiva também sob outro aspecto: ela ensina cada aluno a gerir o seu tempo disponível para a tarefa. Produzem-se, com isso, sujeitos capazes de

fazer coisas em tempos cada vez menores, por meio de uma economia racional do tempo empregado e, portanto, utilizando menos tempo, fazer mais coisas, tornando-se mais úteis.

Há outra questão sobre o tempo na escola que é profundamente produtiva: o estabelecimento de tempos bem delimitados (e intencionalmente comunicados) para a realização de certas atividades.

*Quarta-feira, 27 de abril de 2011*

*4º momento: Campeonato de contas de soma e subtração no quadro por grupos*

*- Explicar que vou chamar um representante de cada grupo ao quadro e vou ditar uma conta, de dois em dois grupos. Todos terão 1 minuto para resolvê-la. Quando acabar o tempo, as equipes que tiverem acertado vão ganhar 3 pontos no placar geral. Não pode repetir o colega que vai ao quadro.*

Esse prazo (tão curto), além de determinar uma suposta condição de igualdade na competição (que não pode ser verdadeira), incita os alunos a apressarem seu pensamento, condiciona-os a dar respostas rápidas e, em última instância, ensina-os algo sobre a sociedade competitiva: você pode não ser capaz de vencer, mas você tem que competir com disposição, dando respostas rápidas a todos os desafios que lhe interpelarem. Nossa sociedade tem uma veneração pela pressa e pela velocidade que precisa ser produzida nos novos membros, e um dos espaços para que se produzam esses sujeitos rápidos e dinâmicos é a escola. Entretanto, como Foucault explica, não há nada de novo nisso: nos documentos que regiam as Escolas Mútuas no século XVIII já dizia que a finalidade das ordens e sinais nas escolas era “acostumar às crianças a executar rapidamente e bem as mesmas operações”. Nas palavras de Foucault, “o ritmo imposto por sinais, apitos, comandos impunha a todos normas temporais que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como virtude” (FOUCAULT, 1999, p. 131)

Como ensina Foucault, “as disciplinas, que analisam o espaço, que decompõem e recompõem as atividades, devem ser também compreendidas como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo (FOUCAULT, 1999, p. 133)”. Isso me faz pensar que a segmentação dos tempos escolares é, ao mesmo tempo, ferramenta, tecnologia para disciplinar (prescrevendo comportamentos aos sujeitos) e para multiplicar sua utilidade e a produtividade.

## 5.2 A ARTE DAS DISTRIBUIÇÕES: SEGMENTAÇÃO DOS ESPAÇOS

O esquadramento dos espaços é, segundo Foucault, a primeira das tecnologias individualizantes da disciplina. “Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 1999, p. 123). De preferência, os movimentos desse corpo devem ser, também, econômicos, capturando sua energia para a utilidade. Nisso, que o filósofo chama de corpos dóceis, situa-se ao mesmo tempo, a grande característica e o grande trunfo das disciplinas, já que pelo governo dos corpos vem o governo das almas e dos desejos.

A primeira indicação de como se narrou a individualização dos espaços no Diário de Classe ocorreu na segunda semana de docência:

*Quarta-feira, 06 de abril de 2011*

*- Comecei a aula mudando-os de lugar, pois o comportamento ontem havia sido muito ruim e hoje, no começo da aula, recebi uma “carta” de uma mãe reclamando que sua filha havia sido “agredida” em sala de aula. Choveram reclamações e gritos e berros, teimosias, pés batendo.*

Essa técnica, chamada de “espelho de classe”<sup>5</sup> coloca cada aluno em um lugar fixo e em seu lugar, onde ele deve sentar-se todos os dias. Ela vem com a pressuposição de que as companhias e o próprio lugar da sala de aula que cada um ocupa influenciam o seu comportamento. Também traz embutida uma estratégia de vigilância muito simples: quem precisa mais ser visto, estar sempre sob o olhar atento do professor, está mais à frente. A isso pode estar atrelada uma estratégia de maior controle ou uma pretensamente boa intenção de ajudar, acompanhar mais de perto. Em todas as alternativas, o poder disciplinar está presente tanto no fato de que cada um deve ocupar somente um lugar quanto no fato de que uns precisam estar mais visíveis que outros. A técnica do espelho de classe também facilita a regulação da professora, pois nem é preciso virar-se para identificar quem disse qualquer coisa ou emitiu qualquer ruído. A voz de cada um, somada a sua localização na sala de aula é suficiente para essa identificação. Foucault é quem nos ajuda a olhar para isso:

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. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações e 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, 1999, p. 123).

<sup>5</sup> Faz-se um diagrama da disposição das classes em sala de aula e a cada quadrinho (representando uma classe) coloca-se o nome de uma criança, que deve passar a ocupar aquele lugar todos os dias, até que haja uma “liberação”.

Em todo o caso, separá-los das “más companhias”, ou seja, de quem eram mais amigos e “evitar o desaparecimento descontrolado dos indivíduos” (o que me remete, claramente, ao objetivo da primeira aula, que pedia que eles pedissem permissão para sair da sala) era uma estratégia produtiva: supostamente potencializaria a utilidade de cada um, na medida em que as dispersões fossem minimizadas. Essa é, sem dúvida, a intencionalidade do “espelho de classe”. Não se pode, portanto, encará-lo como uma mera técnica didático-pedagógica, mas é preciso assumir seu papel na circulação do poder dentro da sala de aula, na tentativa de regulação por parte da professora, porque nada garante que a técnica funcione.

Aparece também nesse trecho, o registro das reclamações dos alunos sobre a imposição dos lugares. Não está registrada a minha reação, como se ela não houvesse existido ou não fosse significativa de efeitos. Aqui fica aparente uma posição bastante severa, que, posso dizer, não é apenas uma opção pessoal, mas uma tentativa de manter uma posição de poder. Com esse grupo de sujeitos, uma das posturas que adotei para conseguir o controle da situação educativa foi a heteronomia, ou, se se quiser, o autoritarismo. A crença que tinha – e que no fundo ainda tenho – no autocontrole para possibilitar relações um pouco mais democráticas, não pôde aparecer tanto neste Diário. Os sujeitos que compunham esse grupo eram muito pouco disciplinados, no sentido foucaultiano do termo (como é possível ver em alguns dos trechos do Diário), e esperar deles o autocontrole era uma ilusão.

Em outro trecho, há um comentário sobre as “liberações” do “espelho de classe”.

*Quarta-feira, 12 de abril de 2011*

*- Comecei a aceitar que eles troquem de lugar (com bons argumentos) e está funcionando. Estão sentando com quem querem sem fazer bagunça*

*- Tenho tido problemas em manter André, Vinícius e Dênis sentados. O Edilson também está a cada dia mais impaciente e mal educado. Praticamente todos os problemas de comportamento da turma têm vindo destes quatro alunos.*

O trecho que relata comportamentos mais adequados à lógica escolar parece justificar o que comenta que as trocas de lugares passaram a ser permitidas. O que me parece estar aí é uma percepção de que o autocontrole começava a funcionar. Os alunos pareciam tornar-se sujeitos de si, autodisciplinados. Parece-me emblemático também o termo “está funcionando”. Está funcionando o disciplinamento, de modo que eles podem sentar-se com os amigos sem brincar a aula inteira. Analisando sob outro ponto, uma relação de poder muito anterior está implícita aí: os alunos pedem permissão para trocar de lugar. É uma regra dada e construída muito clara sobre quem está na posição de poder para determinar quem senta onde na sala de aula que foi reafirmada no ritual do “espelho de classe”. Podemos dizer, portanto, que, sim,

aquele ato teve efeitos disciplinares. Há ainda outro ponto que indica o quanto essa prática disciplinar funcionou: os sujeitos-alunos que negociam onde vão sentar-se estão sob exame constante, devendo demonstrar o autocontrole. Pressupõe-se, nessa situação que, caso o sujeito não se autocontrole, ele volta à heteronomia.

O trecho seguinte do excerto comenta sobre quatro alunos que não se disciplinavam, que provocavam situações de comportamentos pouco adequados ao ambiente escolar (em especial, agressões verbais e físicas). Isso pode fazer pensar sobre a necessidade (implícita) que há na cabeça da professora de controlar todos, de que nenhum (muito menos quatro!) se desvie. Isso parece estar relacionado a dois aspectos: faz parte daquela imagem de “boa professora” que comentei anteriormente, que o desejado é que toda a turma esteja disciplinada, colaborando para a situação de ensino/aprendizagem, e não “apenas” uma grande parte da turma. Por outro lado, esses quatro, ao serem força de resistência dentro da sala de aula, também se valem de ferramentas para capturar os demais, para exercer seu poder, de fato, ao agir sobre as ações, provocando os colegas, criando tumulto e dispersão.

Há ali naquele trecho, algo que considero revelador também sobre o movimento dos alunos. Embora os sujeitos citados tivessem atitudes inadequadas à sala de aula, o que escolho relatar no Diário é o fato de que eles não ficam sentados. E há ainda algo mais esclarecedor. Uso a frase “tenho tido problemas em manter André, Vitor e Dênis sentados” como se a responsável pelo corpo deles estar na posição sentada (e não caminhando, dançando ou batendo nos colegas) fosse eu, e não eles próprios. Como professora, estou admitindo que sou incumbida de gerir o movimento/imobilidade do corpo dos meus alunos. E pareço considerar a inexistência dessa imobilidade como algo que atrapalha a aula – e não, necessariamente, os atos que decorrem desse “não estar sentado”.

Entretanto, apesar desse ritual do “espelho de classe”, que poderia ser caracterizado como bem tradicional, há trechos do Diário de Classe em que relato experiências como a tentativa de fazer um círculo de cadeiras para uma conversa ou de todos sentarem-se no chão (incluindo a mim) para ouvir uma história. Um delas está abaixo:

*Quinta-feira, 26 de maio de 2011*

*- Durante o recreio, organizei a sala, abrindo um grande espaço para poder contar a história num círculo, com todos sentados no chão. Ao entrarem na sala, a Giovana, o Dênis, a Patrícia, a Andreia, o Vinícius e o Everaldo se recusaram a sentar-se no chão. Ficaram no canto deles tumultuando, enquanto o restante da turma estava bem interessada na história. As interrupções foram tantas que a turma acabou dispersando e na parte que dizia “vamos dar um tempinho para você descobrir o mistério”, todos começaram a rolar pelo chão, se empurrando e passando uns por cima dos outros. Era uma coisa horrível de se ver. Interrompi a história, mandei todos sentarem-se e passei o restante das atividades no quadro, acabando com a riqueza delas. Ainda tive que fazer bastante terrorismo, recolhendo as agendas e dizendo que quem não terminasse levaria bilhete para os pais.*

Julgo que este excerto indica que embora eu, como professora, tenha tentado, na mudança da configuração habitual da sala de aula, obter a adesão dos alunos à proposta para obter maior envolvimento. Entretanto, o efeito causado segue sendo o mesmo do “espelho de classe”: resistência, reclamações, tumulto. Isso me leva a pensar que essa reação é desencadeada pela própria ação de determinar que lugar o sujeito-aluno vai ocupar, e não, propriamente, a configuração que a sala de aula admite a partir dessa organização. Pode-se considerar também que, por meio desse tipo de comportamento, os alunos desejassem demonstrar que eles podem resistir, ou seja, que as propostas didáticas só funcionam se eles quiserem, se concordarem e participarem. Os alunos parecem receber essas indicações de troca de lugar como um tipo de violência ou abuso de poder, mas também seria possível pensar que isso seja uma estratégia para não demonstrar entusiasmo ou simpatia pela proposta. Participar, simplesmente, respeitando as regras e fazendo o que é pedido é dar o braço a torcer, é deixar-se governar.

Nesse sentido, poderia ser questionado o papel disciplinar dessas trocas de lugar, uma vez que o que caracteriza a disciplina é, justamente, sua economia e discrição, apresentando-se como “natural”. Para esse grupo de alunos não parece “natural” que a professora determine onde vão sentar-se. Seria isso uma falha da disciplina ou falta de disciplina?

### 5.3 NO CORAÇÃO DOS PROCESSOS DE DISCIPLINA, OS EXAMES

Ao iniciar esta seção, gostaria de oferecer algumas informações contextuais ao (imaginário) leitor. Nesta escola onde foi realizado o estágio de docência que gerou o analisado Diário de Classe, as avaliações ocorriam por meio de provas a partir do 3º ano. Meu período de docência na turma foi de março a junho. Então, as primeiras provas que esses alunos fizeram foram sob minha responsabilidade. Isso só me foi comunicado pela professora titular na semana anterior a de aplicação das avaliações. Por isso, elas aparecem de maneira bastante “implantada” no Diário de Classe: não há referência anterior a elas até que, por uma semana seguida, aparecem os objetivos de “demonstrar os conhecimentos” em determinadas áreas de conhecimentos.



A maneira como essa situação ocorreu obriga-me a pensar sobre como se exerce o poder sobre também os profissionais docentes. Esta escola onde fiz o estágio não controlava o trabalho docente de maneira muito efetiva. Era exigido apenas que o “caderno de chamada” estivesse completo com as presenças e ausências dos alunos “por causa do Conselho Tutelar”, segundo a professora titular. Entretanto, os exames, ou provas, servem também para isso: os escores obtidos pelos alunos comprovam, além da sua eficiência, a eficiência do professor ao ensiná-lo e ao medir o que disse “entrou”.

Por isso, com Foucault me ajudando, gostaria de pensar os exames (provas) como uma tecnologia de vigilância dupla: o professor produz um instrumento de exame a partir do que ensinou (pressupõe-se) a fim de aplicá-lo ao aluno para obter um saber sobre o que sabe esse aluno (e pensando em termos “progressistas”, para ajudá-lo a desenvolver o que ainda não está tão bem sabido), mas sua própria competência profissional também está em avaliação quando os resultados de tal exame são divulgados para a Supervisão Escolar, por exemplo. Os exames, além de uma técnica de controle são ferramentas para produzir saber sobre os sujeitos, objetivando-os. O que quero acrescentar aqui, analisando os exames escolares, é que esses servem também para produzir saber sobre os sujeitos-professores, não apenas sobre os sujeitos-alunos. Como, em última análise, o grande valor dos exames na escola ainda é a classificação e a promoção dos alunos à série posterior, os professores que reprovam mais ou menos alunos adquirem *status* diferentes frente à direção da instituição, aos próprios colegas e aos alunos que estão por vir à sua classe.

Esse saber que provém dos exames altera posturas e se transforma em saber-poder, já que legitima ações sobre as ações. Ele torna os indivíduos interferíveis, uma vez que, a partir dos resultados, é possível planejar intervenções ainda mais específicas para obter-se o resultado desejado. Nas palavras de Foucault,

graças a todo esse aparelho de escrita que o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não contudo para reduzi-lo a traços “específicos”, como fazem os naturalistas a respeito dos seres vivos; mas para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa “população” (FOUCAULT, 1999, p. 158).

Parece-me bastante clara a relação entre prática dos exames escolares e a segunda possibilidade apontada por Foucault nesse trecho: o papel classificatório dos exames. Esse é

seu papel normalizador. É através do exame que o professor e a escola decidem que um aluno tem seu desenvolvimento acima, abaixo ou na média, normal ou anormal. Dentro da lógica escolar, o sujeito que não prova o seu aprendizado não está sendo suficientemente capturado pelas estratégias de ensino, ou seja, não está se tornando tão útil como pretendido. Veiga-Neto, parafraseando Keith Hoskin, argumenta que:

Os exames escritos (periódicos ou até mesmo continuados) – diferentemente das grandes provas orais, nas quais os alunos tinham que demonstrar (provar...) sua competência – foram exatamente os instrumentos que colocaram em marcha tanto as técnicas de vigilância (permanente e hierarquizada) quanto as técnicas de julgamento normalizador. Os resultados disso são bem conhecidos: de anônimos, tornamo-nos indivíduos objetivados e submissos. Esse poder disciplinar “coloca cada um de nós num lugar na sociedade e produz, como efeito, uma realidade social...” (Hoskin, 1979, p. 137). Ao tomarmos essa forma moderna de exames como lógica e natural, enquanto instrumento destinado a avaliar o conhecimento dos alunos, não percebemos que ela é, ao mesmo tempo, uma eficiente técnica de poder (VEIGA-NETO, 2008, p.236).

Desse trecho, gostaria de comentar ainda dois pontos, pondo-os em relação com o texto do Diário de Classe: o aspecto sempre escrito dos exames e sua utilização como técnica de vigilância. Começo pelo ponto da escrita, pois ele me parece o mais “naturalizado”.

*Segunda-feira, 25 de abril de 2011*

*Objetivos:*

*- Demonstrar os conhecimentos adquiridos na área de ciências durante os meses de março e abril*

Nesse trecho, está apresentado o objetivo da avaliação de ciências sem nem precisar dizer o meio pelo qual ele se processa: está pressuposto que é pela escrita. A imprecisão dos conteúdos exigidos na prova é outro indício do papel burocrático dela: é preciso provar que se aprendeu alguma coisa, não se sabe exatamente o quê. É preciso produzir um registro escrito que demonstre, prove que se aprendeu algo para atestar a utilidade dos alunos (e da professora). Penso nisso graças a este trecho de uma entrevista com Jorge Ramos do Ó:

Todas as nossas aprendizagens escolares têm como base a leitura, a nossa mundividência remete para a verdade que é expressa no livro. Ora, o que é espantoso é que, pelo contrário, todas as avaliações de conhecimentos reclamam produtos escritos. Isso, na minha visão, cria um problema insolúvel. Como é que você consegue, a partir de uma ideia de leitor, desencadear uma prática de escrita? Acho que nós temos aqui um distanciamento e uma contradição que permanece cega. Se as aprendizagens que fazemos decorrem em bloco da leitura, é para mim mais ou menos fatal que se idealize e endeusem os processos de escrita (Ó, 2007, p. 110-111)

Julgo que essa escolha pelo privilégio da escrita na avaliação, enquanto o aprendizado se dá, fundamentalmente, pela leitura também não deve escapar a nossa análise do papel produtivo das disciplinas. A escrita também é uma prática disciplinar, uma vez que é um exercício corporal visando a uma utilidade, a comunicação. Mais trabalhosa e mais grave que a fala, a escrita tem papel de documentar o dito. Tanto é assim que, por exemplo, em um inquérito policial, o depoimento é transcrito e assinado, conferindo-lhe um status físico, supostamente, não volúvel e não passível de alteração posterior ou adulteração. Penso que aí está uma importante representação sócio-cultural que é ensinada na escola sem que haja um tópico na lista de conteúdos sobre isso: só tem valor o que está escrito. Disso decorre também, obviamente, que quem não escreve não sabe ou não pode saber.

Retomando o excerto do Diário de Classe, gostaria de pensar ainda no termo que escolhi: “demonstrar”. Por que esta e não outra palavra? Primeiramente, acredito haver uma ideia de “anterioridade” aí: já deve haver um conhecimento previamente construído na cabeça da criança, e vou acessá-lo por meio dessa “demonstração”. Depois, penso que esta tenha sido escolhida por uma suposta “neutralidade”, por parecer que não há coerção em pedir uma demonstração de algo. Isso, obviamente não se sustenta diante de um olhar mais apurado, pois essa “demonstração” será feita com um instrumento que eu elaborei – ou seja, que pressupõe respostas certas e erradas, umas questões e não outras, e são elas que, em uma relação de poder, estão dizendo também para os alunos o que eles devem saber. Portanto, o verbo “demonstrar”, ali, não passa de um eufemismo, uma estratégia para minimizar o papel objetivador da prática pedagógica e disciplinar que ele narra. Isso tem a ver, penso, com duas ideias: uma é a minha própria de tentar me narrar como boa professora, que não oprime seus alunos. A outra é a internalização no, ou a objetivação do, meu dizer pedagógico ao imposto pela escola/professora titular ao modo pelo qual deveria realizar a avaliação dos alunos. A utilização desta palavra também conota uma pretensa ideia democrática de escola, na qual o aluno poderia, na prova, trazer sua interpretação, sua construção própria e singular sobre determinado conteúdo, e não apenas o escolar, o legitimado em sala de aula. Isso até pode ser viável em determinadas práticas pedagógicas (e esta discussão não é o foco aqui), mas nessa situação, com essa configuração que relatei (exames impostos, formulados com questões bem delimitadas, para crianças que estavam fazendo uma prova escrita pela primeira vez na vida escolar), certamente, isso não passava de uma ideia bem abstrata.

Voltando ao eixo desta análise, o segundo ponto que gostaria de discutir é o exame como prática de vigilância. Penso que essa vigilância ocorre no plano individualizante, na

medida em que busca medir o que cada aluno sabe e, a partir disso, classificá-lo, mas também na prática ritual do exame, que, segundo o Diário de Classe, foi assim planejado:

*Terça-feira, 24 de maio de 2011*

*2º momento: Prova de estudos sociais*

*- Avisos para prova: fazer com seriedade e atenção, cuidando para não esquecer de nenhuma questão.*

*- É proibido falar e levantar.*

*- Assim que acabarem, levantar o dedo para eu levar a sacola de livros. Ler até a hora do lanche.*

Lendo esse trecho fica muito clara a ritualização do exame: é proibido falar e levantar, é preciso ser sério e atento. Nem mesmo após o fim do seu próprio exame, está permitida a fala, a fim de que o ambiente permaneça igualmente controlado até o fim de todos os exames. De acordo com Foucault, o exame é assim porque

nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (FOUCAULT, 1999, p. 154).

É preciso sublinhar ainda a última frase desse excerto: “A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível”. Julgo que esse seja o ponto que coloca o exame no coração dos processos de disciplina: ele é a prática que, na escola, mais produz saber sobre os sujeitos-alunos, e por isso, talvez, estejamos diante da que mais reforça a heteronomia e a assimetria da relação professor-aluno, principalmente por seu aspecto de sanção, normalizadora ou punitiva. É, justamente, para as sanções que quero voltar meus pensamentos na próxima seção.

#### 5.4 AS SANÇÕES

Para começar a discutir as sanções, seria justa uma abertura com uma frase de Vigiar e Punir: “Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal (FOUCAULT, 1999 p. 149)”. Assim, para o poder disciplinar se efetivar, é necessária a pressuposição de uma punição caso as determinações não sejam seguidas. Os efeitos da vigilância se cumprem devido à existência da sanção tácita em caso de falta. Se não houvesse

a certeza da punição, o princípio do panoptismo, por exemplo, não funcionaria. Toda a importância que a vigilância assume nos sistemas disciplinares só funciona por isso.

Entretanto, o sistema disciplinar guarda pelo menos duas diferenças dos sistemas penais que interessam aqui: uma delas é a natureza dos desvios e a outra, a finalidade das sanções. Os desvios em um sistema penal são identificados pela não observância de uma lei ou regulamento que determina uma proibição. Por exemplo, a lei “Não Matar” determina que todos que matarem não a cumprem e são passíveis de punição. No sentido oposto, uma norma é positiva: “todos devem estudar”. Ainda que elas se pareçam à primeira vista, não são iguais, porque a norma abre um campo de sanções muito maior. Sanciona todo o “não conforme”. A norma elege uma, e não outras possíveis, atitude como desejável (normal) e sanciona as demais como desvios.

A outra diferença entre o sistema penal e o disciplinar é a natureza da sanção. A sanção disciplinar é, essencialmente, normalizadora. Ou seja, ela não se dedica a reafirmar o poder da regulação (e de quem a estabeleceu, por consequência), mas a conformar o desviante à norma. Por isso, Foucault adiciona à sanção o adjetivo “normalizadora”, pois essa é a sua função: tornar todos os desviantes “normais”.

Há, no Diário de Classe, um trecho muito claro que trata de uma sanção ao comportamento de jogar bola em sala de aula.

*Quinta-feira, 31 de março de 2011 – Quarto dia  
- Neste dia, o Vinicius estava jogando bola dentro da sala de aula na hora do lanche e virou o refrigerante do Márcio. Fiz ele limpar a sujeira antes de sair para o recreio.*

Acho importante pensar que, pelo menos da forma como foi narrada, a sanção não se aplicou ao comportamento indisciplinado, jogar bola dentro da sala, mas ao seu efeito, derrubar o refrigerante. Essa punição parece-me diferente do que Foucault caracteriza como uma punição disciplinar. Se difere porque é mais dedicada ao arrependimento do que ao exercício. De acordo com Foucault, “a punição disciplinar é, pelo menos por uma boa parte, isomorfa à própria obrigação; ela é menos a vingança da lei ultrajada que sua repetição, sua insistência redobrada” (FOUCAULT, 1999, p. 150). Há aí, sem dúvida, uma sanção. Mas se ela não funciona para disciplinar, funciona para quê?

Outra narrativa de situação de indisciplina da qual decorre uma sanção se encontra alguns dias depois, envolvendo vários alunos:

*Quarta-feira, 27 de abril de 2011*

*- Na volta do recreio, fomos à hora do conto. A Giovana ficou fazendo bagunça, tumultuou a turma inteira e tivemos que voltar para a sala. No caminho, Dênis e Peter vieram tumultuando, dançando, gritando, se pendurando nos corrimãos. Na aula, intensificaram o show, gritando e rindo, e o Dênis chegou ao momento de subir na classe. Eu comuniquei a turma que, devido ao comportamento, a turma não teria a educação física. A professora titular entrou na sala e retirou os dois, levando-os para o SOE. Com isso, consegui organizar o campeonato de cálculos, mas na segunda conta, ela veio me chamar para comparecer ao SOE, e também a Giovana. Após uma longa conversa com a orientadora, voltamos os quatro para a sala com o seguinte desfecho: Dênis e Giovana ganharam bilhetes na agenda, e os responsáveis do Peter foram chamados para uma conversa, pois ele teve uma postura muito rebelde mesmo na sala da orientadora. Segunda-feira teremos um horário para conversar com eles, a orientadora e eu.*

*- Quando voltei à sala, apenas somamos os resultados da gincana e jogamos um pouco de força até a hora da saída (por uns 5 minutos). Minha aula durou uma hora neste dia.*

*- A turma ficou sem hora do conto nem educação física, o que considero errado e uma pena, mas não havia condições de ir.*

Pode-se dividir o relato em várias partes para pensar nele a partir de diversos aspectos. Gostaria de analisar primeiro o que é narrado sobre a aluna Giovana: ela perturbou a hora do conto e, com isso, provocou a volta de toda a turma à sala de aula. A turma toda foi sancionada pela ação de uma aluna. Essa sanção não provocava nem o arrependimento nem o exercício da norma. Apenas interrompia a atividade indisciplinada. Olhando novamente para isso, estou convencida de que ela se parece mais com um prêmio do que com uma punição, ou pelo menos, uma conformação ao exercício de poder (resistência) da menina.

O outro comportamento indisciplinado narrado provém dos alunos Dênis e Peter, que correram, dançaram e gritaram em sala de aula. Um deles, inclusive, subiu na mesa. Esses comportamentos certamente não são normais na escola. Mais uma vez, a punição é a interrupção da atividade anormal, adicionada do encaminhamento ao SOE. É importante uma informação sobre como era o “inquérito” no SOE: a professora responsável pelo setor conversava com a criança sobre o que ela fez, anotava os resultados da conversa e recolhia a assinatura da criança. Caso a criança não demonstrasse entender os motivos do comportamento ser considerado errado, ou insistisse que iria continuar com ele, a professora enviava um bilhete e solicitava a presença dos pais na escola. Conversava com o responsável sobre o comportamento da criança, solicitava que a criança também comparecesse à sala novamente, e, após nova conversa com objetivo de convencer a criança a se autocontrolar, todos assinavam uma nova ata comprometendo-se a não repetir o mau comportamento. Apesar do aborrecimento desse dispositivo, ele me parece pouco punitivo, uma vez que a

criança não exercita o cumprimento da norma, não é levada a se arrepender, ou qualquer outro efeito suficientemente negativo que pudesse, de fato, criar a disciplina.

Na terceira parte analisada daquele fragmento, gostaria de olhar para aquilo que poderíamos chamar, nos moldes que Foucault propõe, da sanção. Ele define que, num sistema disciplinar, a punição é “toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações” (FOUCAULT, 1999, p. 149). A privação da Educação Física em função das faltas cometidas aparece, portanto, como uma sanção.

Há algo que me parece sintomático sobre essa sanção: ela privou as crianças da Educação Física, o horário em que podem ter uma maior liberdade de movimentos e fala, não precisam se manter sentados e em silêncio. Isso não deixa de ser uma punição física – econômica – para o ato indisciplinado. Ele maximiza o tempo de controle físico que se quer ensinar. É um exercício de controle do corpo. Mas, estranhamente, ela é dirigida a toda a turma, e não apenas aos alunos que estavam cometendo os atos indisciplinados. Será que isso se deveria a uma falta de estrutura para disciplinar (o que fazer com os alunos que não vão ao pátio? Deixá-los sem vigilância – fazendo o que quiserem – na sala de aula?) ou ainda a pouca reflexão de minha parte sobre que sanções poderiam, de fato, ser normalizadoras nessa situação? Penso que aí está envolvida uma escolha entre duas ferramentas importantes da disciplina: a vigilância constante e a imobilização do corpo.

## 6 TECNOLOGIAS DO EU E A PRODUÇÃO DO AUTOCONTROLE

O livro de Foucault que vinha sendo utilizado como referência principal na seção anterior, *Vigiar e Punir*, é classificado por Miguel Morey (1990) como parte da produção genealógica do pensador. Essa divisão que Morey propõe – arqueologia, genealogia e ética – é amplamente aceita pelos estudiosos de Foucault e se baseia na metodologia que o francês utilizou para construir suas análises. Alfredo Veiga-Neto reconhece essa divisão, mas questiona as particularidades que existiriam no método da ética. Por isso, prefere pensar a produção do pensador em “domínios foucaultianos” (VEIGA-NETO, 2011, p. 42): *ser-saber*, *ser-poder* (onde se incluiria *Vigiar e Punir*), e *ser-consigo*. Esses domínios se delimitam mais pelos temas do que pela metodologia, como explica Veiga-Neto:

Resumindo, os três eixos propostos por Morey têm em comum a nossa ontologia histórica; diferenciam-se um do outro em função de como Foucault entende a constituição dessa ontologia: pelo *saber* (*ser-saber*), pela *ação de uns sobre os outros* (*ser-poder*) e pela *ação de cada um consigo próprio* (*ser-consigo*). Ou, se quisermos, como nos constituímos como *sujeitos de conhecimento*, como sujeitos de ação sobre os outros e como sujeitos de ação moral sobre nós mesmos (VEIGA-NETO, 2011, p. 40) [grifos do autor].

Eu vinha trabalhando até então, portanto, no domínio do *ser-poder*, ou seja, como a ação pedagógica age diretamente sobre as ações dos sujeitos-alunos. A partir daqui, gostaria de fazer um deslocamento e olhar para as estratégias, apresentadas no *Diário de Classe*, direcionadas para o *ser-consigo* de cada sujeito-aluno. Essas estratégias operam no domínio da ética foucaultiana, como conceitua Veiga-Neto

A ética, numa perspectiva foucaultiana, faz parte da moral, ao lado do comportamento de cada um e dos códigos que preceituam o que é correto fazer e pensar e que atribuem valores (positivos e negativos) a diferentes comportamentos, em termos morais. Esse conceito idiossincrático desloca a noção clássica de ética como “estudo dos juízos morais referentes à conduta humana” (quer em termos sociais, quer em termos absolutos) para ética como o modo “como indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações”, ou em outras palavras, a ética como “a relação de si para consigo” (VEIGA-NETO, 2011, p. 81).

Conforme apresentado anteriormente, na página 12, Foucault trabalha com uma perspectiva de sujeito formado nas relações entre esses três eixos: *ser-saber*, *ser-poder* e *ser-consigo*. Para entender as ideias que formam os sujeitos e que permitem a eles pensar-se e compreender-se, é preciso pensar em quatro tipos de tecnologias e que cada uma delas representa uma matriz de razão prática:



1) tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3) tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; 4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (FOUCAULT, 1990, p. 48).

As tecnologias do eu são essas práticas que permitem à pessoa produzir e transformar uma experiência sobre si mesmo (LARROSA, 2008, FOUCAULT, 1990). É sobre como elas funcionam na escola que quero pensar agora, sempre a partir do narrado no Diário de Classe. Larrosa, que escreveu sobre as tecnologias do eu na escola, é quem nos ajuda a pensar nessas palavras sempre reflexivas ou acompanhadas do prefixo “auto” como uma prerrogativa que acompanha o estado do “humano”, “como se a possibilidade de algum tipo de relação reflexiva da pessoa consigo mesma, o poder de ter uma certa consciência de si e o poder de fazer certas coisas consigo mesma, definisse nada mais e nada menos que o ser mesmo do humano” (LARROSA, 2008, p. 38-39). Esse entendimento encontra leito em muitas teorias educacionais que, por um lado, prescrevem um autoentendimento ideal do sujeito e por outro, tentam “desenvolvê-lo”, levá-lo em direção a essa posição poderosa e potente sobre si mesmo.

As tecnologias do eu operam em muitos domínios: na linguagem, na sexualidade, na autoimagem... O que me interessa aqui é a dimensão do autocontrole, que se relaciona intimamente com o poder disciplinar. O autocontrole advém de uma dimensão ética que delimita o campo de ações possíveis (certas) e o das ações possíveis, mas passíveis de sanção (erradas). E a construção desses campos possíveis é cultural, dada pela moral. A regulação moral dos campos de ações é que torna o autocontrole viável e desejável. Sobretudo porque o autocontrole poderia ser a “obra prima” do disciplinamento: o adestramento levado ao seu máximo nível, a autorrepressão.

Seguindo o caminho que Jorge Larrosa indica em *Tecnologias do Eu e Educação*, para esta parte da análise escolherei práticas pedagógicas “nas quais se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas” (LARROSA, 2008, p. 36). A que considero mais significativa envolve uma tentativa de fazer uma aluna que gritava, caminhava e causava tumulto diariamente em sala de aula, controlar-se a si mesma, já que as minhas tentativas de disciplinamento não funcionavam como esperado. Por ela ser mais velha que a média da turma, escolhi dar a ela um diário para que, quando ela pensasse em fazer coisas erradas, ela pudesse, em vez de fazer, escrever em segredo. Essa parte de planejamento da estratégia não está registrada no Diário, há apenas o registro pós-conversa.

*Segunda-feira, 09 de maio de 2011*

*- Conversei com a Jessica sobre o clube e o diário. Ela adorou as ideias, aceitou tudo e ficou muito motivada em ajudar. Me deu um abraço apertado no fim da conversa e saiu mostrando o diário para todo mundo, embora eu pedisse segredo.*

A técnica buscava que, por meio do registro, a menina conseguisse avaliar os próprios impulsos e, com isso, controlar-se para manter o comportamento considerado adequado no ambiente escolar. Em *Tecnologias de Yo* (1990), Foucault analisa o desenvolvimento dessas ferramentas de produção do autocontrole ao longo do tempo. Ele discorre sobre dois rituais que materializam essas técnicas: a *exomologesis* e a *exagouresis*. A segunda, que interessa aqui, se caracteriza pela obrigação de narrar-se segundo a verdade, ou seja, de, por meio da linguagem, classificar seus atos e pensamentos em bons e maus, aceitáveis e inaceitáveis. Narrar-se permite o julgar-se, e o julgar-se, o controlar-se. Por meio dessas tecnologias do eu, o sujeito adquire algumas competências que permitem que ele próprio aja sobre suas ações.

Ao apagar a figura do “confessor” da *exagouresis*, projetando-a no diário, a relação (de poder) entre o examinador e o examinado se torna invisível, e é necessário muito mais controle de si para funcionar. Apesar da motivação relatada no trecho reproduzido (muito mais um registro da minha experiência do que algo verificável), a técnica pareceu não funcionar, pois o limitado autocontrole da menina não impedia que ela continuasse tendo comportamentos diferentes dos que seriam considerados “normais” na escola. Essa menina tinha um histórico muito delicado: teve a guarda retirada da família, envolvida com tráfico de drogas. Havia narrativas na escola de que ela teria sofrido exploração sexual. Morava em uma família social, com cinco meninos e somente ela e mais uma menina, bem mais velha do que ela. Trago isso para registrar que ela talvez vivesse diariamente o conflito entre o “normal” em sua comunidade familiar e o “normal” da escola.

As tecnologias do eu também estão implicadas em práticas que promovem o autoconhecimento. Assim, uma atividade de criar um personagem para si é uma tentativa de usar a transferência para pensar-se e conhecer-se. Isso está bem claro no Diário de Classe:

*Terça-feira, 10 de maio de 2011*

*Objetivos:*

*Expressar-se através de desenho*

*Criar um personagem para si, atribuindo-lhe características usando adjetivos*

*Escrever uma história usando um editor eletrônico de texto*

*Atribuir juízo moral a situações hipotéticas justificando oralmente suas respostas*

*Reconhecer quais das suas próprias atitudes são certas e erradas*

*Identificar-se com bons exemplos*

Eu buscava que as crianças julgassem seus próprios atos ao julgarem os de um personagem fictício, o super-herói. Não há nada de inocente nessa atividade: está ali, textualmente, sendo dito que o objetivo é “reconhecer quais das suas próprias atitudes são certas e erradas”. Que seria isso senão

disciplinamento através do autojulgamento? Além disso, aparece também neste trecho, um exercício de autoconhecimento e autonarração. O desenho de si personificado ao qual se pede para atribuir adjetivos é o ensino de uma gramática para dizer-se, para constituir “o que se é” no mundo linguístico. Valho-me das palavras de Larrosa para pensar que

O que as crianças aprendem aí é uma gramática para a auto-interpretação e para a interrogação pessoal do outro. Em geral, uma gramática para a interrogação pessoal do eu. Aprendendo os princípios subjacentes e as regras dessa gramática, constrói-se uma experiência de si. A criança produz textos. Mas, ao mesmo tempo, os textos produzem a criança. O dispositivo pedagógico produz e regula, ao mesmo tempo, os textos de identidade e a identidade de seus autores (LARROSA, 2008, p. 46-47).

Voltando ao objetivo da análise, que é a manifestação do poder disciplinar, penso as tecnologias de si funcionam também como ferramentas para produzir conceitos morais, permitindo que o aluno trabalhe, interiormente, cada vez mais no domínio da ética. Somente com esse desenvolvimento da moral internalizada é que se pode concretizar o projeto de sujeito moderno autodisciplinado. O que quero dizer é que a presença das tecnologias de si na sala de aula é um refinamento dos dispositivos disciplinares heterônomos, baseados na vigilância, nas sanções, etc, discutidos nas seções anteriores.

Uma prática altamente difundida em práticas escolares que se autodenominam progressistas é a autoavaliação. Ao fazê-la, o aluno pensaria sobre suas próprias aprendizagens e realizaria um balanço sobre o caminho que já percorreu. O que acontece com alguma frequência, e que aconteceu também na minha sala de aula é que a autoavaliação (recomendada pela direção da escola) adquire um caráter muito mais centrado na avaliação do próprio comportamento do que das aprendizagens de conteúdos. O instrumento que construí para a autoavaliação (ANEXO A) começava com a solicitação: “Pinte SÓ a carinha que mostra como foi o seu comportamento no 1º trimestre”. O fato de ser essa a primeira questão do instrumento visibiliza uma relação de culpabilização, como se estivesse a dizer: “examine primeiro como você se comportou, porque isso determina o que e o quanto você aprendeu”. A última pergunta, entretanto, não é claramente direcionada à disciplina, mas foi assim entendida. Ela diz: “Como posso contribuir para que o próximo trimestre seja melhor na nossa sala?” Todas as repostas de alunos incluíram “se comportar”, “não brigar”, “conversar menos”. Ou seja, os alunos expressaram (talvez porque já tivessem entendido em sua já considerável trajetória escolar, que era isso que a escola espera deles) a ideia de que, se o papel do professor é ensinar, o papel dos alunos para que se concretize a aprendizagem é “se comportar”, ser disciplinado.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao fim destas páginas, gostaria de retomar os pontos que me pareceram mais importantes de serem discutidos, mas não sem antes me desculpar. Acredito que havia discussões bastante relevantes, que poderiam ser feitas a partir deste trabalho, sobretudo a partir das representações de bom aluno e bom professor presentes no material empírico analisado. Entretanto, a limitação do número de páginas obrigou-me a restringir essas discussões ao que foi apresentado aqui. De qualquer forma, acho que dentro do que esta pesquisa se propôs, tentando visibilizar o poder disciplinar nas práticas pedagógicas narradas no Diário de Classe do meu estágio de docência, ela cumpre seu objetivo. Passemos, então, àquelas que eu considero as construções mais interessantes da análise que empreendi.

A escola foi criada com o intuito de disciplinar, muito mais do que de socializar saberes formais. Isso não significa que esse seja o motivo pelo qual ainda disciplinamos. Mas acredito que o que se criava naquele momento era um duplo entendimento sobre o sujeito: ao mesmo tempo em que se entendia que ele não era naturalmente civilizado, decidia-se que, para viver nessa sociedade que a Modernidade propunha, ele precisava ser. Por mais que se discuta que a sociedade hoje já tenha avançado os limites modernos, seguimos necessitando de sujeitos civilizados, e a produção destes sujeitos passa pela instituição escolar. Portanto, penso que devemos questionar as formas como exercemos o poder disciplinar, fazê-lo da maneira menos opressiva possível, mudando ênfases e significados, mas deixar de disciplinar significaria deixar de fazer escola.

Sobre as reflexões que fiz a partir do Diário de Classe, acho que o primeiro ponto que preciso sublinhar é o que a disciplina faz parte dos currículos, incluindo suas técnicas e possíveis falhas (que, talvez, sejam tão significativas quanto os sucessos). Algo bem inédito para mim foi poder pensar também na indisciplina como uma forma de resistência (e não uma falta de disciplina), ou seja, uma inversão dos polos nas relações de poder dentro da sala de aula. Por meio dela, alguns alunos conseguiam agir sobre as minhas ações, ocupando o lugar de “comandante” da sala de aula. Essa resistência parece ser em relação ao próprio exercício do poder na direção professor-aluno, e não, necessariamente, à atividade, ou ao comportamento que o professor está requerendo. Com isso, pode-se pensar no quanto a concepção de poder de Foucault é interessante e diferente, onde o poder não é algo opressor,

mas até libertador, pois ao circular, ele produz novas posições de poder e desloca as figuras que o exercem, uma vez que não é unidirecional nem centrado, mesmo em um espaço que onde ele tradicionalmente seria considerado “pertencente a uma autoridade”. Mas é importante que a prática pedagógica leve isso em consideração, para que evite reforçar formas opressoras de exercício do poder e de manutenção das posições. É importante, também, que se ofereçam formas de exercício do poder não-ofensivas e não-opressoras aos alunos, para que eles possam aprender a exercer o poder positivamente, e não apenas pela resistência ou pela violência.

Sobre as técnicas utilizadas no disciplinamento, ficou bastante claro para mim, por exemplo, a função da organização do tempo em sala de aula. O planejamento que maximiza a utilização do tempo e evita o ócio é uma técnica de disciplinar muito efetiva. A ordem dos itens no planejamento também é disciplinamento: por meio dela, tenta-se dispor os humores favoravelmente às atividades planejadas, e, com isso, que o professor mantenha a posição de poder decisório sobre o que acontece na sala de aula. Isso também aumenta a utilidade (e a produtividade) do tempo escolar e evita a resistência por parte dos alunos. A disposição dos alunos em lugares fixos da sala de aula também é uma dessas técnicas, que ao mesmo tempo em que individualiza, facilita a vigilância e reafirma quem ocupa que posições em sala de aula.

Sobre os exames, uma das coisas mais relevantes que analisei é como eles operam simultaneamente para disciplinar alunos e professores, produzindo saber sobre eles e sobre sua eficiência profissional/acadêmica. A forma, sempre escrita, dos exames é uma construção importante, pois “ensina” que o *status* que essa forma de comunicação tem em relação às outras: sublinha sua impossibilidade de mudança e, portanto, sua seriedade, seu caráter documental. Além disso, pude pensar no caráter que os exames têm de ritual de normalização e vigilância, que além de produzir saber sobre os alunos, buscar manter a posição de poder do professor. Os exames também funcionam como uma forma de “*exagouresis* acadêmica”, uma confissão de seu aproveitamento das lições dadas, onde a narração da verdade sobre si se faz necessária para o fornecimento de um saber-poder ao outro e para provar seu próprio valor como aprendiz.

Uma resposta importante (embora me pareça também provisória) que encontrei ao olhar com profundidade para meus escritos, é que aquilo que se parecia com sanções no Diário de Classe, não resistiu a esta investigação. Minha reflexão indica que poucas vezes aparecem relatos de sanções disciplinares, nos moldes de Foucault propõe. As “falsas

sanções” não punem adequadamente e não parecem funcionar. Como um recurso essencial do disciplinamento, me questiono como elas poderiam existir dentro do campo de ações possíveis da escola contemporânea, ou se o disciplinamento poderia, realmente, se efetivar sem esse “micromecanismo penal”.

Sobre as tecnologias do eu na escola, pude identificar algumas técnicas de autonarração, objetivando desenvolver o autocontrole. Esse parece um caminho bastante interessante para a produção de sujeitos disciplinados, mas, ao mesmo tempo, reflexivos e não apenas submetidos. Construir um campo de ações possíveis e compartilhar um conjunto de princípios morais que sirva de parâmetro para o indivíduo estruturar, eticamente, suas ações parece ser a estratégia mais sensata para o nosso tempo, de constantes mudanças nos projetos sociais de sujeito.

Gostaria de encerrar este trabalho escrevendo o princípio que me levou a este interesse de pesquisa, e que, se aprimora e reatualiza a cada nova reflexão. Para mim, não há prática pedagógica “inocente”. Ela sempre está baseada e comprometida com relações de poder e só o que se pode garantir é o questionamento e a reflexão das formas dessas relações, e não a sua (in)existência.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sandra dos Santos. **Uma Boa Forma de Ser Feliz**: representações do corpo feminino na revista Boa Forma. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- CESAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Governo dos Corpos e Escola Contemporânea: pedagogia do fitness. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n.2, p. 119-134, mai-ago. 2009.
- COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... , 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 13-36
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro. 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del Yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n.2, p. 17-46, jul-dez. 1997.
- KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 35-86.
- MOREY, Miguel. Introducción: la cuestión del método. FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del Yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990. p. 9-44.
- Ó, Jorge Ramos do. Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 32, n.2, p. 109-116, jul-dez. 2007
- PETERS, Michael. Governamentalidade Neoliberal e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 211-224.
- PINEAU, Pablo. Por qué triunfo la escuela ? O la modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’ In: PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **La Escuela como Máquina de Educar**: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós, 2001. p. 27-52.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 190-207.

VARELA, Julia e ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 6, pg 68-96. 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo José. **A Ordem das Disciplinas**. Porto Alegre: UFRGS, 1996. 322 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo José. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 37-73.

VEIGA-NETO, Alfredo José. Foucault e a Educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 225-246.

VEIGA-NETO, Alfredo José. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

XAVIER, Maria Luisa M. **Os Incluídos na Escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 269 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998



## ANEXO A – Autoavaliações

Eu, B, sou aluno(a) da turma 31 do Colégio Ferreira de Abreu!

Nesta folha você será convidado(a) a pensar sobre como foi seu aprendizado e seu comportamento como aluno no primeiro trimestre do 3º ano.

Pinte SÓ a carinha que mostra como foi o seu comportamento no 1º trimestre:



Marque com um X o quadradinho com a frase que explica melhor como foi seu APRENDIZADO nesse trimestre:

- Eu aprendi bastante, prestei atenção sempre que a professora estava explicando e fiz todas as atividades.
- Eu aprendi, mas algumas vezes não prestei atenção ao que a professora estava explicando e, algumas vezes, não terminei as atividades.
- Eu aprendi um pouco, mas na maioria das vezes não prestei atenção ao que a professora estava explicando e poucas vezes terminei as atividades.
- Eu não aprendi nada, não prestei atenção ao que a professora estava explicando e não fiz as atividades.

Complete as caixinhas escrevendo:

O que foi bom na aula esse trimestre: <i>eu gostei que ele abrande todas as coisas que eu não sabia.</i>	O que foi ruim na aula esse trimestre: <i>eu não gostei das brigas da sala física</i>
---	--

Agora, responda:

Como posso contribuir para que o próximo trimestre seja melhor na nossa sala? *todos nos estão*

*dando o exemplo e que a PROFESSORA TEM PARADISER.*

Eu, J, sou aluno(a) da turma 31 do Colégio Ferreira de Abreu!

Nesta folha você será convidado(a) a pensar sobre como foi seu aprendizado e seu comportamento como aluno no primeiro trimestre do 3º ano.

Pinte SÓ a carinha que mostra como foi o seu comportamento no 1º trimestre:



Marque com um X o quadradinho com a frase que explica melhor como foi seu APRENDIZADO nesse trimestre:

- Eu aprendi bastante, prestei atenção sempre que a professora estava explicando e fiz todas as atividades.
- Eu aprendi, mas algumas vezes não prestei atenção ao que a professora estava explicando e, algumas vezes, não terminei as atividades.
- Eu aprendi um pouco, mas na maioria das vezes não prestei atenção ao que a professora estava explicando e poucas vezes terminei as atividades.
- Eu não aprendi nada, não prestei atenção ao que a professora estava explicando e não fiz as atividades.

Complete as caixinhas escrevendo:

O que foi bom na aula esse trimestre:	O que foi ruim na aula esse trimestre:
<p>eu aprendo fazer conta de x e de +</p>	

Agora, responda:

Como posso contribuir para que o próximo trimestre seja melhor na nossa sala? NADA

NADA

Eu, L, sou aluno(a) da turma 31 do Colégio Ferreira de Abreu!

Nesta folha você será convidado(a) a pensar sobre como foi seu aprendizado e seu comportamento como aluno no primeiro trimestre do 3º ano.

Pinte SÓ a carinha que mostra como foi o seu comportamento no 1º trimestre:



Marque com um X o quadradinho com a frase que explica melhor como foi seu APRENDIZADO nesse trimestre:

- Eu aprendi bastante, prestei atenção sempre que a professora estava explicando e fiz todas as atividades.
- Eu aprendi, mas algumas vezes não prestei atenção ao que a professora estava explicando e, algumas vezes, não terminei as atividades.
- Eu aprendi um pouco, mas na maioria das vezes não prestei atenção ao que a professora estava explicando e poucas vezes terminei as atividades.
- Eu não aprendi nada, não prestei atenção ao que a professora estava explicando e não fiz as atividades.

Complete as caixinhas escrevendo:

O que foi bom na aula esse trimestre:	O que foi ruim na aula esse trimestre:
FOT TUDO BOM	NÃO FOT NADA RUIM

Agora, responda:

Como posso contribuir para que o próximo trimestre seja melhor na nossa sala?

ALIMPEZA  
O COMPORTAMENTO  
OUVIR A PROFESSORA  
QUANDO ELA ESTIVER  
FALANDO.