

**Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade de Educação**

Marcos Adriano de Almeida

**SABERES E PODERES NO ESPAÇO ESCOLAR:
O corpo como foco**

**Juiz de Fora – MG
2010**

MARCOS ADRIANO DE ALMEIDA

***SABERES E PODERES NO ESPAÇO ESCOLAR:
O corpo como foco***

Dissertação de mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Ferrari

***Juiz de Fora – MG
2010***

MARCOS ADRIANO DE ALMEIDA

**SABERES E PODERES NO ESPAÇO ESCOLAR:
*O corpo como foco***

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Anderson Ferrari (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof^a. Dr^a. Cláudia Maria Ribeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFLA

Prof^a. Dr^a. Sônia Maria Clareto
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof^a. Dr^a. Maria Helena Falcão Vasconcellos
Centro de Ensino Superior/JF

Juiz de Fora, 29 de abril de 2010

Nós somos desertos, mas povoados de tribos, de faunas e floras. Passamos nosso tempo a arrumar essas tribos, a dispô-la de outro modo, a eliminar algumas delas, a fazer prosperar outras. E todos esses povoados, todas essas multidões não impedem o deserto, que é nossa própria ascese; ao contrário, elas o habitam, passam por ele, sobre ele...O deserto, a experimentação sobre si mesmo é nossa única identidade, nossa única chance para todas as combinações que nos habitam.

DELEUZE E PARNET

AGRADECIMENTOS

Gostaria de escrever a todas as pessoas que contribuíram para minha caminhada até aqui. Desde o grupo de estudo (na SE e na escola), passando pelos que acompanharam a construção do anteprojeto, até os colegas do mestrado; os revisores de texto; aqueles ombros amigos que sempre nos aparecem; minha paciente e amada família; e, em especial, o Prof. Doutor Anderson Ferrari. Espero ter humildade suficiente para retribuir o que me foi entregue, ao longo desse tempo, e, nessa esperança, desejo oferecer o meu apoio aos que dele necessitem, para que possam descobrir, como eu, que nessa travessia encontramos muitos amigos com os quais podemos contar. Que Deus abençoe cada um e os faça prosperar, soprando brisa suave em seus ombros, abrandando o calor sobre suas cabeças. Que Suas águas sejam para como oásis no deserto, onde eu possa, nessas voltas da vida, abraçar a cada um e dizer muito obrigado, por permitirem que seus nomes se inscrevessem em meus caminhos.

RESUMO

Saberes e poderes no espaço escolar propõe, a partir das reflexões de Foucault e outros autores, pensar as relações estabelecidas na escola. Como objeto de pesquisa, foi escolhido o corpo, elemento perpassado por saberes e poderes, cenário de lutas, disputas, diferenças, mas também espaço do *impossível*, de resistência e de ética. Nesse processo, buscou-se, utilizando dados oferecidos pela história, discutir como os discursos, práticas e técnicas construíram a ideia de corpo predominante nos últimos séculos. Na problematização de alguns relatórios de situações ocorridas nas escolas municipais de Juiz de Fora, com objetivo principal de analisar como o corpo se torna alvo de constantes investidas de saberes e poderes na escola, optou-se por adotar a linha teórica pós-estruturalista, compreendendo esse corpo-resistência como um *corpo menor*. Mais do que encontrar respostas, este trabalho procurou levantar perguntas capazes, ainda que sutilmente, de apontar caminhos, possibilitar outras formas de olhar para esse universo tão desafiador, elegendo, portanto, novas perspectivas.

Palavras-chave: Relações de poder. Corpo. Disciplina. Resistência. Perspectiva pós-estruturalista.

ABSTRACT

Based on the reflections of Foucault and others, knowledge and power within the school offers thought about the relationships within the school. In this study the body was chosen as a research subject to be considered the element permeated by knowledge and power, the scene of fights, disputes, differences, but also the space of possible resistance and ethics. In this process, we used dates provided by history to discuss how the discourses, practices and techniques built the idea of body prevalent in recent centuries. With the main objective of analyzing how the body becomes the target of constant attacks of knowledge and power in school, we chose a poststructuralist theoretical line to questioning some situations that have occurred in municipal schools at Juiz de Fora city, Minas Gerais, Brazil. More than finding answers, this study seeks to raise questions that can point the way to enable other ways of looking at this universe as challenging, choosing new perspectives.

Key-words: Power relationships. Body. Discipline. Endurance. Post-structuralist perspective.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 PROBLEMATIZANDO A ESCOLA: O CORPO EM FOCO ...	32
1.1 <i>A escola em questão.....</i>	<i>32</i>
1.2 <i>Escola e processo disciplinar.....</i>	<i>46</i>
1.3 <i>Discursos e identidades.....</i>	<i>51</i>
1.4 <i>O corpo e a escola.....</i>	<i>56</i>
1.5 <i>Um olhar problematizador sobre o corpo</i>	<i>64</i>
1.6 <i>Discurso, sexo e corpo</i>	<i>69</i>
1.7 <i>A medicina e o corpo</i>	<i>71</i>
1.8 <i>O cinema e o corpo</i>	<i>75</i>
2 CORPO E RESISTÊNCIA: POSSIBILIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR.....	79
2.1 <i>Corpo e resistência.....</i>	<i>79</i>
2.2 <i>Constituição do sujeito.....</i>	<i>92</i>
2.3 <i>Identidade e diferença</i>	<i>105</i>
2.4 <i>Corpo, gênero e sexualidade</i>	<i>111</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	120

INTRODUÇÃO

Não havia portões nem muro na primeira escola onde trabalhei. Foi há mais de 17 anos, na zona rural de Passa Vinte (MG), onde comecei minhas primeiras andanças como professor. Nessa escola, situada à beira de uma estrada de chão, sem luz elétrica, com telhas de amianto sem forro, fazia um calor enorme. Eu trabalhava com turmas multisseriadas – pré, primeiro e segundo ano do primeiro grau (educação infantil e primeiros anos da educação básica). A turma variava entre dezessete e vinte alunos, todos filhos de trabalhadores rurais, provenientes de famílias grandes com escassos recursos.

A situação precária na qual aquelas crianças viviam me sensibilizava muito. *Como daria conta de uma turma tão heterogênea?* Pretensão perigosa e otimista a minha: pensar que o poder de “dar conta” daquele espaço fosse só meu.

Contando com a formação de magistério, em que a aprendizagem tendia para a afirmação de um professor único, cujo “poder” para ensinar lhe era exclusivo, talvez fosse natural que eu estivesse “capturado” por esta visão de escola e de professor que me conduzia a “necessidade” de “dar conta” de uma turma e de sua realidade tão desafiadora.

Os portões, que não existiam, por falta de recursos, tornavam a escola um espaço de passagem para muitos transeuntes daquela região, pois as pessoas não só paravam, como também intervinham no cotidiano escolar. A escola para mim era, portanto, um espaço de relações e conflitos onde o externo e o interno se dobravam e desdobravam em um constante ir e vir.

Após três anos trabalhando nessa região, vim para Juiz de Fora lecionar Matemática e Ciências nas redes municipal e estadual. Uma vez nessa cidade, conheci também a sua realidade rural. É relevante ressaltar que minha formação superior permite este tipo de atuação. Sou formado em Ciências, com licenciatura plena em Matemática, pela Universidade Vale do Rio Verde, em Três Corações.

Nos primeiros anos de trabalho, questões sobre currículo, cultura, espaço, relações de saber/poder e conflitos eram vivenciados por mim, mas pouco refletidas

com um olhar inquietante de pesquisador, intencionado a expandir, dialogar, disputar o poder do sentido daquilo que me era perceptivo.

Tudo isso me assombrava. Queria aprender a ler e a escrever de novo. Perder-me no escutar. Ser de outra maneira. Portanto, a fim de conduzir e orientar esses questionamentos, decidi ingressar em um curso de especialização em Educação para Ciências, oferecida pela UFJF, entre 1999 e 2000. Foi então que comecei a refletir com mais atenção sobre minhas questões e conflitos.

Nesse período, iniciei um trabalho de teatro com um grupo de adolescentes da E.M. “Arlete Bastos”; depois com um grupo de jovens do bairro Santa Cândida, alunos da E.M. “Santa Cândida”. Um dos melhores momentos do grupo foram nossos dez dias em Santiago do Chile, no “I Encontro Internacional de Teatro Infantil e Juvenil” (jan./2006), que contou com a presença de arte-educadores, jovens e crianças de vários países. E, não por acaso, o evento aconteceu numa escola pública de um bairro na periferia da cidade.

Essa experiência única e emocionante ampliou ainda mais minhas inquietações, meu olhar sobre a alteridade do mundo, a heterogeneidade, as diferenças em que o humano se constitui e é constituído, bem como o ato de receber o outro na minha vida.

Lá, os portões da escola foram abertos para outros saberes e poderes, o “outro” não faltava, o “outro” era ofertado num *nós* permeado pelo sensível, pela alegria e pela da inter-relação. Presença da diferença como um convite para descobrir e perceber a essência desse outro que nos olha e nos interpela.

Nessa trajetória, como professor, fui me constituindo dentro de um espaço repleto de conflitos, problemas, incluindo o ensino-aprendizagem até as relações estabelecidas por todos, no espaço escolar. Mas, quais questões me incomodam na escola? O que eu deveria olhar especialmente no meu cotidiano? Que processo deveria privilegiar como tema de estudo e questão? Bem, as ideias eram muitas: (1) ensino de matemática nas séries iniciais, (2) práticas de ensino da matemática nos anos finais, (3) espaço escolar como foco do saber – porém, ainda imaginava a escola como, fundamentalmente, um local “apenas” da produção de saber. Não fazia ideia que essa produção de saber estaria permeada por muitas outras questões. Mas, uma coisa me inquietava muito e me inquieta ainda: como nesse movimento constante de relações, que é o espaço escolar, o corpo foi ou se tornou foco de disputas, objeto de disciplina, elemento de discursos?

Ao Iniciar um novo trabalho na Secretaria de Educação de Juiz de Fora e, concomitantemente, permanecendo como professor de Matemática em outro período, ficava, a cada dia, perplexo e espantado com as novidades que presenciava no Departamento de Ações Pedagógicas, no qual atendemos as escolas da rede municipal com: acompanhamento do projeto político pedagógico, acompanhamento pedagógico, contratação de professores e, ainda, atendimento às escolas em suas mais variadas situações de conflitos. Ali passei a olhar a escola de outro lugar, uma vez que, nunca havia saído da sala de aula, para exercer qualquer trabalho diferente. Uma inquietação constante me incomodava. À medida que o tempo passava, e eu trabalhava com as escolas dando suporte técnico pedagógico, várias questões tomavam corpo no meu cotidiano. Uma delas seria a provocadora deste trabalho: **como o corpo se tornara alvo de constante investimento de saberes e poderes na escola?**

Então, comecei a me interessar pelas tramas das relações de poder, pensadas como ação sobre ações, como processo que nos subjetiva em redes de relações, como práticas sociais, que produzem modos de olhar, pensar e saberes (VEIGA-NETO, 2005) e também, relações de poder como luta, estratégias, resistências, disputas, afrontamentos, como algo que se exerce através de mecanismos disseminados por toda a estrutura social (MACHADO, 1979), inclusive no meu trabalho. Comecei a perceber uma estreita relação entre o corpo e os *problemas* que enfrentávamos no dia-a-dia.

Mas, em que corpo estamos pensando neste trabalho? Diversas autoras e autores vêm desenvolvendo trabalhos, tendo o corpo como foco de suas pesquisas, tais como: Denise Santana, Vigarello, Carmen Soares, Silvana Goellner, Jean-Jacques Courtine; todos em diferentes perspectivas.

A partir desses autores e autoras, estou entendendo *corpo* não apenas como aquele “dado” ao nascer, ou um legado que carrega naturalmente características determinantes, mas como algo produzido socialmente, atravessado por marcas da cultura, enfim, algo que interage com ações e relações estabelecidas pela teia social (LOURO, 2000). *Corpo*, como algo não só orgânico, mas agente e instrumento de práticas sociais, constituído também por saberes médicos e científicos, delimitados pelas marcas de gênero, classe e origem; um lugar de disputa, de repressão e ao mesmo tempo instrumento de libertação e revolução (COURTINE, 2008). Lugar de passagem, de inscrição e de muitas histórias, ligação entre os enredos das idas e

voltas do mundo (SANT'ANNA, 2004).

O Corpo é uma espécie de escrita viva no qual as forças imprimem “vibrações”, ressonâncias e cavam “caminhos”. O sentido nele se desdobra e nele se perde como num labirinto onde o próprio corpo traça os caminhos. (LINS, 2003, p. 11)

Minha pesquisa foi tomando caminhos através de várias situações que me intrigavam, por exemplo, um aluno que, saltando o muro para dentro de uma escola, tirou toda a roupa, ficando nu no pátio. “Como pode ser isso?”, ficava me perguntando. Haveria uma relação desse acontecimento¹ com a produção de discursos, saberes, práticas e relações de poder na escola? Seria possível questionar situações como essa e tentar descobrir resquícios dessa produção do sujeito, desde o século XVIII até hoje? Sendo minha formação centrada em Matemática, eu poderia me aventurar por outros campos do saber e dialogar com autores que tenham colocado acontecimentos do cotidiano em suspenso? Tentar descobrir nos interstícios dos acontecimentos a deslinearidade da história, o outro do discurso, os processos de resistência, o corpo como objeto de investidas de saber/poder?

Enfrentando essas questões, fui me aventurar por outros caminhos e, na pesquisa de Mestrado, descobri vários autores que tratavam dessas relações de poder, saber e corpo. Foucault foi um deles, através do qual eu, professor de Matemática, consegui tecer outras questões sobre a escola, a minha prática, as minhas ações, de modo que precisei buscar uma maneira de problematizar as linhas que me atravessavam e atravessam, como em um grande tecido. Com esse e outros autores, venho tentando colocar em questão toda a minha prática, a escola, os discursos, os acontecimentos em minha volta. Problematizar, enfim, o espaço escolar, usando os portões e os muros da escola, para dar corpo às minhas inquietações, é uma forma de pensar a escola também como local de possibilidades, de liberdade e de resistência. Uma liberdade da ordem das pequenas resistências – cotidianas –, inventadas pelas ações e pequenas práticas sociais, capazes de causar novas construções, novos pensamentos. Uma liberdade do exercício nos

¹Cabe dizer que acontecimento aqui será trabalhado não como mais um fato ocorrido, mas como Guilherme Castelo Branco procura definir através de Foucault, o acontecimento como efeito temporário do jogo de forças e dos encontros dos corpos. Também é transitório decorrente da força inerente a toda coisa do mundo. Esse conceito será melhor trabalhado no capítulo I.

espaços de enfrentamentos (SOUZA FILHO, 2008). Quer-se pensar também as estratégias de resistência através das próprias vidas envolvidas nesse movimento de ir e vir, provocando uma mudança de lugar, um “fora” das determinações fixas; o que representa, de certo modo, o fluxo vivo do espaço escolar, onde saberes, poderes, discursos, práticas, ações e o corpo entrecruzam-se num espaço fluido, sem começo nem fim, misturando-se nesse meio, nesse emaranhado de teias que constitui, faz e desfaz, constantemente, os sujeitos da educação².

Portanto, esta pesquisa pretende contribuir para evidenciar os discursos e práticas presentes na escola e, ainda, colocar em questão várias situações do cotidiano escolar, tirando assim, o normal do seu lugar. Isso, por sua vez, permitirá que o olhar deste pesquisador seja conduzido para outros pontos. Pontos, esses, que possam manifestar rupturas, resistências, diferenças, e que permitam um alargamento do diálogo entre corpo, ética, discursos, saberes e poderes.

Na primeira escola onde lecionei não havia portões limitando o espaço físico, mas havia portões que interferiam sutil, ou nitidamente, nos espaços das relações de saber e poder com o corpo. Então, percebendo a escola como espaço de jogo de forças, ação de poderes, lugar de conflitos, gostaria de pensar sobre os portões desse espaço: o que passa por eles? O que eles retêm? Que processos são privilegiados e quais são deixados de lado, nesse ir e vir que perpassa o corpo?

Parecia tranquila a pesquisa: observaria a escola acompanhando-a através dos registros feitos, na Secretaria de Educação, pelas escolas e pelos técnicos pedagógicos do Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria de Educação. Organizaria, então, esses registros e escreveria a dissertação sobre relações de poder e saber na escola. No entanto, durante as aulas do curso de Mestrado, meu olhar foi tomando outro foco... Numa sexta-feira, preparando-me para mais uma aula da disciplina “Estudos Foucaultianos”, fico paralisado, na Secretaria da Educação, ao saber de mais um caso em umas das escolas da rede municipal de ensino: um garoto, de 13 anos, havia saltado o portão para o interior da escola, e junto com outro colega começou o enfrentamento, conforme relatório enviado à SE – o garoto tirou a roupa e ficou nu no pátio da escola.

Minha cabeça deu uma reviravolta nesse momento. O que levaria um aluno a

² Pensar em sujeitos da educação é pensar os sujeitos que circulam na escola e como nos constituímos nesse espaço, quais são as camadas que nos envolvem, quais as práticas discursivas e não discursivas, os saberes, que problematizados revelarão quem são esses sujeitos, como se engendrou tudo isso que citamos sobre eles, e como ele chegou a ser o que é (Veiga-Neto, 2005).

saltar o muro da escola e tirar a roupa no pátio? Porque ele voltaria para a escola? Na descrição do fato, também me chamaram a atenção os termos utilizados para classificar os entendimentos da direção da escola, o não saber o que fazer, o envolvimento da polícia no caso e também do conselho tutelar. Enfim, cheguei para aula, naquele dia, descrevendo o que tinha ouvido e dizendo ao meu orientador: “Tem alguma coisa aí, muito estranha“. Esse não era só um caso a mais, pois mexera comigo, assim como deve ter mexido também com muitas pessoas que ficaram sabendo do caso. Afinal, o que vem acontecendo na escola? Esse corpo sobre o qual Foucault trabalha, em seus diversos textos, estaria sofrendo ressonâncias ali? Que discursos vêm se tornando comuns? Quais ações a escola vem tomando, diante das situações tidas como “difíceis” de se tratar nesse espaço?

Para tentar encaminhar essas questões, empreguei a ideia de *acontecimentos*, defendida por Foucault. Para o filósofo, esse termo propõe pensar as coisas do cotidiano, não como algo comum ou natural, mas como situações que invadem a uniformidade e que demonstram as diferenças, modificando a ordem das coisas: subversão, descontínuos e marginais (PASSETTI, 2004, p. 9).

Junto às leituras de Foucault e Deleuze, comecei a me debruçar sobre esses acontecimentos e, à medida que avançava, devido ao tempo de estudo e ao nível de complexidade do pensamento foucaultiano, fui me dedicando mais a esse pensador – mais leituras, mais dúvidas, mais questões. Minha perspectiva ia mudando à medida que me aprofundava nas análises dos casos e nos estudos do Mestrado. Fui aprendendo, mesmo que inicialmente, a problematizar as coisas, colocá-las em questão, pensar se foram sempre definidas dessa forma, enfim, se os relatórios não teriam muito mais a dizer? Não teriam mais relações com o corpo, sua história, sua inscrição nos discursos, saberes e poderes do que eu, até então, imaginaria?

Diante de tais questões, tomei esses relatórios produzidos pelas escolas (diretores, coordenadores, professores, pais) como artefatos de produção de sujeitos e, portanto, como foco de investigação desta pesquisa. Isso fez com que as perguntas passassem a ser: Que discursos estão sendo construídos, desconstruídos, disputados (ou despertados) nesses relatórios? E, ao fazer isso, estão construindo sujeitos e lugares? Que relações estão sendo estabelecidas a partir deles: discurso-corpo, discurso sujeito, SE-escolas, SE-famílias, SE-escolas-famílias, enfim, que continuidades e discontinuidades estão estabelecendo?

Parece ser perigoso acordar, iniciar um novo dia, começar um novo segmento do tempo, porque este pode vir acompanhado da descontinuidade, pode tornar-se um bloco de temporalidade esquizofrênico, pode enunciar o múltiplo onde antes só se via linearidade, o contínuo. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2004, p. 13)

De certo modo, essa suposição era minha, frente aos acontecimentos nas escolas. Achava que seria perigoso olhar os relatórios com lentes foucaultianas: não daria conta e, ao mesmo tempo, correria o risco de ficar sem chão; pois tais acontecimentos, como cita Albuquerque Júnior (2004), não estão instalados no centro da razão, mas são rodeados por silêncios, inquietudes, vazios e, mesmo se esses acontecimentos fossem óbvios, a função do pesquisador seria tentar compreendê-los, enxergar as diferenças. Só então seria possível descrever e criar conectividades nas engrenagens formadas pelos relatórios.

A proposta seria pensar os alunos, descritos nesses textos, como personagens de histórias que se conectam sempre a uma trama perpassada por outras histórias, como a do corpo e, por conseguinte, a dos processos de disciplinarização.

As personagens parecem sempre as mesmas, mas se tornam diferentes à medida que são conectadas a uma outra história, que participam de uma outra trama, que estão localizadas em um outro tempo e espaço. Os temas parecem ser sempre os mesmos, os eventos parecem se repetir, mas são sempre singulares pelo lugar que ocupam numa trama composta de diferentes séries de eventos. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2004, p. 15)

Então, o desafio seria criar novas e outras conexões entre esses acontecimentos, entre esses registros, e o espaço escolar. Perceber, nessas histórias, outras histórias; sentir, nessas singularidades, as palavras de resistência, os enfrentamentos, a subversão – mas também, a vida, as novas experiências, os outros lugares – destacando, assim, o desejo de arrancar da normalidade essas conexões e trazer à tona o estranho, o não-sabido, o exterior, para, através dessa parte, desnudar o normal. A escola não é apenas um lugar da construção do saber, ela é um espaço relacional, constituído por práticas sociais, discursos, saberes e poderes, relacionados entre si e inscritos no corpo. Corpos sujeitos e objetos de práticas culturais/sociais de controle, de disciplina.

São sujeitos menores, mas não menos capazes de entrarem em uma linha de fuga, em se desterritorializarem, em provocarem mutações em seu destino e de toda a história, só que fazem isto não em um momento extraordinário, com um gesto fundante e revolucionário, fazem as mudanças sem saber, provocam uma alteração em seu destino com um simples gesto mal feito, uma palavra mal dita, uma decisão equivocada. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2004, p. 21)

Assim, propõe-se pensar a escola não como uma fortaleza contra essas pequenas forças que agem junto e através desses corpos, mas como um ponto de passagem e de inscrição de forças, saberes e poderes. Portanto, nesse espaço de enfretamento e surpresas, é importante perceber o aluno como aquele que tenta construir um modo específico para si, um jeito de viver, diferente daquele no qual não consegue se enquadrar.

No entanto, os casos descritos nos relatórios, aqui pesquisados, não cessaram de causar desconfortos e incômodos, despertando a atenção sempre para aquilo que não se sabe, ao certo, se nós, professores, temos “dado conta”, ultimamente.

Trata-se, na verdade, de fazer, da nossa existência, uma experiência do possível, buscando, portanto, outros corpos, outros pensamentos, outras possibilidades para uma estética de si – como numa experiência ética do cuidado de si, uma forma de inventar a liberdade nos espaços de sujeição (SOUZA FILHO, 2008). Contudo, trazendo esse ponto para o campo do questionamento: o que é ser livre? Ou o que é a liberdade?

Foucault (1985) sugere pensar o sujeito como aquele que pode criar para si os seus próprios caminhos e, desse modo, o conceito de liberdade aparece ligado à experiência estética e ética de si mesmo. Por esse viés, é possível pensar, então, os sujeitos como sendo capazes de substituir e resistir às realidades e experiências de dominação, através de ensaios de multiplicidade, que permitem inventar a vida. Sendo assim, a liberdade e a estética de si mesmo, ao mesmo tempo em que é vivida singularmente, permite uma reinvenção de si, como obra de arte, e ainda cria condições de coexistência com o outro. Tornamo-nos, então, artesões de nós mesmos, capazes de reinventar nossas próprias histórias, além de uma subjetivação-outra, que potencializa a vida. “Extraviar-se, perder-se de si, perder seus conceitos anteriores, pensar seu próprio pensamento” (SOUZA FILHO, 2008, p. 24)

Definições da pesquisa e seus sujeitos

Esta pesquisa foi desenvolvida na Secretaria de Educação de Juiz de Fora, porque definimos, de antemão, que não iríamos para o interior das escolas. A proposta é pensar essa instituição moderna, assim como as suas relações com a subjetividade e com a constituição dos corpos, a partir do que chegava a SE³. Por isso, elegemos como objeto de pesquisa os relatórios escritos, encaminhados ao Departamento de Ações Pedagógicas – pela direção da escola e/ou coordenação pedagógica, raras vezes pelos próprios alunos ou familiares.

Geralmente, esses relatórios tratam de assuntos gerais da escola: rede física, orientação sobre organização de turma, trocas de professores e, às vezes, alguns conflitos, como é o caso dos relatórios escolhidos para essa pesquisa. No entanto, percebe-se que isso se tornou um hábito, pois o relatório, muitas vezes, é a manifestação da necessidade de se resguardar, frente a determinadas situações. Todavia, a ideia, aqui, é pensar como os discursos contidos nesses relatórios produzem os sujeitos, investigando, também, quem está autorizado a falar.

Assim, esses documentos, enquanto formas discursivas, servem para observarmos como os alunos, os professores e o lugar reservado a cada um deles – além da própria escola – estão sendo construídos. Há a oportunidade também de perceber como tudo isso dialoga com o corpo - como os sujeitos são construídos a partir do corpo e como esse corpo também é uma construção discursiva. Além disso, é possível acompanhar como esses relatórios também vão se constituindo como “verdades”. Eles acionam/colocam em circulação os discursos de verdades, trazendo à tona práticas, instituições, saberes e poderes naquilo que Foucault definiu como “regimes de verdade”. Verdade como sendo algo deste mundo, produzida nele, sabendo-se que cada sociedade tem seu próprio regime de verdade. Uma vez não estando fora do poder, ela faz funcionar uma série de discursos, mecanismos e instâncias que permitem diferenciar o verdadeiro do falso. Cabe também dizer que é um regime que valoriza as técnicas e procedimentos que

3 Ao longo do trabalho aparecerão siglas como: SE (Secretaria de Educação); CAPS (Centro de Atenção Psicossocial); NEACE (Núcleo Especializado de Atendimento a Crianças Especiais) e DEAP

permitem a produção e reprodução desses discursos e verdades, e ainda legitima os lugares de quem pode dizer o que é, ou não, verdadeiro (CASTRO, 2009).

Descrever os meninos e meninas envolvidos nessa pesquisa como também os diretores, professores, pais, agentes policiais, conselheiros tutelares, coordenadores pedagógicos e técnicos da SE, seria descrever um pouco do cotidiano escolar de cada escola municipal e dos sujeitos que as compõe. Sendo assim, pretendemos, de forma sucinta, pontuar apenas algumas características atribuídas aos alunos e alunas citados nesses relatórios, de modo que, através dessa pequena descrição, o leitor possa fazer algumas conexões entre o espaço escolar, esta pesquisa e os sujeitos envolvidos nela.

O que será apresentado aqui são apenas pequenos cortes dos relatórios selecionados das pastas dos arquivos do Departamento de Ações Pedagógicas, na Secretaria de Educação Municipal, referentes ao intervalo entre 2007 e 2009. Entre as 96 escolas, selecionei 35 relatórios dos quais escolhi trabalhar somente 16 casos, devido ao alto grau de complexidade e o número de encaminhamentos contidos em cada um, ou seja, outras instituições foram acionadas, acontecendo, portanto, desdobramentos.

Seguem abaixo alguns fragmentos dos relatórios selecionados e que servirão como um resumo, *trailer*, aperitivo, que têm a função de convidar para futuras análises.

Caso 01

O aluno S. J. C.⁴ envolvido em uma situação de violência e suspensão da escola. Sendo que a mãe apresentou laudo médico sobre o garoto e os remédios que ele toma.

Caso 02

(Departamento de Ações Pedagógicas).

4 Para preservar o anonimato dos envolvidos, os nomes dos alunos e das alunas aparecerão na forma de abreviatura, como aparecem, muitas vezes, nos relatórios, já que se trata de alunos e alunas com menos de 18 anos - "menores de idade" - como popularmente são classificados.

O aluno L. P. S. tem oito anos, mora com a avó, foge da escola constantemente, já tentou colocar fogo em casa e fez várias ameaças de incendiar a escola. Às vezes, é “agressivo“. Chegou a subir em uma árvore da escola dizendo que iria se matar.

Caso 03

O aluno A. L. é “agressivo“, não se submete a autoridades, tem baixo desempenho escolar e é acompanhado pela mãe e o conselho tutelar.

Caso 04

A Senhora R. O. compareceu à Secretaria de Educação para denunciar um fato ocorrido na escola, com seu filho. De acordo com a mãe, seu filho se desentendeu com seu colega de sala, sendo agredido.

Caso 05

O aluno T. V. foi encaminhado para tratamento médico psiquiátrico: apresenta baixa tolerância à frustração, impulsividade, tem problemas de comportamento, é calculista, não se socializa.

Caso 06

O aluno T. W. apresenta dificuldades de relacionamento com os colegas, professores e funcionários da escola. A família é composta pelos pais e quatro irmãos. Nesta escola o aluno começou a apresentar problemas de indisciplina e desinteresse. Possui baixo desempenho escolar, não segue as normas da escola e envolve-se em brigas com os colegas, além de brincadeiras agressivas.

Caso 07

O aluno K. M possui mais de vinte e nove registros sobre suas ações na

escola. É assíduo nas atividades escolares e é um pré-adolescente que precisa de extrema atenção, afeto e orientação da família e da escola. É como se ele vivesse à margem da realidade.

Caso 08

O aluno D. J. S. R. do 4º ano do ensino fundamental, teve um desentendimento com dois colegas e virou bicho. A diretora disse a mãe que o caso era sério e ela então resolveu levá-lo embora. Outro dia, saltou o muro para dentro da escola e ficou nu no pátio.

Caso 09

O aluno F. está levando os colegas a agirem junto com ele com atitudes erradas. Orientamos a mãe a fazer uma avaliação dele com um psicólogo. No 2º ano, o interesse de F. começou a diminuir, continuou tendo muita dificuldade, não reconhecendo todas as letras do alfabeto e com agressividade acentuada.

Caso 10

Recebemos a informação dos pais do aluno M. T. de que este, há mais de 2 meses, estava tendo relações sexuais com outro colega na hora do recreio, no banheiro da escola. M. T. confirmou o fato, mas o outro menino envolvido no caso, G. C., negou que tais relações tenham acontecido com ele.

Caso 11

A mãe de V. A. O. relatou que a filha, há aproximadamente um mês, disse a ela que, na sala de aula, estava acontecendo brincadeiras de meninas sentarem em colo de meninos de “brincadeiras de sexo na escola”.

Caso 12

O aluno M. do 2º período de Educação Infantil apresentava um quadro de

agitação constante, inquietude, falta de concentração nas atividades, agressividade, quando contrariado, e resistência às regras.

Caso 13

Aos vinte e um dias do mês de outubro de 2008, reuniram-se a diretora M., o conselheiro G., a prof. M. e a representante do departamento de ações pedagógicas, juntamente com avós e tia do aluno L. M. A., para saber como ficará a situação do aluno, em termo de acompanhamento psicológico, familiar.

Caso 14

Meu nome é J. G. C. sou professora... No dia 15 de setembro de 2008, foi matriculado um novo aluno, R. Y. F., cuja matrícula foi imposta pelo conselho Tutelar e por esta Secretaria. No ato de seu ingresso, foi apresentado diversos documentos informando sobre o “mal comportamento” e sobre os remédios controlados prescritos por uma psiquiatra.

Caso 15

Hoje, por volta das 9:30h, durante o intervalo, fui procurada pela aluna N. do sexto ano, na Secretaria. Ela veio reclamar do aluno W. da turma 701 que havia colocado fogo em seu cabelo com um isqueiro... O aluno estava incontrolável.

Caso 16

Casos de alunos com problemas de indisciplina, reclamações de pais, quanto a pedidos de transferência de seus filhos a pedido da escola; encaminhamentos ao conselho Tutelar, impedimento dos alunos de fazer atividades de avaliação, reclamações de mal atendimento da escola aos pais e alunos. (Fragmento do relatório de atendimento a uma escola pelo Deap em 14 de agosto de 2008).

Serão com esses casos que iremos trabalhar ao longo do texto, trazendo para

o leitor os relatórios, como foram escritos, ampliando as informações e análises.

Metodologia

Há algum acordo sobre como fazer pesquisa em educação? Que tipo ou modelo da ciência ou da filosofia da ciência deve ser considerado? Positivista? Abordar a pesquisa qualitativa ou quantitativa? Estudo de casos? (MARSHALL, 2008). Considerar tais debates aqui seria perda de tempo, se a constante usada como argumento fosse a *verdade*, a busca pela *verdade*. As surpresas poderiam ser desastrosas, pois, como observa FOUCAULT (Cf. FISCHER, 2001), importa mais saber quem poderia falar a *verdade*, quais consequências, sobre o que falar, e ainda com que relações de saber. Aliás, por que se deveria falar a *verdade*? Por que a *verdade* se tornou tão importante nas questões do ocidente?

Para Foucault, não há uma metodologia a ser adotada ou engessada, para melhor fazer uma pesquisa (MARSHALL, 2008). Ele não demonstra expressivamente, em nenhum ponto, sua necessidade em pesquisar especificamente a educação como disciplina. Portanto, para nós, pesquisadores iniciantes, cabe, de bom grado, aquilo que ele chamou de problematização.

Fazer uso do que Foucault chama de problematização é pensar, como Marshall, que “essa noção oferece um caminho para frente, um caminho que passa por infindáveis disputas ideológicas e argumentos polêmicos, embora não se proponha a oferecer soluções” (2008, p.30). Para ele, esse caminho à frente só é possível de trilhar se o pensamento permitir que o pesquisador dê um passo para trás, com relação a sua maneira de agir e reagir, questionando sua conduta e seus significados, suas condições e metas. Não é desenterrar algum conhecimento esquecido, mas:

Dar um passo para trás é, ao mesmo tempo, uma liberdade para Foucault. É a liberdade de separar-se do que se faz, é o movimento pelo qual alguém se separa do que se faz, de forma a estabelecê-lo como um objeto de pensamento e a refletir sobre ele como um problema... Questionar significados, condições e metas é ao mesmo tempo liberdade em relação ao que se faz. É tratar o objeto de

pensamento como um problema. Um sistema de pensamento seria uma história de problemas ou uma problematização. Envolveria o desenvolvimento de um conjunto de condições nas quais possíveis respostas pudessem ser propostas. Mas não se apresentaria como uma solução ou resposta. (MARSHALL, 2008, p. 31)

Por que dar um passo para trás em nossa trajetória? Quais ferramentas os estudos sobre Foucault ofereceriam para tratar de pesquisa em educação? Como fazer um recorte na nossa realidade, questionando significados, ações, discursos? Foucault nos apresenta formas de abordar, problematizar conceitos e práticas que pareciam prontos e estabilizados – normais. “Depois de Foucault, é como se devêssemos revistar a maior parte das questões importantes relacionadas a poder, conhecimento, subjetividade e liberdade na educação” (PETERS, 2008, p. 192). Assim, é preciso pensar a nossa prática abordando as questões de saber e poder, as questões de como o sujeito se tornou o que é, do que fazer com isso que fizemos ou fizeram de nós, e ainda, como nesse processo atual de educação deveríamos pensar a resistência, a ética, o cuidado de si e a identidade, partindo do pressuposto que verdades, ideias, discursos, ações, subjetividades são construções de um tempo, possíveis de problematizações, sendo, portanto, também provisórias.

Fazer o exercício de ligar e religar fios dessa teia de relações de poder e saber, na qual estamos inseridos, é pesquisar sob uma ótica pós-estruturalista, pois, como percebe Louro (2006), não podemos controlar os possíveis efeitos de uma pesquisa ou fixar-lhe um significado único. Nas próprias palavras de Guacira Lopes Louro, “um texto sempre pode ser interpretado diferentemente, sempre pode ser interpretado outra vez, e ainda outra vez e mais outra... Um texto desliza, escapa”. (LOURO, 2006, p. 2). Seria, então, lutar contra uma hegemonia da *verdade* científica, colocar os acontecimentos vividos e sofridos em questão, tirar da marginalidade conceitos e acontecimentos considerados menores, evidenciando-os, permitindo que tais ações sejam vistas, revistas e questionadas. Operar, como cita Louro (2006), com a provisoriedade, com o transitório, com o mutante. Não legitimando um vale tudo, mas praticando constantemente um questionamento, abandonando, portanto, a pretensão de dominar uma teoria e não se satisfazendo com respostas prontas, acabadas e consideradas completas.

As incertezas surgem e são bem-vindas, mas não para tornar vago o que se afirma, nem para banalizar o que se quer conhecer e pesquisar. Considerar a

incerteza como parte essencial para o modo de pensar uma pesquisa pós-estruturalista soa como algo parecido ao que segue:

Incerteza e dúvida não me parecem pecados que precisam ser exorcizados por um pesquisador ou pesquisadora: em vez disso, podem se constituir numa espécie de gatilho para qualquer investigação... Em, síntese, a perspectiva pós-estruturalista não autoriza ninguém a utilizar conceitos, teorias ou procedimentos analíticos de modo descompromissado. Muito pelo contrário, exatamente por admitir o borramento entre as fronteiras disciplinares, por rejeitar narrativas totalizantes e finalistas, essa perspectiva exige que se historicize os conceitos e as teorias, que se leve em conta como esses são tomados por distintas vertentes em distintos conceitos, que se busque com radicalidade os pontos nodais em que se assentam argumentos, que se problematize o inquestionável e o naturalizado. (LOURO, 2006, pag. 3)

O que se pretende é problematizar a realidade escolar, considerada muitas vezes como *normal*. Pensar os discursos da e na escola como construtores de sujeito, analisar as relações de poder e saber no espaço escolar como constituidores de práticas e ações responsáveis, na maioria das vezes, pela colocação dos sujeitos em lugares pré-definidos. Criamos, ainda, lugares para cada um, conforme os acontecimentos. É urgente pensar a escola como espaço de conflitos, de lutas e resistências. Problematizar a ideia de identidade como já posta, pronta e já pré-definida, para cada um de nós. Enfim, pensar como várias práticas se tornaram frequentes e aceitas nas escolas. Como foi possível que algumas ideias se mostrassem mais importantes que outras e como a racionalidade se fortaleceu no espaço escolar?

É interessante dar um passo para trás, perguntando sobre os caminhos que conduzem à aceitação e à crença de que determinadas formas de pensar e agir são *verdades* aceitas e absolutas. Portanto, pesquisar nas incertezas e nos interstícios da realidade é fazer deslocamentos, rupturas e transformações, em um esforço tremendo para pensar de outro modo – fugir das *verdades* impostas. Ampliar as fronteiras e, ao mesmo tempo, criar possibilidades para que o inusitado, o desconhecido, o improvável apareça. Desconstruir certas maneiras de pensar; desacomodar, transgredir, modificar simultaneamente nossa relação com a verdade e de como nos conduzimos (FOUCAULT apud FISCHER, 2001).

Nos escritos de Foucault, não encontraremos, com precisão, nenhuma sugestão sobre como a educação deve ser conduzida, sobre o papel do professor ou

esquemas de como deveria ser a educação escolar ou familiar. Ainda bem, pois assim pode se afirmar “[...] que a articulação do todo o pensamento de Foucault com a educação pode ser feita tomando o sujeito como uma dobradiça, isso é, como elemento que, por excelência, é capaz de fazer a conexão entre ambos” (GALLO & VEIGA-NETO, 2007, p. 19). De um lado, o sujeito foi o seu tema de pesquisa, por outro, ele também é o elemento central de qualquer pensamento pedagógico. Embora cada um não veja o sujeito do mesmo lugar, é preciso operar através, ou junto, de Foucault, para compreender de outras maneiras a educação e o sujeito da educação. Com isso, a intenção é analisar e problematizar o que se diz, pratica e se pensa sobre educação nesses novos tempos, para, assim, abrir os discursos e pensar diferente.

Desse modo, pode-se trazer para a pesquisa em educação um Foucault, pensando sobre poder, disciplina, discurso, dispositivo ou perspectivá-lo “como um ‘fundo’ no qual pensamos nossas investigações e desenvolvemos nossas práticas educativas” (GALLO & VEIGA-NETO, 2007, p. 25). O poder, então, é pensado não como homogêneo, único, mas como um agenciamento de várias práticas, discursos e relações, perpassando cada sujeito, instituição e sociedade. A disciplina, por sua vez, como uma quantidade de técnicas que esquadrinha o tempo, o espaço e o movimento do indivíduo, atingindo suas atitudes, seus gestos e seu corpo (REVEL, 2005). O discurso, por conseguinte, como condição para a produção, reprodução e transformações do sujeito, (SILVA, 1998) e, por fim, o dispositivo, como operadores materiais do poder, sendo estes as estratégias, formas e técnicas de assujeitamento utilizadas pelo poder (REVEL, 2005).

No primeiro caso, é oportuno recorrer a Foucault para pensar sobre temas educacionais. No segundo, estabelecer com ele um diálogo para (re)pensar a educação, sob outra perspectiva. Lançar mão da produção foucaultiana para questionar as certezas prontas do universo educacional é ir na contramão das posturas dogmáticas, permitindo que o pensamento aconteça livremente, que não tenha um ponto de chegada, mas de partida e siga, segundo o fluxo dos acontecimentos.

Investigar a historicidade dos campos educacionais, revelando os mecanismos disciplinares e de tecnologias de saber, pode ajudar o olhar do investigador, quanto à aceitação do processo de conformação da escola e ainda

fornecer elementos para análise da crise⁵ pela qual ela vem passando. Desvendar as relações de poder, no centro das práticas educativas, é sair de lugares para criar novas relações possíveis, necessárias, incertas e provisórias. É descobrir novos e diferentes caminhos para produzir significados distintos daqueles já instituídos e padronizados.

Fazer pesquisa, na perspectiva pós-estruturalista, é criar interrogações para conceber as relações de poder e saber que permeiam o espaço escolar. Nesse sentido, o pós-estruturalismo não busca construir *verdades*, mas investir nas interrogações socializando as problematizações. Assim sendo, ao longo desse trabalho, objetiva-se explorar essa forma de pesquisar, trazendo para o texto diversas interrogações, de forma que possamos juntos - pesquisador e leitor - pensar a partir delas.

Como se discutir a realidade em que vivemos? Trabalhar Foucault na pesquisa é adotar algumas lições que Fischer (2007) esclarece muito bem, ao ressaltar que teoria e prática precisam andar sempre juntas. Ainda segundo o autor, não basta apenas fazer um recorte da realidade para aplicar conceitos, é preciso vivê-lo como processo, como possibilidade de ação, na própria prática. Reconhecer, assim, a teoria como a própria prática e também considerar que o discurso, como prática formadora dos objetos de que se fala, associa claramente o lugar do sujeito ao lugar de investidas de poder e saber, lugar em movimento constante, lugar de conflitos e rupturas.

Portanto, se lemos em um relatório que um aluno saltou o muro da escola, isso não deverá ser visto apenas como uma fuga, mas como um fio dessa teia que liga todo um conjunto de práticas, discursos, tempo e organizações de espaço na elaboração do sujeito.

Ainda pensando algumas lições apreendidas com Fischer (2007), a respeito de como o pesquisador não pode só considerar os grandes acontecimentos, para fazer história, entende-se, na verdade, o contrário, isto é, que ele deve levar em conta justamente as pequenas lacunas deixadas pelas *grandes verdades* científicas, para torná-las instrumentos de lutas, evidenciando outras práticas e discursos,

5 Crise pensada na perspectiva de Veiga-Neto (2003), na qual se afirma o descompasso entre o que percebemos da escola, sentimos e o que idealizamos. Como essa escola não funciona como nós almejamos. Mas esse termo deve chamar a atenção para um exame mais de perto no processo histórico, social e cultural que nos provoca ao ponto de pensarmos esse desencaixe da escola com a sociedade, como uma crise.

outras pequenas verdades.

Foucault, por sua vez, tenta fazer o poder aparecer, deslocando-o, para que, ao colocar à tona seus dispositivos, nós passemos a considerar as experiências singulares permeadas por um discurso que está vivo em várias lutas e nas inúmeras teias de relações de poder. E, dessa forma, mais do que tentar encaixar autores aqui ou ali, “nos deixamos sujeitar por tais ou quais autores para questioná-los, para submeter suas concepções a um empírico que fervilha em novas possibilidades de compreensão” (FISCHER, 2007, p. 58).

Por último, chamar a atenção para a metodologia de uma pesquisa pós-estruturalista é colocar em suspenso, provisoriamente, certos conceitos e teorias consideradas imprescindíveis para qualquer pesquisador, mas, ao mesmo tempo, fazer uso deles à medida que se fazem necessárias a construção e a desconstrução de certas certezas e verdades.

Isso não quer dizer que não seja possível recorrer ao que Costa (2007) chama de agenda para o pesquisador: como dar atenção às nossas intuições, fazer da pesquisa uma aventura em que toda e qualquer pista e suspeita devem ser bem perscrutadas para conectá-las ao que se pretende pesquisar. O que interessa é problematizar as certezas, não tendo a pretensão de contar verdades prontas e estabelecidas, mas, acreditar que o que se constrói é provisório e sempre parcial. “A verdade ou as verdades são deste mundo. Lembre-se que a humildade é uma virtude e não transforme seu saber em autoridade” (COSTA, 2007 p. 151). Desconfiar do mundo, lembrando que a realidade assume muitas e variadas formas das quais os discursos se pretendem compor. Pesquisar como em um processo de criação constante, em que o olhar possa inventar o objeto, e possibilitar, também, interrogações sobre ele - “são os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo” (VEIGA-NETO, 2007, p. 30)

Perguntar constantemente a quem interessa o que pesquisamos? A pesquisa está colocando à mostra pontos e conceitos relevantes para problematizar a realidade teórica e prática na qual estamos inseridos? Temos deixado o mito do novo, da linearidade, do progresso confundir nossa pesquisa?

Não pretender um dogmatismo científico nem o fundamentalismo, mas, ao contrário, colocar nossas próprias ideias sempre em discussão, dialogando, criando momentos em que possam ser questionadas, expostas a críticas e sugestões. Mantendo um rigor flexível, capaz de considerar a ousadia, mas também, a

acuidade, dedicação e reflexão. E ainda, pensar uma pesquisa onde a ética seja constante no diálogo, nas ações e na procura das questões. Não há como imaginar uma pesquisa que não seja coletiva. São muitas mãos escrevendo, pensando, problematizando juntas; por isso, nossas produções são, e devem ser, sempre coletivas, e socializadas para que, mesmo provisoriamente e de forma bem pequena, possam contribuir na melhoria do nosso meio, tornando muitas coisas diferentes a partir do exercício de pesquisar, problematizar e pensar as coisas diferentemente do que se pensa e se acredita ser. Para isso, é preciso antes compreender a pesquisa como prática social, dialógica com o mundo, fundada nas lutas, resistências, processos de subjetivação – enfim, na vida.

Os capítulos

Feitas essas considerações e buscando uma organização para as articulações que estabelecemos entre teoria e campo empírico, dividimos o trabalho em três partes:

No primeiro capítulo, pretendemos problematizar a escola, colocando o corpo como foco de produção de discursos, saberes e práticas de poder. Para isso, ficará assinalado que, desde o século XVIII, o corpo se tornou alvo de processos disciplinares, através dos quais se tornou o que é hoje, trazendo consigo ressonâncias possíveis de serem identificadas através dos e nos relatórios analisados.

No segundo capítulo, continuaremos a colocar em evidência alguns acontecimentos do espaço escolar, focando sempre o corpo, como lugar de enfrentamentos e de disciplinamento, sem deixar de levar em conta questões em torno de identidades, diferença e ética. Somado a isso, estará presente a tentativa de articular uma pequena reflexão sobre a questão de gênero, a respeito de como a produção social e cultural do lugar da masculinidade e da feminilidade traz importantes reflexos no espaço escolar.

Nas considerações finais, não há a pretensão de concluir; tão pouco trabalharemos com sugestões e propostas de resolução de problemas, numa

perspectiva prescritiva, porque entendemos esse trabalho como mais uma contribuição às perspectivas foucaultiana e pós-estruturalista. Assim, o trabalho tem apenas a pretensão de contribuir com as discussões no campo da Educação, construções de subjetividades e corpo. A intenção é que ele sirva para novas questões e pesquisas, acreditando no seu poder de estabelecer diálogos e articulações.

1 PROBLEMATIZANDO A ESCOLA: O CORPO EM FOCO

Quando morreu estava já tão desprovida de existência, que foi necessário vestir-lhe as suas roupas mais concretas, perfumar-lhe o corpo todo, pintar-lhe com cores aflitas o cabelo e as unhas das mãos e dos pés para que se tornasse credível que em tempos fora pertença deste mundo.

JOSÉ EDUARDO AGUALUSA (2005)

Colocar o corpo em questão não seria apenas torná-lo um objeto de pesquisa, mas tentar evidenciar como as relações de saber e poder o permeiam e fazem dele um ponto de investidas e ações dessas mesmas relações de saber e poder. Para isso, pretendemos problematizar a construção dos relatórios, as relações estabelecidas entre as instituições, os enquadramentos e as fugas.

Neste capítulo, estabeleceremos um diálogo entre os teóricos que subsidiam esta parte da dissertação e alguns acontecimentos crivados no chão da escola. A proposta é perfazer um caminho, ainda que pequeno, desde o século XVIII, discutindo como o discurso da ciência, do cinema e da escola ajudaram a constituir esse olhar sobre o corpo que experimentamos hoje.

1.1 A escola em questão

Qual seria o ponto de partida para se começar uma pesquisa? Qual seria a questão problematizadora, aquela que mais provocaria a escrita e o desafio de olhar de outra forma? Diante dessas interrogações, buscou-se problematizar os acontecimentos mais diferentes, porém tão significativos quanto qualquer outro. Olhar aquilo que nos tira do lugar, diferenciando o cotidiano.

O ponto de partida de qualquer história kafkiana ou foucaultiana é um acontecimento, é uma prática que se altera, que sai da rotina, que se

diferencia da ordem, que emerge, que irrompe diferencialmente num horizonte de continuidade e repetição. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2004, p. 18).

A citação acima recupera, para esse trabalho, um conceito importante do arcabouço teórico de Foucault: o acontecimento. Estabelecendo dois sentidos para o termo, Castro (2009), apoiando-se em Foucault, define acontecimento como novidade e prática histórica. Sentidos que se cruzam e que nos ajudam a pensar o material empírico desta pesquisa, ou seja, o que está acontecendo nas escolas. Se pensarmos acontecimento como novidade, como algo diferente que está acontecendo nas escolas e que, por isso, chama atenção, isso só é possível em relação a uma prática histórica, o que, portanto, nos aproxima do segundo sentido de acontecimento, aquele ligado à regularidade histórica das práticas. Um acontecimento (novidade) gera uma passagem, uma mudança e uma transformação, gerando novos acontecimentos discursivos, novas práticas.

Nessa perspectiva, uma situação, ocorrida em uma escola da rede municipal de ensino, revela-se oportuna para iniciar a discussão sobre as questões de poder na escola, além de também ser interessante para se pensar os discursos construídos para fortalecer tais poderes, os saberes que engrenam esse espaço e as possíveis resistências surgidas nesse cotidiano escolar. Não cabe colocar tal ocorrência como fato isolado ou como um *problema sem tamanho*, mas evidenciar, em mais um fato ocorrido dentro da escola, as relações existentes, e assim encontrar possíveis questões para uma boa discussão. Segue o relatório⁶ construído pela escola e apresentado na SE:

Caso 08

Aos quinze dias do mês de fevereiro de dois mil e oito - sexta feira - às treze horas, na E. M. J., situada em Juiz de Fora, o aluno desta instituição H. M. S., 9 anos, do 2º ano do Ensino Fundamental invadiu a escola, juntamente com o ex-aluno: D. J., 14 anos. Os dois demonstravam comportamento agressivo e visivelmente transtornados, agredindo a todos os presentes com gestos obscenos, palavras ofensivas, etc... A direção chamou-lhes a atenção e convidou-os a se retirarem do local, no entanto, a situação só piorou. Pois D. foi aluno desta instituição nos anos 2006 e 2007 e durante sua permanência enquanto aluno, teve várias ocorrências sérias e

6 Ao longo do trabalho vamos utilizar alguns fatos vivenciados ou relatados, que servirão para nos ajudar nas problematizações e formulação dessa dissertação. Para diferenciar esses fatos das citações, formatamos essas partes de forma diferente, utilizando itálico.

encaminhamentos ao Conselho Tutelar e Secretaria de Educação. O referido menor, neste dia acima citado, se colocou deitado sobre uma das mesas, nas quais são servidas as refeições; puxou a bermuda ficando de cueca e logo em seguida tirou também a cueca exibindo a genitália, diante de meninos e meninas, professores e funcionários. A situação ficou incontrolável porque ele estimulava H. fazer o mesmo (sic). Este último ameaçou agredir fisicamente a vice-diretora. Foram momentos difíceis.

A Polícia foi acionada, assim como Conselho Tutelar que sugeriu chamar o Resgate, já que o comportamento desses menores não estava nada normal. Até que a polícia chegasse, os invasores dominaram o espaço escolar com gestos, palavras e nudez de sexo, ferindo o código Penal.

É bom ressaltar que os portões da Escola estavam fechados. Eles pulavam os muros da Escola para dentro e para fora com muita facilidade e sem o mínimo de respeito.

Foi feito o Boletim de ocorrência de número Tutelar, pois teme pela própria segurança e pela segurança dos alunos e funcionários da Instituição em comento. (sic)

(Juiz de Fora, 15 de fevereiro de 2008)

Esse é um relatório feito por aqueles que são responsáveis pela escola, aqueles que se sentem autorizados e capacitados pela instituição, para sua manutenção, preservação e vigilância. A questão aqui não é questionar a validade disso, mas pensar o que isso está possibilitando, pensar como essas construções estão permitindo as condições de emergência e de sustentação do que foi narrado. Que posições dos sujeitos estão sendo construídas a partir delas? Minimamente duas: a dos meninos que “invadiram” a escola e a dos que estão na escola, sendo esta transformada em campo de batalha, sob constante disputa de poder.

Também, a visibilidade do corpo como denunciador de problemas, de delinquências, de desordem. No texto acima, encontramos uma passagem clara sobre isso, “os dois demonstravam comportamento agressivo e visivelmente transtornados”. O corpo, como lugar de um lento trabalho de disciplina e ordem, revela o descontrole, denuncia a indisciplina, os transtornos.

Se podemos pensar o corpo como fronteira e, ao mesmo tempo, como cruzamento do processo individualizado com a experiência coletiva (CORBIN, 2008), temos que pensar o que significa pertencer a esse mundo. Agualusa, na epígrafe desse capítulo, demonstra como é necessário executar certo “ritual”, para que um corpo, já desprovido da existência, garanta, mais uma vez, seu pertencimento presente. Mas, é possível pensar, junto a Foucault (1987; 1988), nas várias intervenções feitas no corpo vivo, para torná-lo presente nesse mundo disciplinar. É

possível pensar a escola interferindo nesse processo e multiplicando as táticas e investindo nos corpos para essa pertença. No relatório anterior, a palavra “invadiu” sugere a possibilidade do não pertencimento àquele lugar, ou seja, os “invasores”, mesmo que uma vez já tenham estudado na escola, aqueles alunos não pertenciam mais àquele lugar, por isso, é preciso ações que os obriguem a sair, negando-os o lugar do qual já foram pertencentes. Não há “ritual” de reinserção, não há mais lugar ali possível para eles – são estranhos.

Uma das questões mais interessantes, discutida na contemporaneidade, é a forte ligação entre o processo cultural e social de construção do corpo e as relações de poder e saber que perpassam o espaço escolar. Este, de certa forma, acaba aparecendo permeado de histórias e acontecimentos que vão, de forma sutil ou, às vezes, de modo gritante, afetando tanto o sujeito quanto o próprio espaço. Portanto, é o processo social que faz do corpo sujeito e objeto, que constrói, inscreve e o (re)configura. Refletir a partir dessa perspectiva parece colocar em circulação uma crítica às ideias e práticas que organizam a escola; e ainda evidencia novas formas de pensar e agir nesse espaço. Mais do que isso, permite examinar, também, como se constrói cada sujeito envolvido nesse processo – corpos e acontecimentos em relação.

Por que o fato narrado chama a atenção e se torna motivo de uma ocorrência por parte da escola? A escola é resultado de um processo cultural assim como o próprio fato. O fato revela como essas construções se dão no interior da escola. Como ele é fruto de uma rede que vai da escola ao aluno, da escola à Secretaria, dos alunos para a escola, dentre outros pontos de ligação.

Como assinala Michel Foucault (1988, p. 126), esse processo “Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”. Sendo esta uma concepção escolar do século XVIII que repercute até os dias de hoje. Esse percurso que a escola fez não é diferente da sociedade que se constituiu, aos poucos, dentro de um sistema disciplinar eficaz e duradouro.

Essa ligação entre corpo, cultura, disciplina, história e sociedade foi perfazendo uma idéia ou, talvez, um ideal de sujeito perseguido e alicerçado pelo discurso, pela prática de poder e pelo saber. Um saber que o torna exímio em observar-se, decifrar-se, interpretar-se, descrever-se, julgar-se, narrar-se, e se auto-dominar, auto-governar. Então, como pensar a escola nesse meio? Como pensar as

relações na escola? Entre professores e alunos, diretores e professores, diretores e alunos, alunos e alunos, comunidade e escola? Seriam todas essas relações, relações de poder? Haveria um saber engrenando o cotidiano da escola? Um saber permeado de poder? As perguntas a serem feitas e pensadas têm muita proximidade com o que Foucault chama a atenção, neste trecho:

Quais são as relações de poder mais imediatas que estão em jogo? Como tornam possíveis essas espécies de discursos e, inversamente, como esses discursos lhes servem de suporte? De que maneira o jogo dessas relações de poder vem a ser modificado por seu próprio exercício - reforço de certos termos, enfraquecimento de outros, efeitos de resistência, contra-investimentos, de tal modo que não houve um tipo de sujeição estável dado uma vez por todas? (FOUCAULT, 1988, p. 108)

Pensar a escola, de modo que as questões de saber e poder possam vir à tona, preocupando-se com suas relações, discursos, formas de resistências e técnicas de disciplinamento pode ser uma forma de desfamiliarizar o familiar - principalmente, quando o corpo sofre as investidas do poder e do saber, do discurso e de um modo específico de existir. Busca-se, neste trabalho, interrogar sobre a construção desses corpos em relação.

Corpo é um lugar possível de intervenções, rupturas, nomeações, identificações, exclusões. Pode-se perguntar, como Orlandi (2004),

De que corpo necessita determinada configuração espaço-temporal de saberes e poderes? Em outras palavras, pergunta-se pelas práticas discursivas e não discursivas que se investem sobre os corpos e os arrastam para uma série de problemas. (ORLANDI, 2004, p. 74)

É essa configuração no espaço escolar que se pretende questionar e evidenciar, a fim de problematizar a prática docente, a escola, a ação dos alunos, diretores e de todos envolvidos na trama escolar. Como esses adolescentes estão construindo subjetividades? Que subjetividades estão em negociação em meio aos jogos de poder? Como são entendidas as resistências? O adolescente que salta o muro para dentro da escola e tira sua roupa, “expondo sua nudez”. Ele quer dizer alguma coisa ou solucionar algo, provocar, resistir, inflamar, desorganizar? Arrisque-se a pensar que as ações podem ser mais de uma coisa, rompendo, então, com o binarismo com o qual estamos acostumados e que nos organiza nos nossos

processos de classificações. Dessa maneira, a ação do aluno nos convida a pensar que pode estar organizada no sentido tanto de solucionar quanto de provocar, resistir e desorganizar. E é preciso perguntar também quem aqueles alunos põem em relação? Que subjetividades eles e os seus corpos estão ajudando a construir em relação? Que escola eles estão nos convidando a problematizar? Como o corpo passa a ser local de leitura, de informação, de resistência, de poder e de punição? O que casos como esse tem de potencialidade e desafio para a escola e para a educação?

O que se busca discutir é como um acontecimento desse tipo pode ser considerado apenas mais um *caso* de escola ou mais um que precisa de punição severa, pois as pessoas que assistiram o vêem como uma afronta.

Chama atenção, aqui, um processo muito mais sutil presente na escola e que, por conta da força disciplinar existente, não permite pensar que tal acontecimento seja um conjunto de forças, situações e, até mesmo, um processo histórico e decisivo, presente naquele instante.

Pular o muro da escola só é possível de ser lido, na medida em que instaura uma relação entre novidade e regularidade, entre o surgimento do novo e o funcionamento das práticas. Neste sentido, o acontecimento narrado é entendido como uma ruptura radical com as práticas escolares, com o que “normalmente” acontece no interior das escolas e, assim, é uma ruptura que só se manifesta por meio de seus efeitos. Além disso, a regularidade que essa ruptura encerra só é conhecida e pensada em termos discursivos. Dessa forma, escrever um relatório para a SE é levar ao conhecimento uma regularidade e uma ruptura, que vão dar sentido ao acontecimento e dar origem e sentido aos alunos envolvidos, à escola, à direção, à SE, enfim, àqueles que estão em relação.

Foucault (1987) traz uma de suas várias contribuições importantes para entender o processo ao qual o corpo foi exposto, nos últimos três séculos; processo que o esquadrinhou, desarticulando-o e recompondo-o para extrair dele o máximo de energia possível. Uma utilidade econômica, obediente, capaz de transformar a força do corpo em capacidade e sujeição.

Mas qual a relação que se pode estabelecer com o caso do menino na escola? A criança exposta todo dia a esse mecanismo forte de disciplinamento e controle se vê e se constrói como parte desse mecanismo, talvez, não conseguindo se ver de outra maneira. A escola, por sua vez, inserida nesse mecanismo de

disciplina, fabrica um modo de sujeição:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula, e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica de poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (FOUCAULT, 1987, p. 119)

A disciplina não está só na escola. Como no caso narrado, no início desse capítulo, a escola se percebe ainda como um local em que a disciplina é forte, e que é um espaço que merece, e em que se deve ter, “respeito”. Disciplina passa por respeito, tanto é assim que é recorrente a fala, acusando os alunos de falta de respeito. Como nossa sociedade é herdeira da disciplina, nós estamos “acostumados” a pedir respeito, sabemos identificar situações de respeito e de falta dele, o que faz com que esse processo não seja exclusivo da escola, mas construído em relação. Tanto é que a escola, ao se ver diante de uma situação extrema, recorre a outras instituições que compõem nossa sociedade disciplinar, como o Conselho Tutelar e a Polícia, que juntos buscam a constituição de sujeitos disciplinados, capazes de controlar suas ações e pensamentos, num investimento constante de corpos dóceis, em benefício de todos. Esse processo de normalização permite-nos perceber o quanto a norma investe na comunicação e articulação entre as instituições, para que suas táticas de disciplina, segurança e controle sejam mais eficazes possíveis (EWALD, 2000).

Na situação relatada anteriormente, algumas perguntas se fazem necessárias: Como se organizam as relações de poder nesse caso? Que lugares são ocupados pelo menino e pela direção? Como circula o poder entre os meninos que tiram as roupas e a direção que, perplexa, aciona outras instâncias para ajudar a controlar a situação? Até que ponto a ação dos meninos pode ser entendida como resistência ou mesmo busca de liberdade e autoridade? O discurso usado para descrever a situação por parte da direção não revelaria muito mais como a direção

se vê ou como vê os garotos? O lugar encontrado para enquadrar os meninos, não seria aquele que os mantém em uma posição cômoda em relação aos adolescentes? Quem é que já está esgotado? A escola ou o menino?

Aqui não caberia tomar a defesa do menino e correr o risco de incorrer em demagogia. São diversos incômodos que tal situação provoca. Tentar enxergar nesse fato resquícios de um discurso sobre o corpo, sobre a escola, sobre o poder-saber que vem sendo articulado, construído e reforçado nesses últimos séculos, é o que se apresenta como mais interessante. “Pensar a formação da imagem corporal, bem como problematizar o corpo como um território existencial subjetivado a partir de uma demanda social, política e econômica que o atravessa e se realiza de diversas formas”. (MAIRESSE, 2004, p. 105)

O questionamento de tal evento leva a indagações sobre a prática docente. Que discursos vêm sendo reforçados no espaço escolar e quais têm sido deixados clandestinos, à margem? Quais são os saberes que, como engrenagens do poder (FOUCAULT, 1988) funcionaram para manter e criar os “lugares” de cada um? Como esses lugares ou fuga vão constituindo subjetividades?

Deleuze e Parnet escrevem que “os corpos não se definem por seu gênero ou espécie, por seus órgãos e suas funções, mas por aquilo que podem, pelos afetos dos quais são capazes tanto na paixão quanto na ação” (1998, p.74). A partir da citação, seria possível pensar que o corpo pode muito mais do que é estimulado na escola. Não seriam esses estímulos fabricados para manutenção de um sistema que teme a diferença, o diferente e o outro? Teme a potência do outro? Ou quando reconhece essa diferença, insiste em lhe dar um lugar para que as coisas se mantenham como antes? Como foi feito com os dois meninos... Ao não se enquadrar naquilo que se espera, enquadram-se eles num outro lugar, na indisciplina, no agressivo, naquele que fica nu. Há vários enquadres que vão servindo para construí-los discursivamente. É a escola construindo o outro já que não há fala deles no relatório. Parece que, ao não se enquadrar, permitimos que falem de nós, como se perdêssemos o direito de indivíduos. Tornamo-nos pertencentes a classe dos “outros”, nosso corpo não nos é mais de direito, então pode sofrer intervenções (FERRARI, 2009).

É surpreendente a capacidade e a força da construção disciplinar em estabelecer as censuras, obrigar as ocupações, determinar e regulamentar os ciclos de repetição. Situações que nos mantêm engrenados, de forma a dificultar nossa

capacidade de lançar o olhar de outro modo para aquilo que nos acontece.

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até as singularidades necessárias e suficientes [...] A disciplina “fabrica” indivíduos; (FOUCAULT, 1987, p. 143)

Esse poder hierarquiza os espaços através da escola, e se esta não obtiver sucesso, outras instituições se encarregam disso. Na escola o professor ditaria a regra e o aluno teria que respeitá-la, mas, constantemente, são ouvidas reclamações, como se os papéis estivessem invertidos: “*Parece que é só os alunos que têm direitos; e os deveres?*”. Isso, de certa forma, mostra que, mesmo querendo reconhecer a diferença de um processo qualquer – isto é, o outro lado –, tudo ainda é analisado, questionado e pensado, levando-se em conta apenas dois lados da questão. Sendo assim, ouve-se que “*o aluno inverteu o papel*”⁷, passando, de subordinado, a ditador. Então, quando alguma coisa não vai bem, vê-se que a tendência, em geral, é classificá-la em um lugar já conhecido, já definido pelas hierarquias de valores e conceitos. Daí, a pergunta: Será que não há outros caminhos?

Em princípio, as respostas já estão previamente definidas, assim como “quem dá as cartas”, e, em consequência disso, resta aos sujeitos apenas o ataque ou a defesa, sem que estes possam enxergar a sua própria implicação, nessa inversão de papéis – enfim, como parte desse roteiro. Afinal, já não é mais um ensaio, é uma atuação constante, na qual os discursos já foram construídos.

No entanto, se vemos as coisas apenas dessa forma, há muito pouco a ser feito, pois acreditaríamos numa *normalidade* das coisas, num discurso pronto e acabado, reforçado pela Ciência e endossado pela mídia.

Se adotarmos uma perspectiva histórica, parece haver uma constante necessidade de descrever as coisas, descrever ações e estabelecer conexões entre determinados lugares e discursos. Essa necessidade de nomear os acontecimentos

7 Diferente das outras falas, retiradas diretamente dos relatórios que estamos analisando, neste caso, apropriamo-nos de algumas falas muito comuns de se ouvir entre professores e que tenho tido contato nas diferentes experiências profissionais em que circulo.

não surgiu de repente. Ela foi construída, e se tornou forte a partir do século XVIII e XIX, não só sobre o sujeito, mas sobre seus desejos, sexo, raça, gênero, problemas e teorias. O sujeito é resultado desse processo de enquadramento, ao mesmo tempo, que o faz funcionar. Uma vez que se é levado a produzir discursos, a produzir saberes e a falar deles, constrói-se a si mesmo. No entanto, como colocar em evidência esse enredo? Como conhecer de outro modo? “O que estamos ajudando a fazer de nós mesmos em meio às redes de saber e poder que ao mesmo tempo nos constituem?” (ORLANDI, 2004, p. 75).

Ao construir/redigirem um relatório sobre os dois alunos que ficaram nus na escola, os professores, diretores, policiais e conselheiros tutelares estão construindo a si mesmos – além, claro, de construírem, também, a norma, o que pode e o que não pode, o certo e o errado – numa lógica binária difícil de ser desconstruída.

Por que a insistência nesse caso? Se esse fato já estava em silêncio, por que evidenciá-lo? Seria apenas para criar polêmica? Não. O que se pretende é questionar a imagem construída do menino. Mostrar, enfim, como essa construção é discursiva e perpassada pelo poder. Quem está autorizado a falar dele? Quais são as potencialidades e os desafios para se pensar as relações de resistências na escola? Como o corpo pode ser utilizado como um local de resistência ou, naquele caso, ferramenta de resistência, de confronto e, sobretudo, de disputa?

Questionar a imagem que se tem de si mesmo é tentar trazer, para a discussão, um processo que Larrosa (1994), articulado ao pensamento de Foucault, chama de tecnologias do eu: práticas nas quais se produz e se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas.

Essa experiência de si mesmo traz consigo uma bagagem de “*autoconhecimento*” e, com isso, relaciona todos os “*autos*” possíveis: autocontrole, autoestima, autoconfiança etc., de forma a instigar o sujeito, constantemente, a se conhecer, estimar-se, controlar-se, regular-se e a ser capaz de modificar-se.

O aluno que causa “tumultos”, embaraços, indisciplinas, está também nesse processo de sujeição, de fabricação e definição de identidades, de subjetividades. Contudo, esse aluno estaria falando mais de nós mesmos, porque, com suas atitudes, ele está desconstruindo alguns lugares que nos são caros. O aluno do conflito, além disso, também “se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina quando faz determinadas coisas consigo mesmo”

(LARROSA, 1994, p.43).

Porém, isso só se dá em certos momentos e processos histórico-sociais. Aquele menino que saltou o muro foi impulsionado a ser visto, dentro do processo de experiência de si. Sendo assim, é possível perceber que, ao voltar os olhos para o seu interior, o próprio sujeito se torna objeto do seu olhar; se olha, mas vê muito mais do que os outros vêem ou dizem dele. Se auto-observa, se transforma em dois: o que vê e o que é visto. Mas o que essa forma de se ver provoca? É possível se ver sem os olhares alheios? Existiria uma forma ideal de se ver?

No relatório que chega à Secretária, não lemos como os alunos se vêm, mas apenas como são vistos e como são apresentados a nós. Por isso, o que o relatório nos convida a pensar é como esses alunos são construídos na perspectiva foucaultiana; como eles se tornam, portanto, sujeitos resultados de saberes (o que se espera do “ser aluno”, do comportamento nas escolas, com relação à utilização do corpo) de relações de poderes (a escola fala e constrói esses alunos) e da ação dos outros sobre eles e deles sobre nós mesmos (quando a escola age, ela o faz para ensinar).

Essa maneira de se ver, por sua vez, provoca uma maneira de se expressar. Portanto, é possível dizer que, na situação daquele aluno, a expressão de si tem muito mais relação com a forma como ele se vê e é visto do que com a categoria “ação indisciplinada”. No entanto, há uma insistência em significar as coisas, de acordo com os sentidos já existentes. Talvez porque isso nos dê a falsa impressão de ainda existirem certezas e seguranças.

É preciso lembrar, no entanto, que, uma vez capturados pela necessidade de falar de si, seja de que forma for, acabamos interferindo na nossa subjetividade, de modo que, através do nosso discurso conseguimos, na medida do possível, construir e desfazer identidades.

No entanto, percebe-se que, dentro desse sistema de construção do sujeito, surgem alguns “alertas” externos, que podem ser resumidos em certas falas, como: *se és assim, não pode ser de outra maneira*. Segundo esses “alertas”, ou segundo essas vozes, você é aquilo que fala e tem que compreender sua vida como um processo e tempo linear. Sendo que cada fato é adicionado ao que já aconteceu, “organizando” esse processo de fabricação do sujeito. Além disso, essa narração, essa maneira de falar de si não pode ser livre, sem pré-requisitos, pois você pode até falar, mas tem que falar de determinada forma, naquele lugar e naquele tempo.

Enfim, a forma de falar de si não é feita sem violência, porque se insere, nessa fala, uma maneira “adequada” de como falar. E é fácil perceber que essa maneira adequada para se narrar está empenhada em construir um determinado tipo de sujeito. No entanto, voltemos aos garotos citados.

Segundo o relatório, percebe-se que os dois só foram interrogados, após o incidente, num lugar específico, com poucas pessoas e perguntas determinadas. Portanto, eles poderiam falar, mas não poderiam dizer qualquer coisa...

Como esse sujeito vai se vendo, construindo uma imagem de si e dos outros, de forma a afetar seu campo dos valores e julgamentos? Todo o processo de se ver, narrar-se, cria uma forma sutil de viver, uma existência povoada de valores, ideais, sentidos que vão dando um lugar a cada sujeito. As pessoas constroem seus julgamentos dentro de concepções dualistas, bom ou mau, certo ou errado, justo ou injusto. Que forma de viver está imbricada nesses mecanismos, nessas engrenagens de poder? Como o saber vai criando modos de existir? Como o poder e o saber presentes no cotidiano vão interferindo na elaboração das subjetividades? Que valores são considerados e quais são deixados à margem do sujeito? Como o corpo sofre essas interferências? Através de quais processos o poder está agindo no corpo de forma a lhe limitar a possibilidade de resistência? Essas questões nos organizam para pensar os casos que selecionamos e, mais do que isso, elas foram pensadas a partir deles, por um processo relacional de mão dupla, em que os casos geram perguntas que retornam a eles em um movimento ininterrupto que alimenta nossas análises. Feito esse esclarecimento, vamos reproduzir mais um fragmento de relatório chegado à SE:

Caso 07

[...] entendemos que K. é um pré-adolescente que precisa de atenção, afeto e orientação da família e da escola. Precisa vivenciar no dia-a-dia, a essência da palavra limite e, com isso, aprender a lidar com seus conflitos internos, principalmente, os de valores. Necessita de acompanhamento especializado para aprender a se conhecer e a lidar com suas frustrações. E, acima de tudo, precisa de ajuda para compreender a importância de regras de convivência (e estamos falando de uma maneira geral que ultrapassa os limites da sala de aula); pois nos preparamos para enfrentar o mundo e se não tivermos noção de nossa responsabilidade frente a esse mundo, sofreremos muito. Com certeza, não é isso que queremos para os nossos alunos, em especial o K., tendo em vista as inúmeras

dificuldades que encontra de relacionar-se consigo mesmo e com os outros. Desejamos encontrar um caminho que nos aponte a melhor estratégia para lidar com ele e que nossas ações possam ajudá-lo a saber se colocar frente às pessoas, com respeito, tolerância, amizade, sabendo ao certo seus direitos e deveres. (Fragmento do relatório de 20 de novembro de 2007).

A escola, nesse processo de sujeição, participa ativamente na construção dos modos de existência. A pergunta é: por que esse modo e não o outro? O diferente passa a ser reconhecido, classificado. Como a escola trabalha com a situação enfrentada pelo corpo nesses últimos séculos? Fomos nomeados, classificados, explicados, dissecados não restando muito espaço para uma outra forma de existir.

1.2 Escola e processo disciplinar

Caso 13

O aluno L. M. A. interage com poucos alunos. Muitas das vezes, agressivo. Procura chamar a atenção de forma negativa, tumultuando as aulas, agredindo com chutes os colegas ao lado. Faz chacota o tempo todo, com caretas e sinais, tirando a concentração de todos. Percebe o desafio constante às ordens e às regras [...] Baixa concentração [...] Rejeita ajuda individual [...] A necessidade de fazer “gracinha” é mais forte que o interesse em aprender. (20 de outubro de 2008).

Caso 03

Aluno A. L. S. agrediu fisicamente a professora [...] batia no colega [...] Apresenta muita dificuldade no relacionamento com os colegas e profissionais [...] É extremamente agressivo e não se submete a autoridade [...] Apresenta baixo desempenho escolar [...] Tem sido visto, freqüentemente pelas ruas e praças, pedindo dinheiro em semáforos, costuma passar as noites na rua [...] (07 de dezembro de 2007).

Caso 06

O aluno T. W. S. apresenta dificuldades de relacionamento com os colegas e professores... Começou a apresentar problemas de indisciplina e desinteresse [...] Orientamos os pais para a colocação

de limites [...] A necessidade de respeitar as normas sociais da escola [...] Apresenta baixo rendimento escolar [...] Desrespeita os professores e funcionários [...] Envolve-se em brigas e brincadeiras agressivas [...] (01 de outubro de 2008).

Caso 07

O aluno K. M. emburra, fecha o caderno com brusquidão [...] Muda de fisionomia demonstrando desagrado [...] É bastante ansioso [...] Outro aspecto negativo é a frequência em que muda seu humor [...] Debocha, responde, aumenta consideravelmente o tom de voz [...] Tem grande dificuldade em enfrentar as frustrações [...] Tem dificuldade de relacionamento com os colegas [...] Age com agressividade para resolver suas diferenças [...] Possui uma tendência a usar de mentira [...] Chutou a lata de lixo e a porta da sala [...] Fugiu da escola depois de ameaçar colegas com uma lâmina do apontador [...] Jogou uma bola de papel no Excelentíssimo prefeito [...] (08 de junho de 2006).

Quadro de agressividade e violência, assim como adjetivos de “subversivo“, “desajustado“, entre outros, são termos usados para classificar as crianças e as relações estabelecidas na escola, mas eles mais que classificam, eles determinam um lugar, aliás, um não-lugar para aqueles de quem se fala.

O lugar de cada um, portanto, não é só determinado pelas hierarquias, embora estas tenham uma considerável força de determinação, eles também são dados através dos discursos estabelecidos/construídos na escola, que, por sua vez, moldam as margens das relações nesse ambiente. Além disso, o discurso também é capaz de estabelecer padrões a fim de orientar julgamentos e diagnósticos. Mas porque essa necessidade da escola em classificar?

Foucault (1987) chama a atenção como os colégios e as escolas são fundamentais no processo disciplinar, em que os indivíduos são individualizados na multiplicidade. A escola homogeneiza, hierarquiza, censura, recompensa, controla, registra, julga, classifica e vigia.

Nesse percurso, a partir do século XVII e XVIII, a escola passa a almejar a ordem e a civilidade, envolvendo-se em um conjunto de práticas sociais, psicológicas e culturais para produzir o homem moderno (VEIGA-NETO, 2003). Como uma maquinaria preocupada em moldar nossas subjetividades, através de dispositivos não só disciplinares, mas também pedagógicos, a escola provoca nosso autogoverno, fabricando novas formas de vida. Assim, a educação é considerada

como um conjunto, um emaranhado de práticas e de dispositivos que perpassam o espaço físico, os discursos, o currículo, ou seja, práticas discursivas e não discursivas, que dão forma, criam e constituem objetos e sujeitos, de acordo com aquilo que uma época pode dizer e construir sobre determinados acontecimentos.

A forma em que vemos os alunos não é livre de conceitos ou pré-conceitos, pois é na relação que nos constituímos, vemos, julgamos, descrevemos, excluímos e incluímos; enfim, “é na relação saber-poder que podemos chegar aos efeitos de poder, como ele age sobre o sujeito, como esse responde a seus efeitos, como essa relação se apresenta no discurso” (SILVA, 2004, p. 160). Então, percebemos o outro através de “lentes” muito bem constituídas e, assim, moldamos nossa maneira de pensar e lidar com determinadas situações – como pode ser percebido, neste trecho do caso 07:

A direção ou coordenação procura sempre falar com a família, sobre tal garoto, e esta sempre relata histórias muito preocupantes, ameaças, transgressões, até incendiar. Portanto necessita de acompanhamento por parte dos NEACES, conselho tutelar, polícia militar, ou quem quer que seja que possa dar “jeito” no menino, na verdade, ajudá-lo, pois nós aqui da escola já fizemos tudo que está ao nosso alcance. (08 de junho de 2006).

Daí a necessidade de outra instância para resolver o “problema“. Penso o quanto a Secretaria de Educação (representando uma instância de poder – mais ainda, uma forte peça do dispositivo disciplinar) contribui para legitimar ou fortalecer essa “maneira de agir” das escolas. Quanto nós contribuimos para empobrecer os espaços de lutas ou para fortalecê-los. Criamos outras práticas? Negamos ou alimentamos formas de negação de alteridade nas crianças e jovens?

A SE participando do processo de normalização dos sujeitos, sendo efeito e instrumento de poder, também constrói subjetividades, modos de atender as crianças, modo de pensar ou dar “jeito” nos problemas da escola. Mas, uma das possibilidades é pensar o caminho percorrido como o de normalizar, reforçar saberes sobre a criança, colocar em prática uma rede de especialistas que irão delimitando os espaços e as formas de se ver o aluno, reivindicar novas tecnologias para dar conta desse emaranhado de acontecimentos que se dá na escola.

Qual o sentimento de pertencimento gerado nessas crianças? São tantos lugares criados para “cuidar” deles que eles não pertencem a lugar nenhum...escola,

posto de saúde, NEACES, conselhos tutelares, família...ou seja, a criança “da margem” não consegue se localizar em nenhum desses espaços. Aliás, em nenhum dos relatos há o registro da palavra da criança. No entanto, alega-se que isso “não é importante” porque é ela, a criança, ainda está sendo formada, ou seja, ela ainda não está pronta, acabada. Mas quem fala por elas? A família, professores, especialistas, direção ou funcionários da escola.

Há um aspecto curioso, em um determinado relatório, a respeito das mais de 30 “ocorrências” de um menino, que é acompanhado pela escola há cerca de três anos: o garoto assina, praticamente, todos os relatos sobre suas ações, como se estivesse concordando ou ciente daquele processo. Vejamos:

Caso 07

O aluno K. M. vem apresentando uma conduta inadequada [...] Agressivo e impetuoso [...] Dificuldade em admitir regras [...] Não cumpre com os deveres de casa... Instabilidade emocional [...] É como se sofresse de transtorno bipolar [...] Desestruturando o ambiente [...] Cria uma confusão [...] É como se vivesse à margem da realidade [...] Não sabe conviver em grupo [...] Tem problemas de comportamento [...] Agrediu o colega com tapas na cabeça [...] Gritou com as professoras [...] Não aceita ser chamado a atenção [...] Traz tumulto a escola [...] Pinchou a carteira da escola [...] Escreveu tudo ao contrário do que foi dito na aula [...] Cuspiu no olho do colega [...] (Trechos de relatórios feitos ao longo de 2007, sendo que este aluno possui relatórios de 2006 até 2009).

Posso chamar isto de marcas deixadas nas folhas pela criança, mas também marcas deixadas nele, como o fora.

As instâncias agindo nos corpos, intervindo em suas experiências de vida, como quando uma criança é encaminhada para o médico, pois há a grande necessidade de um laudo (caso 05). Vejamos parte do laudo - *baixa tolerância à frustração, práticas de pequenos delitos, impulsividade, “heteroagressividade”*. Também, ao relatar sobre o mesmo menino, *“nota-se que há grande satisfação do aluno quando ele é agredido, ou seja, ele provoca para ter a sensação de ser agredido”*. A escola diz: *“percebemos os problemas e buscamos estratégias pedagógicas diferenciadas, observamos, descrevemos as contingências que cercam esse caso, procuramos o psiquiatra que o acompanha”*.

As marcas que significam status, privilégios, filiações tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares. Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas as outras. (FOUCAULT, 1987, p. 154).

Tornar útil as diferenças, talvez, seja um grande desafio do qual precisamos tomar parte. Por exemplo: quando as diferenças dos alunos nos relatórios são evidenciadas para demarcar o outro? Explicar porque estamos exigindo providência, transferência ou atendimento médico e/ou especialista. A diferença “legitimando” o processo de exclusão, *“isso está acontecendo porque ele é diferente, não se enquadra na sala de aula, não consegue ficar parado, não deixa a professora dar aula”*. Existindo um jeito idealizado, uma filiação a um corpo social homogêneo, isso acaba hierarquizando e moldando o olhar. Olhamos e sabemos, então, que o outro é diferente pelo modo em que nos vemos, quadriculados num lugar “ideal”, desejado, produzido e, assim, moldados a uma realidade à qual ele também deve se adequar, para o bem de nossos anseios.

1.3 Discursos e identidades

Caso 14

Vimos por meio desta relatar o comportamento do aluno R. Y. F. e pedir com urgência que o mesmo seja encaminhado para o NEACE ou órgão competente (IMEP).

O aluno não apresenta dificuldade de aprendizagem, porém não tem compromisso em copiar a matéria, é preguiçoso, não possui concentração, nem comprometimento com as atividades, o que dificulta o desenvolvimento na sala de aula.

As professoras percebem que o aluno é disperso, não consegue terminar as atividades começadas, é agressivo, fala muito alto, não tem limites e, às vezes, se apresenta apático. Mas ao mesmo tempo apresenta uma agitação inexplicável.

Não consegue organizar o material escolar, não se situa adequadamente ao espaço da sala, tendo dificuldade de deslocamento e pouca noção de espaço temporal.

Pelo relato da mãe, toma remédio controlado muito forte. As

professoras acreditam que esta medicação deve ser reavaliada, pois o aluno se encontra com comportamento descontrolado. Percebemos ainda que o relacionamento do aluno com a mãe é conflituoso, muitas vezes permissivo e rigoroso. (Relato feito pela diretora, em 03 de setembro de 2008)

Neste relatório, existem constantes referências ao aluno, negando o lugar dele na “normalidade”. Para isso, afirma-se, recorrentemente, o seu outro lugar, através daquilo que ele não é “capaz” de ser ou fazer: *“não tem compromisso, não consegue organizar, não tem concentração, não consegue terminar nada, não se situa adequadamente”*.

Percebemos, nesse relato, a necessidade de corrigir, identificar e classificar, através do comportamento, visto como adequado. No entanto, diante de dificuldades, a legitimação das ações reivindica a participação de outras instâncias de poder e outros discursos, como, por exemplo, a medicina. Por outro lado, temos que pensar o poder não como um processo apenas negativo, mas como algo capaz de produzir também positivamente, como nos lembra Foucault (1988).

Quando nós, professores, falamos sobre a dosagem da medicação de uma criança, demonstramos como é forte em nós o discurso de especialistas e, assim, fortalecemos o nosso lugar como detentores do saber, porém não só sobre o conteúdo específico que lecionamos, mas também sobre todas as facetas que envolvem a vida de uma criança. Descrevemos, assim, o aluno, documentamos, formamos indivíduos, enfim, executamos um dispositivo disciplinar.

O exame, cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um “caso”: um caso que ao mesmo tempo constitui um objeto para o conhecimento e uma tomada de poder. O caso não é mais, como na casuística ou na jurisprudência, um conjunto de circunstâncias que qualificam um ato e podem modificar a aplicação de uma regra, é o indivíduo tal como pode ser escrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado e retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc. (FOUCAULT, 1987, p. 159).

Para encaminharmos o aluno, primeiro o descrevemos, dizemos como ele é, como ele se comporta, se se interessa, ou não, pelo trabalho da escola, como fala (tom de voz), enfim, precisamos descrevê-lo, classificá-lo, trazer o indivíduo a tona, para adequá-lo à norma, já que não consegue se comprometer com o padrão da

escola, precisa então, ser demarcado e enviado para outro lugar que possa ajudá-lo a realizar essa tarefa, de tornar-se dócil, melhorar seu relacionamento. E aí, inclui-se a preocupação com a forma de se relacionar com a família, a escola não só vai descrevê-lo, mas também avançará para outros espaços, como a família.

Percebendo os relatórios analisados, deparamo-nos com o que Fischer (2001) diz a respeito das inúmeras vozes que falam num discurso, ou seja, quando registramos as ações dos outros, falamos também de nós, de como nos colocamos diante dessas situações, falamos do papel do professor, do diretor, da SE e, enquanto criamos tais papéis, criamos também os nossos lugares. Se através desses discursos, presentes nos relatórios, outros também são falados, esses documentos acabam revelando para nós muito mais do que fatos sobre um aluno; revelam a escola como lugar de descontinuidade e dispersão, mesmo que esta esteja imersa em uma normatização contínua.

Cabe destacar, neste ponto, o fato de que, quando uma criança se propõe a falar, o que ela fala já aparece impregnado pela presença das falas dos adultos, portanto, ela, geralmente, não fala muito além do que se espera, além daquilo que nossas perguntas querem que seja dito.

De certa forma, isso passa a ser sintomático, pois, através disso, percebemos a necessidade de haver uma anulação de tudo aquilo que possa perturbar, ou mesmo, tirar da ordem. A escola, agindo assim, fortalece, então, o processo de censura, além de construir, junto com outras instâncias, o ideal de corpo a ser assimilado.

Caso 12

M. cursou o 1º período de Educação Infantil, no ano de 2007 e logo percebemos que ele apresentava um quadro de agitação constante, como inquietude, falta de concentração nas atividades, agressividade quando contrariado e resistência a regras.

Fizemos contato com a família que infelizmente não contribui para minimizar o problema já que os pais apresentam comprometeros em vários aspectos. Conseguimos encaminhá-lo para consulta ao CAPS e desde o ano passado ele está sendo acompanhado pelo Doutor C. (Psiquiatra) e também o encaminhamos para atendimento na APAE, através desse secretaria, porém o pai nunca o levou à instituição. (Fragmento de um relatório de 10 de setembro de 2008).

Outro relatório, outra possibilidade de pensarmos como a escola se vê. No

entanto, ainda se percebe a necessidade de diagnosticar cada vez mais cedo as irregularidades, as disfunções, e de recorrer cada vez mais aos especialistas.

Formar a criança, educá-la, transmitir-lhe saberes, desenvolver pensamento crítico, ensinar valores, seriam esses os desejos e anseios da escola? Lendo relatórios como o citado acima, podemos perceber outras funções.

A escola produz modos, discursos, ações e saberes no seu cotidiano. Qual o sentido dessa educação na configuração atual? Estaria a escola, no conjunto de seus professores e ações, ciente de como se tornou o que é? Como ela acompanha as transformações da sociedade?

Se forem pensadas e produzidas em um processo de formação de estruturas – sólidas, reforçadas e de amplas fronteiras, através de seus dispositivos disciplinares –, a escola age, ou já agiu, como uma importante instituição formadora de saber e de controle dos sujeitos. Descobrimo o corpo como seu principal lugar de intervenção, a escola, a partir do século XVIII, traduz, através de vários elementos, uma maquinaria capaz de formar, limitar, hierarquizar e produzir corpos dóceis para o trabalho e para a vida em sociedade. Moldando os alunos, moldava, também, os professores, diretores, funcionários enfim, todos os agentes que, direta ou indiretamente, participavam do seu universo.

Se nos debruçarmos sobre os relatórios anteriores, perceberemos, claramente, a objetivação desse processo de controle qual a escola desenvolveu nesses últimos séculos. Basta começarmos através do termo “relatório”, não só como termo usado para nomear tais documentos, mas também, pela constância em que as crianças são descritas, pela frequência em que surgem os termos como “agressividade”, “fugir do controle”, “indisciplina”, “resistência as regras”, “violência”, etc. Todos esses termos podem nos dar pista do outro lugar da escola. Cada termo desse evidencia o desejo de padronização que a escola almeja. Ora, como pensar isso? Se olharmos bem, perceberemos “práticas invisíveis” presentes nesses relatórios. Veja, ao utilizarmos expressões como “*fora de controle*” não estamos falando do lugar dos que “tem o controle”? Ao dizermos “*ele é muito agressivo*” não estaríamos reivindicando o lugar da docilidade, ordem e civilidade?

Quando citamos a importância dos laudos médico, psiquiátricos, psicológicos e/ou de outros especialistas, damos pistas da ânsia pela normalidade. Afinal, recorre-se, frequentemente, a outras instâncias, que juntamente com a escola, pretendem “auxiliar-nos” na busca de uma efetiva formação e construção de sujeitos

disciplinados, capazes de se auto-governarem – arriscamos dizer: “sujeitos modernos”.

“Até quanto tempo precisamos esperar para resolver o caso de algum aluno”? Essa preocupação com o tempo não se dá desvinculadamente de um contexto. A educação teve e tem como preocupação a ordenação rigorosa do tempo e do espaço, como parte de um processo de produzir para a sociedade. Essa forma de ordenar as coisas contribuiu para o fortalecimento da disciplina, pois era preciso quadricular os espaços, torná-los práticos, fáceis de circular em uma vigilância permanente. Individualizando os corpos, organizam-se e ordenam-se os grandes grupos: o lugar na fila, o lugar que alguém ocupa num processo classificatório, etc; fazendo, assim, os corpos circularem através de uma rede de relações padronizadas e articuladas, que marcam lugares, estabelecem valores e técnica de poder, inclusive no processo de saber, “A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de 'quadros vivos' que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (FOUCAULT, 1987, p. 126).

O tempo de cada instituição – neste caso, o foco está sobre a escola –, daria o ritmo do processo, porque determinadas coisas não podem demorar para serem resolvidas. Tudo que foge dessa estrutura precisa ser priorizada logo, para não desarticular o ritmo das atividades regulares. O aluno que subverte esse processo, necessita de intervenção rápida, para não prejudicar o aprendizado dos demais, não desestruturar a ordem, é necessário, então, anular tudo que venha a perturbar ou desestabilizar esse tempo útil (FOUCAULT, 1987). Assim, a escola precisa alcançar, no uso do tempo, um grau de “excelência”, no qual o corpo deve manter-se sempre aplicado aos seus exercícios. Cada gesto e cada atividade são definidos a partir de um ritmo coletivo e obrigatório que, por sua vez, recomenda o controle da posição do corpo, dos seus movimentos e, por conseguinte, de suas expressões.

Pensar as posições dos sujeitos envolvidos em tais relatórios significa desconfiar do espaço e do tempo, quando organizados pela escola. Até porque, essas duas categorias, dentro do formato escolar, não são verdades unilaterais, pois foram produzidos justamente para ajudar a maquinaria daquela instituição a fabricar indivíduos – mais: formas de vida. Para questionarmos tais construções ou formas de subjetivação é preciso pensarmos a escola envolta e emaranhada nos fios que tecem e são tecidos na sociedade (VEIGA-NETO, 2003).

Nessas condições, a escola poderia se constituir num tempo-espaço receptivo à pluralidade e à multiplicidade de significados das muitas culturas e dos valores plurais no seio de uma mesma sociedade. Isso significa que os diferentes, os estranhos e as minorias (*sejam étnicas, religiosas, raciais, de gênero, etc.*), outrora presenças indesejáveis, têm uma nova chance nesse tipo de escola, não mais indiferente à diferença, às ambigüidades, enfim, à ambivalência, que sempre foi utilizada para justificar o aniquilamento das “ervas daninhas”...a promoção da *liberdade, da diferença e da solidariedade (com o estranho)*. (ALMEIDA, 2009, p. 51)

1.4 O corpo e a escola

As relações de poder e os mecanismos que agem no corpo, pelo corpo e por um corpo submisso, dócil, pronto para o trabalho, perpassam o discurso médico, o cinema, e também, as fábricas, prisões, manicômios e a escola - esta última, vista como uma instituição de forte influência no processo de construção social do sujeito, de interferência, bem como, de endossamento dos processos de disciplinarização, desde os últimos séculos até os dias de hoje. Ela participa da descoberta do corpo como objeto e alvo de poder (FOUCAULT, 1988). Desde o século XVIII, a produção e a luta para manipular, modelar, treinar, submeter, multiplicar a força do corpo se tornaram marcos constantes, dificultando, aliás, outros diálogos – embora provocando também resistências.

Não seria a primeira vez que o corpo se tornaria alvo de investidas de poder. A Grécia Antiga já demonstrava um grande interesse pelo corpo, pelas relações sexuais, posições na sociedade e hierarquias, status, ornamentos, normas, valores, virtudes e mecanismos de poder (FOUCAULT, 1995). A partir do século XVIII, a sociedade, passaria a se ocupar do corpo de uma forma mais específica, mais sutil e eficaz, enfim, mais organizada.

Criou-se um método, aliás vários métodos, para maximizar a força do corpo, seus movimentos, seu tempo e lugar no espaço. Enfim, tornaram os corpos dóceis e úteis para o trabalho e para a organização social. Em poucas palavras, uma disciplina para o corpo:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação

de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente... O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe... fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”... ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade”, que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (FOUCAULT, 1987, p 119)

Crianças em fila, caminhando ou *marchando* para as salas de aula que, por sua vez, possuem uma organização bem específica, com carteiras enfileiradas e posição privilegiada do Mestre para manter o controle. A disciplina não seria composta somente pela força do papel do professor, pois o espaço, o tempo, os conteúdos e o currículo também contribuiriam para o fortalecimento desse processo. A escola do século XVII e XVIII, teria com o corpo uma relação muito específica, pois marcaria nele, desde a primeira infância até o final da vida escolar, as “verdades” para se construir uma sociedade mais útil, disciplinada, organizada e, quem sabe, mais *feliz*. O múltiplo, então, seria cada vez mais domesticado.

O espaço físico demonstra a vontade de controle das escolas. As salas de aula conduzem a um corredor que leva a um espaço livre, central, onde, nada ou ninguém escaparia facilmente de um ou vários olhares, seguindo um modelo panóptico², em que mesmo que ninguém esteja vigiando, a sensação, a desconfiança de que sempre alguém está por perto, coibiria, e muito, as ações de resistência. A disciplina ganharia um forte aliado, o próprio corpo que, depois de sistemáticas investidas de poder e permanência nesses espaços, reproduziria as artimanhas, os mecanismos disciplinares até quando estes tivessem cessado suas investidas.

A escola, por sua vez, disciplina os corpos; onde a homogeneidade se torna o objetivo final. A escola também criaria sujeitos... As turmas compostas cada vez mais obedecendo a padrões como idade, características, saberes, sexo, nível social e outros. As fileiras, as formas de organizar os alunos produzem e reforçam hierarquias, marcando lugares e valores. Observar, controlar, regularizar, constituir quadros para facilitar registros, divisões, reagrupamentos e toda uma maquinaria

² Entendemos o panóptico como o modelo usado por Foucault através de Bentham, que nada mais é que um modelo de construção onde seria possível um vigia enxergar todas as pessoas presentes. Foucault desenvolve esse conceito para explicar o processo de vigilância do dispositivo disciplinar, no qual o sujeito incorpora o fato de que está sendo olhado e vigiado todo o tempo. (Cf. - CASTRO, 2009, p. 314)

para o bom funcionamento do sistema parece ser a “bandeira” forte da instituição escolar. “São exatamente os atos e os momentos de desejo, medo, prazer, poder e desentendimento na sala de aula que os educadores, em sua maioria, suam para tentar prevenir, impedir, negar, ignorar, terminar”. (ELLSWORTH, 2001, p.60)

Caso 13

L. chega atrasado em todas as minhas aulas, não participa das atividades propostas, é agressivo com os demais colegas intimidando-os, anda pela sala de aula e quando é advertido responde com zombaria continuando a agir da mesma forma até que é convidado a se retirar; o que faz com grande algazarra... Acredito que necessite de acompanhamento psicopedagógico durante sua vida escolar para socializá-lo em tempo hábil que não aumente seu déficit de aprendizagem. (21 de outubro de 2008).

Segundo essa postura, identificada também em outros relatórios, nós, enquanto educadores, precisamos formar a criança e, se essa não está se saindo muito bem, necessitamos da ajuda de um especialista, desde que, o aprendizado da criança fique resguardado. Ou seja, fazemos o que fazemos em função de um currículo a seguir, de um conteúdo a trabalhar, ao qual as crianças precisam responder à altura.

Os momentos de prazer, desejos, ou desentendimentos, podem até surgir, mas precisam se manter de forma administráveis, para não prejudicar a produção do conhecimento que faz parte do processo de normalização, pois o conteúdo a ser trabalhado também é combustível para formação dos sujeitos.

No trabalho de tratar o múltiplo, já não se poderia usar mais as intervenções de séculos passados, como a exposição em praça pública, torturas, esquartejamento e outros artifícios violentos. No entanto, seria possível pensar os relatórios, desenvolvidos nas escolas, como uma parte das novas intervenções disciplinares?

Os relatórios, também, intervêm nos corpos ao passo que denunciam as “falhas” deles, destacando, mesmo que involuntariamente, as suas resistências. Para conseguir tirar o maior número de efeitos dos corpos, caracterizando o sujeito como pleno de possibilidades, autônomo e mais produtivo, seria necessário uma microfísica do poder, que Foucault chama de *celular*. Esse poder agiria em todos os espaços através da fala, das posições, da decomposição de gestos e da fragmentação do tempo em partes regulares e rotineiras, concebendo, assim, um

ciclo de repetição. “O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (FOUCAULT, 1987, p. 129). Esse tempo metrificado, quando aplicado à escola, é o que dá origem à diferença entre o aluno adaptado e o que subverte a ordem.

O mesmo ocorre com relação aos gestos e atitudes do corpo. “Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (FOUCAULT, 1987, p. 130). Desse modo, a educação física, bem como a forma de ocupar a cadeira, a posição na fila, levantar-se e sentar-se, a forma do professor se movimentar em sala e de olhar os alunos, seriam todos levados em conta para um maior aproveitamento da energia corporal. O corpo torna-se alvo constante das investidas de poder e, por sua vez, oferece-se a todas e novas formas de saber.

Caso 07

Pedi a ele (diretora ao pai do aluno) que tentasse encaminhar a criança a um psiquiatra infantil. Embora não seja médica, acredito que o aluno tem algum distúrbio emocional, precisa de medicamento para auxiliar a sua conduta. (Fragmento do relatório de K. em 26 de março de 2008)

Caso 14

Tendo em vista a realidade da sala de aula, visando o aspecto pedagógico e a qualidade de ensino, ficou inviável dar um atendimento satisfatório ao novo aluno, que apesar de não ter apresentado um laudo médico, necessita visivelmente de uma atenção especial...No ato de seu ingresso, foi apresentado diversos documentos informando sobre o “mal comportamento” e sobre os remédios controlados prescritos por uma psiquiatra, conforme fotocópia em anexo. (Fragmento do relatório de R. Y. F. , em 22 de setembro de 2008).

O tempo torna-se linear e evolutivo. Os espaços vão sendo modificados e apropriados para receber e manter os alunos em ordem e sob controle. Os gestos são cada vez mais precisos, sujeitando os corpos a um processo que nunca termina. A disciplina se constituiria de forma altamente eficaz, a compor forças para obter uma melhor eficiência – o ajuste perfeito entre professor, currículo e aluno.

A relação entre a instituição educacional e o corpo nunca se dá por pronta e acabada, pois as tecnologias que buscam tal ajuste sempre se aperfeiçoam. Como

destaca Foucault, “a escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino”. (FOUCAULT, 1987, p. 140). Contudo, essa trama cria também o que não aprende nesse campo estabelecido. É preciso, então, que outras instituições possam dar conta desse “outro incapaz”.

A escola, como qualquer outra instituição, organiza-se em torno de táticas precisas e elevadas para manter e perpetuar todo o processo de disciplinarização dos corpos, produzindo o que Foucault (1987) nomeia como quatro tipos de individualidades, formadas através dos controles dos corpos. São elas: a) *celular*, de acordo com a organização e utilização do espaço; b) *orgânica*, representando, codificando as atividades, dando tempo e tipos de atividades e exercícios específicos; e c) *genético* e *combinatória*, essas duas últimas, combinando o tempo, aproveitando-o melhor e compondo com todas as características para maior obtenção de um corpo dócil.

O corpo torna-se, mais uma vez, um denso ponto de passagem de relações de poder, porém, povoado de existência. O corpo experimenta e sofre constantes investidas de poder, às vezes para domesticá-lo, enquadrá-lo ou libertá-lo.

No entanto, o corpo quer se sentir de outra maneira, quer ser resistência, provocar outros eventos, acontecimentos. Ele luta incansavelmente para sair dos lugares em que é colocado, escapar das tramas que estratificam sua potência de inventar, de se diferenciar, de agir no coletivo para arrancar as marcas que o aprisionam em espaços já cimentados – como pode ser lido nos relatórios em que estamos trabalhando. O corpo, de certa forma, propõe agir onde os poros, os sentidos e a estética não se encontrem comprometidos com um mecanismo de saber/poder positivista, em um solo pobre de experiências potentes, ativas.

Nessa perspectiva, pensamos o corpo como espaço de lutas, afrontamentos e de resistência. Nessa pesquisa percebemos com clareza as respostas que o corpo vem dando ao processo de disciplinamento. Na verdade, pensamos que tais relatórios falam mais de nós do que das próprias crianças em si. Eles representam uma busca do que é considerado como minoria, ameaçador, ilegal, indisciplinado, desviante daquelas pistas comuns de como a sociedade, e cada um de nós em particular, opera para constituir o que fazemos, somos e almejamos. Demonstra, assustadoramente, nossa necessidade da normalidade, do linear, do estável. Para

Foucault (1988), ponto móvel e transitório de resistência, um corpo que já não aguenta tanta repressão, tanto “lugar” para si – lugares que não permitem nem mesmo a dor:

Pois bem, o corpo não agüenta mais precisamente o “adestramento e a disciplina”. Com isto, ele também não agüenta mais o sistema de martírio e narcose que o cristianismo, primeiro, e a medicina, em seguida, elaboraram para lidar com a dor, um na seqüência e no rastro do outro: culpabilização e patologização do sofrimento, insensibilização e negação do corpo. (PELBERT, 2004, p. 45)

Durante os últimos séculos, o corpo esteve diante de transformações tão velozes quanto o tempo (FOUCAULT, 1987). Transformações no discurso, nos registros, nas investidas de saber e poder sobre si. O corpo, sempre que aprisionado, criava mecanismos de resistência, embarcava em linhas de fuga, para outros lugares, outros espaços.

Um outro tempo era acionado para permitir a esse corpo se manifestar de outras formas. Ações e gestos, talvez menores, mas não menos intensos e abertos à experimentação e ao estranho. Havia, então, “um corpo-caminho de idas e voltas: no lugar de passar por todos os lados, este corpo torna-se, ele mesmo, uma passagem para outros corpos e para muitas histórias”. (SANT'ANNA, 2004, p. 40).

Esse corpo passagem, de muitas histórias também, se vê aprisionado em tais relatórios, pois esses são registros daquilo que resiste, agride e, sobretudo, nega a normalidade. São idas e vindas de corpos que percebem uma repetição na história, registradas nos relatórios para possibilitar a escola agir, transferir, encaminhar, ou mesmo, resguardá-las de qualquer eventualidade que possam ocorrer em função de tais acontecimentos. Por isso, são também um convite para pensarmos os extravios, pensar o próprio ato, através de uma suspensão das próprias crenças, visando a posição, o lugar de cada sujeito envolvido.

Seria possível um corpo resistir? Um corpo onde suas relações e ações ecoariam politicamente? O corpo não se exime de seu papel político. Ele percebe um poder “produtor de individualidades”, que o coloca sempre em um lugar – família, cônjuge, aluno, namorado, professor, médico, louco, normal, anormal. O corpo, resistindo, faz com que os casos individuais se agitem por outras histórias, tornando-se passagens para outros corpos e problematizações em que o sujeito era/é colocado à mostra, à deriva, em diversas situações bruscas de rompimento. O

corpo, assim, permite o inusitado, obriga à tomada de atitude, derramando, no interior das relações, o viés político. Ele, o corpo, é capaz de argumentar, a favor ou contra, e, até mesmo, de dizer que as coisas não são tão *normais* como pensamos.

Por isso, o corpo colocado à deriva representaria, nesta dissertação, aquilo que Foucault chamou de *heterotopias*, conforme identificado por Ribeiro: “As heterotopias, segundo Foucault, são lugares reais, efetivados que, embora se contraponham ao espaço instituído, coexistem com ele, são lugares de passagem” (2009, p. 69). Isto é, pequenos espaços de liberdade, inventados pelos sujeitos dessas tramas como forma de resistência.

É urgente encontrar, em nós, esses “lugares de passagem”, para, enfim, podermos pensar como poderíamos ser responsáveis pela produção de determinadas certezas, isto é, de práticas e estratégias criadas para nomear e fortalecer certos espaços de exclusão. Pensar, então, essas fronteiras que definem ou fortalecem certas verdades, que precisam ser problematizadas, reivindicadas para o coletivo, para a experiência do fora.

Expondo as estruturas de saber, o corpo-político exigirá outras explicações, outros saberes, em que o *corpo-anormal*, ou o *corpo-minoria*, se fará ouvir e sentir. Sendo assim, a política é pensada aqui como um espaço de lutas, de enfrentamentos e de combate. Fazer uso dela, portanto, é essencial para a abertura do corpo, porque esta, na verdade, implica muito mais do que uma dimensão física/biológica da condição humana.

Um corpo atravessado pelo coletivo e que faz uso dele, na sua produção de sentidos, ao mesmo tempo em que deseja a solidão, na possibilidade de uma existência expressada em si mesmo, deseja também ramificar-se para povoar outras solidões. O próprio fato de um corpo se pôr em posição de resistência já constrói uma ação capaz de trazer a “normalidade” para o jogo de forças, referentes ao fora.

O campo educacional – tanto em sua dimensão intelectual-acadêmica quanto escolar – não deveria ignorar o processo histórico, social, coletivo e político do corpo, principalmente dos corpos dos alunos.

1.5 Um olhar problematizador sobre o corpo

O cinema, a dança, a guerra, as máquinas, os carros, as indústrias, o teatro, a arte, a pintura, o trabalho, as roupas, tudo isso perpassa a história dos corpos que avançam os anos, estabelecendo encontros, resistências, lugares, desencontros e travessias. Atravessam o tempo, refazem os caminhos, tramam e tecem a história sem saber que, assim, fazem-na também.

O que querem os corpos? Desejos? Seria o corpo lugar de cruzamentos de significações sociais, culturais e científicas? Poderiam os discursos, ao longo da história, construir uma imagem do corpo? Haveria intenções em disciplinar o corpo? Seria o corpo espaço de ações de saber e poder? É possível pensar o corpo como resistência? Esses são alguns questionamentos desdobrados da questão a ser investigada e que serviram para nortear a pesquisa e organizar esse trabalho.

Ao refletir sobre esses pontos, pode-se perceber o olhar sobre o corpo ao longo da história. Até o século XVII, ele era considerado a imagem de sua utilidade ou de sua inutilidade:

Eis como ainda no início do século XVII se descrevia a figura ideal do soldado. O soldado é antes de tudo alguém que se reconhece de longe; que leva os sinais naturais de seu vigor e coragem, as marcas também de seu orgulho: seu corpo é o brasão de sua força e de sua valentia. (FOUCAULT, 1987, p.117).

O corpo é então entendido em seus inúmeros símbolos: força, musculatura, coragem, agilidade, etc. Mas, a partir da segunda metade do século XVIII, essa concepção sofre uma mudança. O corpo ideal torna-se passível de fabricação e, através dele, a possibilidade de produção de um sujeito útil e de interesse social.

Segunda metade do século XVIII: o soldado tornou-se algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiam-se aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos; em resumo, foi “expulso o camponês” e lhe foi dada a “fisionomia de soldado”. (FOUCAULT, 1987, p. 117).

O corpo começa a ser percebido a partir deste período como “objeto e alvo do poder”, como uma máquina, com possibilidades de ser manipulada, moldada, treinada e que obedece (FOUCAULT, 1987). Esse processo, de certa forma, está

nos relatórios analisados, na medida em que estes são denúncias do que as escolas classificam como (in)disciplina.

Desse modo, ao revelarem as indisciplinas, essas falas demonstram também as tentativas de disciplinarização que falharam e, como isso, vai se construindo uma história dos corpos. É possível pensar, então, que esses corpos não existem em essência, porque são, na verdade, construções discursivas perpassadas por relações de poder e suas resistências. Recorde-se o caso do aluno que tem diversos relatórios a seu respeito e nunca fala.

Tal percepção e investimentos sobre o corpo não eram novidades, porém é alterada a escala do controle. O alvo não é mais a massa corporal, mas cada parte, cada detalhe: falta de atenção, deficiência de aprendizagem, dispersão, desrespeito, agressividade. Os relatórios nos mostram como estamos vigilantes em relação a tudo – ao menor ato. No entanto, para isso, é necessário esquadrihar o corpo, no tempo e no espaço:

Muitas coisas, entretanto, são novas nestas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao mesmo nível da mecânica – movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. [...] A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadriha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. (FOUCAULT, 1987 p. 118).

Assim, podemos observar essa mecânica agindo sobre o corpo dos alunos e alunas, como cita o relatório do caso 07:

[...] Um fato observado que consideramos importante destacar é a necessidade incontida que ele tem de comer. Ele come compulsivamente. Quantas vezes ele puder repetir a merenda, ele repete e nunca está satisfeito... Nas aulas de Educação Física, foi observado alterações no comportamento dependendo dos exercícios realizados. Em atividade onde não há muito esforço físico, como, por exemplo, jogo de botão e xadrez, ele até consegue se concentrar e não cria muito tumulto na aula. Se for uma atividade de jogos de quadra, que gera uma movimentação intensa, o aluno chega a perder o controle emocional e, geralmente, há confusões de brigas com os colegas. (Fragmento do relatório de K. de 20 de novembro de 2007).

Caso 05

Nós temos feito a nossa parte, percebemos o problema, buscamos estratégias pedagógicas diferenciadas, observamos, descrevemos as contingências que cercam esse caso [...] (Fragmento relatório de T.; 19 de maio de 2008).

Sobre o corpo, é impresso um poder disciplinar, que possibilita um controle detalhado e uma sujeição sistemática de suas forças, evidenciando o desejo de estabelecer uma relação de docilidade e utilidade. A disciplina acaba produzindo os corpos por meio de uma multiplicidade de processos, atingindo os mais ínfimos espaços sociais (FOUCAULT, 1987). Daí a necessidade de saber sobre como o aluno ou a aluna é na rua, em casa, do que ele ou ela gosta de brincar, como se comporta entre amigos e amigas.

Caso 03

Outra grande preocupação apresentada pela direção é a de que o aluno tem sido visto, freqüentemente, pelas ruas e praças de bairros vizinhos, pedindo dinheiro em semáforos, além da informação de que costuma passar noites na rua. (Fragmento relatório de A. L. S de 07 de dezembro de 2007).

Caso 05

O contexto familiar evidencia uma hierarquia na qual a avó paterna toma lugar no “topo da pirâmide” e desta forma apropria-se das funções parentais de T., uma vez que seus genitores tem negligenciado o que deveria ser de sua responsabilidade (carinho, afeto, e inscrições de limites). (Fragmento relatório 13 de maio de 2008).

Caso 12

Ressaltamos que constantemente matemos contato com a família, que pouco tem contribuído para minimizar esta situação, já que o pai, de acordo com o relato da mãe, apresenta uma doença mental, fazendo uso de medicamentos. A mãe, por sua vez não tem iniciativa para tratar das questões referentes ao desenvolvimento dos filhos. (Fragmento relatório de M. I. B. de 28 de agosto de 2007).

Através da distribuição dos corpos nos espaços, por meio das *cercas*

(colégios, quartéis, hospitais, etc.), do quadriculamento (cada indivíduo no seu lugar), das localizações funcionais (lugares determinados para possibilitar a vigilância e impedir as comunicações inúteis) e da possibilidade de intercâmbio dos elementos posicionados, as disciplinas permitiram a caracterização dos corpos e o estabelecimento de uma ordem:

Ela permite ao mesmo tempo a caracterização do indivíduo como indivíduo, e a colocação em ordem de uma multiplicidade dada. Ela é a condição primeira para o controle e o uso de um conjunto de elementos distintos: a base para uma microfísica de um poder que poderíamos chamar “celular”. (FOUCAULT, 1987, p. 126).

As disciplinas esquadriham o tempo com o intuito de melhor elaborar o ato; colocá-los em correlação. O gesto eficiente acaba por possibilitar uma boa articulação do corpo com os objetos a serem manipulados. Exemplo disso é o manuseio dos fuzis, pelos praças. Na escola, isso se compara ao manuseio dos conhecimentos pelos alunos, ao manuseio das regras e ao bom comportamento, no ambiente escolar. Parece que o objeto ou procedimento é parte de seu corpo, tamanha a inter-relação. O corpo, assim, vai se constituindo em uma ferramenta útil e de importância para estabelecer uma ordem social.

Ora através dessa técnica de sujeição, um novo objeto vai-se compondo e lentamente substituindo o corpo mecânico – o corpo composto de sólidos e comandado por movimentos, cuja imagem tanto povoara os sonhos dos que buscavam a perfeição disciplinar. (FOUCAULT, 1987, p. 131-132).

O corpo, tornado objeto, também é alvo da produção de saberes e estes permitem uma série de interferências, tanto mais pontuais quanto mais minuciosas, com relação ao conhecimento produzido sobre o corpo. Assim, desse processo, muitos discursos acabaram por ser produzidos como revelam os próprios relatórios problematizados nesta dissertação.

Com eles, vão se construindo registros do lugar do lugar do “normal”, o que demonstra como o discurso pode fabricar posições, como é o caso dado à importância de se ter laudos médicos ou de algum outro especialista.

Ao recorrer à Literatura, no intuito de melhor compreender este processo de intervenção no corpo, podemos retomar o trecho do escritor angolano, José Eduardo Agualusa, relendo a epígrafe deste capítulo. Nele, é possível perceber que existe um

outro olhar sobre o corpo, que, por sua vez, remete o pensamento para um entendimento do corpo como sendo um lugar transitório, um lugar de passagem.

Além disso, a Literatura, enquanto artefato de ação no mundo, é capaz de expressar, em pequenas escritas, a potência de coisas que ainda são estranhas. A morte é uma delas. Por isso, é preciso tratar o corpo como algo vivo ou, quem sabe, dar-lhe vida com roupas concretas, perfumes e pinturas.

No processo histórico, desde o século XVIII, a existência do sujeito passa por mudanças e construções velozes. Entrelaçado em relações de poder, o sujeito, começa a se ver, julgar-se, constituir-se, narrar-se e a criar um saber sobre si e suas ações que vão interferir, substancialmente, no corpo social e econômico – e será constantemente perpassado e constituído por esses discursos.

É através da decomposição de alguns discursos sobre o corpo que se pretende analisar a sua construção social, sua docilização e exposição. Para tal análise, é necessário iniciar o nosso percurso a partir do discurso a respeito do sexo. Então: Como a sexualidade ganha um lugar privilegiado no discurso sobre o sujeito? Como o discurso sobre o sexo dá lugar às pessoas?

1.6 Discurso, sexo e corpo

Foucault escreve claramente sobre como o homem ocidental valorizou, nesses últimos séculos, o discurso sobre sexo:

O essencial é bem isso: que o homem ocidental há três séculos tenha permanecido atado a essa tarefa que consiste em dizer tudo sobre seu sexo; que, a partir de época clássica, tenha havido uma majoração constante e uma valorização cada vez maior do discurso sobre sexo; e que se tenha esperado desse discurso, cuidadosamente analítico, efeitos múltiplos de deslocamentos, de intensificação, de reorientação, de modificação sobre o próprio desejo. (FOUCAULT, 1988, p. 29)

Com a insistência em falar de sexo, constrói-se um discurso sobre a sexualidade, que continuamente cria uma série de lugares e espaços possíveis e habitáveis para cada um, para cada corpo, e, com isso, vão se construindo identidades. O corpo, investigado, reprimido, exposto, traduzido em discurso-ação,

para uma possibilidade de controle, passa a ser considerado moradia da sexualidade. Controle de natalidade, doenças, prazeres, desejos e palavras: o homem é quase *“obrigado”* a falar de sexo e, enquanto fala, constrói a si, aos outros e suas relações. Nessa construção, está uma vontade de saber/poder capaz de modificar hábitos, rotinas, banhos, roupas, acessórios e experiências sociais. Um discurso capaz de modificar olhares.

Sendo assim, produzimos os outros, enquanto os olhamos. Produzimos a nós mesmos, quando nos analisamos, voltados para o “nosso interior”. Julgamos nossa prática, refinamos nossa maneira de dialogar conosco, auto-sujeitamo-nos, tudo sob o império da necessidade de nos transformar em sujeitos. Construímos-nos e criamos as imagens dos outros, em um processo de relação, e, assim, também são produzidos os discursos sobre o sexo, sendo que esses discursos nos organiza e nos serve para produzir certos espaços. Não é por acaso que os relatórios estão perpassados por esses discursos. São os meninos que ficam nus no refeitório e mostram “suas genitálias”, são eles que causam medo, conforme o que foi visto – *“temo que coisa pior possa acontecer, já que os dois são valentões”*. É possível perguntar por que os garotos ficam nus? Por que mostram suas “genitálias” ou demonstram valentia? Até que ponto foram incorporado também, por esses meninos, os discursos de que algumas partes do nosso corpo abrigam a potência da nossa sexualidade? Como essas partes, organizadas em um jogo do poder e força, estão colocadas em um processo de mostrar e esconder? Como os modos de mostrar e esconder são capazes de dizer coisas?

O corpo fala por si só, a partir da sua relação com a cultura. É a cultura que nos possibilita ler/entender o corpo; saber o que ele quer dizer, o que ele está significando. Os alunos e toda a escola entraram em relação, comunicação, a partir dessa parte do corpo que deveria ter permanecido escondida e que, no entanto, foi posta à mostra.

O Estado também quer saber sobre as relações sexuais dos cidadãos. Afinal, isso ajudaria no controle da população e o fortaleceria, cada vez mais. A sexualidade, investida de saberes e análises, torna-se, para Foucault (1984), objeto de disputa e de uma disputa pública. A criança, o jovem, o casal, todos se veriam nessa trama do que pode e do que não pode fazer. Além, ainda, das orientações sobre quando fazer; a idade mais conveniente para a iniciação sexual; quem estaria autorizado a falar sobre sexo; e a partir de que saberes poder-se-ia fazê-lo.

A homossexualidade e outras práticas sexuais serão, então, classificadas e nomeadas. A perversão será o seu novo sinônimo, bem como desvio, crime, loucura e anormalidade. O sujeito, com isso, torna-se cada vez mais marcado, codificado, “mumificado”. Múmias de nós mesmos, revestidos de um saber/poder tão sutil, capaz de construir nossos corpos, significando desejos, reprimindo movimentos. Essa busca incansável pela “normalidade” provoca, no corpo, resistências e possibilidades de liberdade.

1.7 A medicina e o corpo

Pensar o processo histórico da medicina se faz necessário, nesta pesquisa, devido à grande incidência de sua necessidade nos relatórios, que, em vários momentos, recomendam o encaminhamento médico para o caso de um ou outro aluno – mais que isso: a escola vem incorporando os discursos médicos e, nos relatórios analisados, assinala a sua importância para diagnosticar e organizar o trabalho com determinados sujeitos.

Para Foucault (1979), o controle dos indivíduos começa no corpo e com o corpo, então, a medicina passa a ser uma estratégia bio-política, a fim de organizar, prescrever, registrar, formar, e acumular saber, fazendo emergir uma visão do sujeito, enquanto objeto de saber e de práticas e intervenções medicinais.

Caso 07

O aluno K. precisa de ajuda de acompanhamento especializado... Embora não seja médica, acredito que o aluno tenha algum distúrbio emocional, precisa de medicamento (26 de março de 2008).
[...] Estamos em constante luta para entendermos o que se passa na mente desse aluno (08 de junho de 2006).
Pedimos a colaboração do Conselho Tutelar para encaminhar este aluno para uma avaliação psicológica/psiquiátrica (26 de junho de 2006).

Caso 05

O menor vinha e vem apresentando um quadro clínico de intensa agitação psicomotora... (13 de maio de 2008)

Caso 12

Conseguimos encaminhá-lo para consultas ao Caps e desde o ano passado ele está sendo acompanhado pelo Doutor C. **[Psiquiatra]**. (10 de setembro de 2008 – grifo nosso)

Caso 14

Pelo relato da mãe, toma remédio controlado muito forte. As professoras acreditam que esta medicação deve ser reavaliada. (03 de setembro de 2008).

No ato do seu ingresso, foi apresentado diversos documentos informando sobre o “mal comportamento” e sobre os remédios controlados prescritos por um psiquiatra. (22 de setembro de 2008).

Assim, ao discutir as relações entre corpo e medicina, torna-se interessante considerar a estreita relação entre o discurso científico e o corpo.

Hoje em dia já não nos é possível falar de nosso corpo e de seu funcionamento sem recorrer ao vocabulário médico. Para nós, o corpo é “naturalmente” um conjunto de órgãos-sede de processos fisiológicos e bioquímicos. Nós designamos e localizamos nossas doenças de acordo com uma geografia e uma terminologia de influência médica, mesmo que não recubram perfeitamente a nosologia oficial. (FAURE, 2008, p 13).

O corpo é codificado e explicado nos mínimos detalhes – sua fisiologia, anatomia, músculos, ossos e pele. Preconiza-se o que é bom para combater colesterol, como viver mais e melhor, alimentos que devem ser consumidos, outros que devem ser evitados, exercícios físicos, enfim, o olhar clínico não só marcou o corpo humano, mas também o conduziu a um modo de ser, viver, e sentir que modificou para sempre a nossa existência.

A atenção médica está cada vez mais voltada para o corpo que, sob uma visão que o fragmenta, tem suas partes tratadas separadamente por médicos e especialistas. Órgãos, tecidos, células, suas nomeações e classificações ajudaram a construir, para ele, o corpo, um outro lugar. Isso trazido para a escola tem um peso enorme, pois professores e coordenação pedagógica passam a supor que o laudo médico dá mais garantias sobre como e o que fazer com determinado aluno.

O universo científico não se aliena da realidade, pelo contrário, ele cria e

elabora guias minuciosos sobre o corpo, dando prova de sua força inserida no âmbito social e plugada nos seus questionamentos. A observação médica ficou mais específica. Contou, também, com as invenções tecnológicas para explorar e perscrutar ainda mais o organismo – estetoscópio, otoscópio, termômetro, raio-x, enfim, todos instrumentos para invadir os mistérios do corpo, sendo que o último foi considerado, por muitos médicos da época, um grande salto na medicina! A possibilidade de enxergar o interior do corpo. O que dizer, então, dos laudos em 3D que a tecnologia de hoje consegue produzir?

A análise médica, os exames e as pesquisas não só revelam as doenças, mas também, de certa forma, criam-nas. Nomearam nossas reações, nossos “jeitos”; e contribuíram, irreversivelmente, para a criação de novas formas de se viver. Como observa Moulin, o discurso médico “promulga regras de comportamento, censura os prazeres, aprimora o cotidiano em uma rede de recomendações” (2008, p.15).

Justificada pela possibilidade da longevidade e pelo progresso de seus conhecimentos sobre as doenças, o funcionamento dos órgãos e do corpo, a ciência reforçaria a possibilidade de cada um se tornar médico de si mesmo (MOULIN, 2008). Por extensão, o discurso médico contribuiu, aos poucos, para afetar a nossa percepção da dor e da solidão.

Constantemente, enfrentamos situações que não sabemos explicar e que não queremos vivenciar. Não queremos mais sentir dor, seja ela física ou sentimental. A ansiedade, criada por isso, nos tornou seres preocupados com a saúde e o bem-estar, como nunca antes fomos.

A economia do corpo, então, instala-se nesse ponto, com toda uma tecnologia para manter-nos mais jovens, belos, potentes, atraentes, apresentáveis – “saudáveis”. O corpo, desse modo, nos representaria por inteiro e a “alma” seria relegada a um segundo plano. Todas as nossas ações, faculdades, discursos e provocações se voltariam para o corpo. Um corpo orgulhoso, cheio de si.

Na escola, através dos relatórios analisados, também é possível perceber a necessidade de conhecer, em profundidade, os “pacientes”, isto é, os seus alunos.

O corpo, segundo o que consta naqueles documentos, é perpassado pelo discurso médico, que, por sua vez, dita qual é o lugar do saudável, revelando este através do não-saudável, do doente, do desequilibrado, o que constrói, na escola, a idéia de um corpo orgulhoso, perfeito.

Se a medicina se fortalece com o recurso de examinar, avaliar, prescrever e

relatar, ela, com isso, também cria um modo de ver o outro, de ver o corpo. Esse modo de olhar, aos poucos, vai se expandindo para outros espaços, que não a medicina, através não só da escola, mas também do cinema.

O cinema, de certo modo, reflete toda essa maneira de olhar, pois, com o fortalecimento do discurso médico, mudou-se, ao longo do tempo, a nossa maneira de produzir cinema, e também de produzir e reproduzir o outro, em relação a como nós mesmos nos vemos.

1.8 O cinema e o corpo

A apresentação e a exposição do corpo *anormal* ganharam força, sem precedentes, entre os séculos XVIII e XIX. A construção do olhar para a diversão, lazer e entretenimento, que perpassa o corpo, vem sendo construída, desde então, fortalecendo-se com a criação do cinema. O corpo *anormal*, considerado *monstruoso*, passaria dos parques de diversões e circos de terror para a grande tela e, então, misturar-se-ia a outras possibilidades de monstros que, como King-Kong, “macaqueariam” a deformidade humana (COURTINE, 2008). No entanto, o *anormal* não mais seria olhado como entretenimento; a medicina se encarregaria dele, enquanto os nossos sentidos se voltariam para os monstros criados pela ficção.

A exposição do corpo *anormal*, como mencionado anteriormente, tornara-se comum, em meados dos séculos XVIII e XIX. Com isso, vários dispositivos inscreveriam o corpo monstruoso em um lugar específico. As pessoas que apresentam um quadro de nanismo e os gêmeos siameses seriam exemplos comuns naquele período. Poderiam até incomodar o olhar de quem vê, mas o cenário tranquilizaria os expectadores, porque o lugar que fora dado a eles também criaria o lugar de quem vê. Afinal, quando pagamos para ver tal *monstruosidade*, pagamos também pelo direito de fazê-lo, a partir de um determinado lugar – na maioria dos casos, prestigiado por já não se assemelhar ao foco da exposição (Na perspectiva do público, claro!).

O uso sistemático do *anormal* tornou-se uma poderosa tecnologia de construir lugares. Vamos percebendo as anomalias, criamos signos, explicamos e nos surpreendemos com as deformidades do corpo exposto ali. Esse modo de olhar vai

contribuindo, então, para a nossa individualidade, pois coloca as “cercas”, determinando limites para manter o diferente como artefato de curiosidade, para comercializar a deformidade – colocando o bizarro no varejo, como bem observa Courtine:

O espetáculo e o comércio dos monstros, muito longe de serem atividades ambíguas ou marginais, serviam de campo de experimentação para a indústria de diversão de massa na América do Norte – e em proporção menor na Europa – do final do século XIX. (COURTINE, 2008, p.268)

A monstruosidade no teatro obedeceria a tecnologias e dispositivos cênicos bem elaborados e a montagens específicas, complexas e bem construídas. O corpo não só seria colocado lá, como num aquário, mas haveria toda uma preparação (ambiente, local, luz, sombra, cenário, tempo, fala, anúncio, propaganda) que conduziria o olhar do espectador para o grande momento do seu encontro com o monstro. Isso, portanto, domesticaria os sentidos de quem vê e permitiria que o espetáculo acontecesse para um número maior de pessoas.

Assim, cada vez mais signos seriam interpostos entre o normal e anormal. Cada vez mais, procuraríamos, nos espetáculos dos monstros, objetivar o nosso lugar na sociedade. *Somos pagantes, normais, queremos diversão e podemos “sair” a hora que quisermos.*

Mas a ciência evoluiu na mesma velocidade em que os espetáculos eram assistidos. Ela tratou de dizer e de discursar sobre o corpo. O monstro, segundo a ciência, era, então, mais humano do que se imaginava e, com isso, a distância entre o espectador e o espetáculo foi diminuindo. Não havia mais o relativo conforto de olhar o *anormal*, pois o nomearam humano – embaralharam os papéis.

A partir disso, passaríamos a nos preocupar, moralmente, com essa exposição. A humanidade do *monstro* seria reconhecida e seu sofrimento passava a despertar compaixão (COURTINE, 2008). No entanto, o amor e a compaixão pelo monstro cresceriam em uma razão diretamente proporcional à distância que tomássemos deles. O lugar do *monstro* mudaria – mas para ainda mais longe dos *normais*.

Esse espetáculo, contudo, não seria assim facilmente descartado, pois se vinculara à roda da economia. Portanto, era preciso conceber uma outra possibilidade de olhar. Segundo Courtine, o cinema se encarregaria disso – “O

cinema terá que fabricar outras ficções, fixar outras distâncias, inventar monstruosidades sem monstros para livrar os olhares desse mal-estar: tranquilizar [sic] e comover massas”. (COURTINE, 2008, p. 324).

O cinema agiria assim no nosso emocional. Os monstros artificiais pipocariam em nosso imaginário e capturariam o nosso olhar, muitas vezes, comovendo o público, ao ponto deste sofrer com eles, sentir pena, torcer por um final feliz. Isso, portanto, aliviaria nossas tensões e, desviando nossos olhares da monstruosidade humana, não haveria o sentimento de culpa ao ver determinados filmes, pois o exposto não passaria de “ilusões”.

O cinema, gradativamente, foi/vai nos colocando em um outro lugar, porque os filmes não nos permitem experimentar apenas um momento de diversão, eles também constroem o sujeito. Sendo assim, eles não são inofensivos nos interesses e nas relações de poder. Os filmes criam novos saberes e reforçam maneiras de ser, colocando o espectador numa posição particular, com relação à história do filme. Diante disso, é preciso entender que a experiência de assisti-los não é uma ação, simplesmente, voluntária, porque o cinema, enquanto construtor de subjetividades, passaria a se endereçar um determinado público, às vezes, com objetivos específicos, e, para isso, usaria todas as armas conhecidas da propaganda.

Onde estariam os monstros de hoje? A experiência de criar um lugar para o outro, teria força na escola? Como as experiências do olhar, criadas a partir do século XVIII, influenciariam a escola?

Os relatórios revelariam muito de nossa maneira de olhar, por isso a necessidade de problematizá-los. Até que ponto eles estão inscritos numa lógica de criar monstros? Veja-se como os relatórios, ao descrever, criam personagens e vão os construindo pouco a pouco para que possamos entender a trama. É possível pensar os relatórios como cenas de um filme a aí pensar na perspectiva de Ellsworth (2001): Quem o filme pensa que eu sou e quem o filme quer que eu seja? Ou talvez, quem os relatórios pensam que somos e quem eles querem que sejamos?

2 CORPO E RESISTÊNCIA: POSSIBILIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR

Não há dúvidas de que a escola torna-se cada vez mais palco de resistências e lutas constantes. Para discutir essa questão, faz-se necessário analisar os modos como o sujeito se constitui, bem como os mecanismos pelos quais são produzidas identidades e diferenças. Dessa forma, a intenção deste capítulo é, através dos relatórios, pensar a identidade da escola, também, como móvel, cambiante e instável.

2.1 Corpo e Resistência

Nos últimos séculos, o corpo tornou-se um lugar privilegiado de articulação entre práticas e discursos perpassados por relações de poder. Ao longo do tempo, o corpo foi suplicado, marcado, domesticado, torna-se lugar de intervenção, nasce, aprende regras de higiene, como se relacionar sexualmente, descobre e sofre doenças, morre (VILELA, 1998). Desde o século XVIII, o corpo vai sendo disciplinado. Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente (FOUCAULT, 1987). O corpo é o primeiro lugar de resistência, instância de ação permeada por relações de poder/saber. Um poder engendrado de saber e que, constituindo o discurso, constrói também realidades, verdades, conceitos e sujeitos. Mas é possível a esse corpo resistir. E como pensar esse corpo como lugar de resistência? Como compreender esse corpo como lugar plural? A escola seria, também, espaço de manifestação de resistência? É possível dar lugar a toda manifestação de resistência? É possível pensar toda resistência como positiva? Afirmativa da vida?

Caso 07

Apesar de todos os problemas, percebemos que o aluno gosta da escola. É participativo em todos os eventos, é assíduo nas atividades escolares e fica muito triste quando a direção o proíbe de participar

de alguma atividade. A mãe é presente na escola, comparece todas as vezes que é chamada pelos professores ou pela direção. Já usou de todos os meios para sanar a dificuldade do filho, sem obter sucesso. (Fragmento do relatório de 20 de novembro de 2007)

A escola, como lugar de disciplina, é o espaço em que o aluno tido como indisciplinado não quer deixar de ir. Uma instituição tão bem organizada que fica difícil para o aluno deixar de participar dela. Mas, podemos pensar como essa escola contribui para o desenvolvimento dessa criança? Afinal, algo é produzido nesse espaço. Algo de inventividade que pode ser considerado positivo e que, talvez, traga um lugar para o campo da existência dessas crianças cansadas do não lugar.

No entanto, ao mesmo tempo, perguntamos de acordo com o relato anterior, quem pode exigir que o aluno saia? Quem diz quem fica ou quem sai? O corpo, mais uma vez perpassado pelo poder, sofre investidas, pois a mãe *“já usou de todos os meios para sanar a dificuldade do filho”*.

Se durante a época moderna, o corpo foi descoberto como alvo e objeto de poder, um corpo que se manipula, se modela, ou cujas forças se multiplicam (FOUCAULT, 1987) – a escola nunca deixou de participar desse processo. Uma vez permeada por ele, ela também constrói discursos, regulamentos e práticas que ganham força com o avançar do tempo. Mas para que a escola se interessa e adere a esses mecanismos? Neste trabalho, pensamos a escola como instituição inserida em todo processo histórico e social da humanidade, vivendo suas desventuras e seus progressos, por isso, seria quase impossível pensarmos uma escola fora desse contexto.

O corpo vivenciado nesse momento é conduzido a se tornar dócil, pois é submetido, utilizado, transformado, manipulado (FOUCAULT, 1987). Não se tratando aqui de apenas cuidar do corpo, mas de trabalhá-lo detalhadamente. Muitos discursos contribuem para essa tarefa. A ciência, as religiões e outras instituições se debruçariam sobre o corpo e investiriam, nele, saberes para melhorar a economia, a sua eficácia no trabalho e discipliná-lo. Problematizar a construção dos corpos dóceis e o papel da escola oferece uma possibilidade de pensar outras formas de poder.

Caso 07

Desejamos encontrar um caminho que nos aponte a melhor estratégia para lidar com ele e que nossas ações possam ajudá-lo a saber se colocar frente às pessoas, com respeito, tolerância, amizade, sabendo ao certo seus direitos e deveres. (Fragmento do relatório de 20 de novembro de 2007).

Percebemos o esforço em procurarmos um modo de adequar tal menino à situação que julgamos ser a melhor para ele. Acreditando haver uma melhor forma para se viver, preocupamo-nos em tentar encontrar esse caminho, esse jeito e ainda demonstramos insatisfação com as ações de tais alunos, não porque os reprovamos, mas porque queremos que eles vivam da forma que acreditamos ser a melhor.

A escola, portanto, passa por situações que merecem atenção e questionamento nesses últimos séculos. Todos os dias, deparamo-nos com notícias de algum acontecimento ocorrido dentro dos muros da escola e, com isso, ficamos atordoados, preocupados, ou pior, desesperançosos. É possível escapar de toda essa pressão na escola? As manifestações violentas no espaço escolar não seriam articulações das teias de poder político, econômico e social com as quais convivemos?

Caso 07

No ano de 2008, o aluno continua muito agitado em sala de aula e no recreio [...] Ameaça agredir e algumas vezes realmente agride, os alunos que o desagradam [...] Às vezes utiliza objetos cortantes [...] No recreio está sempre envolvido em confusões [...] Quando trazido a direção não aceita o erro [...] (Fragmento do relatório de 26 de março de 2008).

Caso 16

Foram discutidos itens relacionados às normas dos alunos: indisciplina no recreio que leva à suspensão do mesmo. Justificativas aceitáveis para os alunos que perderam avaliações. A avaliação utilizada como punição por indisciplina. (Fragmento do relatório de 14 de agosto de 2008, feito por técnicos da SE junto a profissionais da escola).

Caso 05

Destacamos e exemplificamos todos os tipos de dificuldades de relacionamento apresentadas pelo aluno, lembramos também do seu interesse em dobraduras e sua capacidade de assimilação quando estimulado individualmente e isoladamente em ambiente vazio, sem muitos estímulos visuais, em pleno silêncio e sem outras pessoas para interagir com ele ou com a pessoa que o acompanha. (Fragmento do relatório de 13 de maio de 2008).

Esse lugar, citado acima, espantosamente não deveria ser a escola. Não há como pensar uma escola sem interação, isolada. A escola discutindo suas normas, revendo suas formas de avaliar, pensando sua história ou querendo encontrar o melhor caminho. Então, como a escola se tornou o que é? O que fazer com esse espaço de produção de conhecimento, de saber, de disciplinar? O que fazer com o que fizemos da escola? Essas perguntas surgem no texto de Veiga-Neto (2003), mas poderiam surgir de qualquer um de nós. Como ela está envolvida com o meio qual está inserida? É possível entender através dela, as transformações sociais, econômicas, culturais? Cabe aqui pensar:

A escola como lugar capaz de arrancar cada um de nós - e, assim, arrancar a sociedade de que fazemos parte - da menoridade e nos lançar num estágio de vida mais evoluído, criando uma sociedade formada por cidadãos que, por estarem na “mesma cidade”, estão num ambiente comum e, por isso, têm de aprender a viver minimamente se tolerando, em cooperação mútua e sem se barbarizarem. (VEIGA-NETO, 2003, p. 104)

Assim, seria ingenuidade imaginar uma escola apenas responsável pelo ensino-aprendizagem, é preciso pensá-la como sendo permeada por um conjunto de tecnologias que produzem o sujeito, operando sobre o corpo, pensamento e conduta, para transformar a construção de si mesmo, almejando o aprendizado, a felicidade, etc (FOUCAULT, 1995 apud DREYFUS & RABINOW). Uma escola preocupada com a disciplina dos corpos, mas também com a organização e otimização do espaço e do tempo. Um dos elos entre essa escola e a sociedade é a disciplina, que age tanto no corpo como no saber, de modo a formar o poder disciplinar, influenciando na nossa maneira de nos autogovernarmos (VEIGA-NETO, 2003).

Refletir sobre a resistência na escola só faz sentido se a considerarmos como um espaço constante de práticas, ações e discursos. Aliás, se esse espaço é de permanente movimento, ele não seria um espaço de poder? Um espaço de

resistência?

Caso 05

O aluno apresentou sérios problemas de comportamento, falta de concentração e desinteresse em sala de aula [...] (Fragmento do relatório de 19 de maio de 2008).

Caso 07

Fugiu da escola depois de ameaçar os colegas [...] Jogou uma bola de papel no Excelentíssimo Senhor prefeito de Juiz de Fora. (Fragmento de 08 de junho de 2006).

Caso 02

L. com apenas 7 anos vai e volta da escola, de ônibus, todos os dias, sendo que muitas vezes, ao entrar na escola, pula o muro, afirmando não querer ficar lá. (Fragmento do relatório de 14 de novembro de 2008).

Caso 09

Foi passado que o aluno estava brincando na sala de aula junto com outros colegas, não prestando atenção, rindo quando chamava sua atenção. (Fragmento do relatório de 17 de março de 2009).

Caso 12

Comunicamos que a nossa maior preocupação são as constantes investidas da criança em fugir da escola [...] (Fragmento do relatório de 10 de setembro de 2008).

É possível pensarmos esses relatos como um apontamento de resistência, isto é, com o sujeito enfrenta, sozinho, as formas de poder com a ajuda apenas do próprio corpo – pulando o muro; rindo, quando chamado a atenção, ou através de gestos inconvenientes, na perspectiva do senso comum. Se o poder está presente ali, na escola, nas suas mais variadas formas e manifestações, há possibilidade de resistir a ele. Por isso, refletir a resistência nesse contexto significa pensá-la a partir do que Foucault destaca neste trecho:

Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, um lugar de grande Recusa – alma de revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. Mas isso não quer dizer sejam apenas subprodutos das mesmas... Elas são o outro termo nas relações de poder. (FOUCAULT, 1988, p. 106)

Pensando a escola como um lugar de poder e, portanto, lugar de disputa, de negociação, de confronto e de *resistências no plural*, percebe-se que ela estará sempre perpassada por ações que serão classificadas como desordem. No entanto, talvez seja o caso de entender essas ações como algo particular, espontâneo, e selvagem, em suas potencialidades, como algo, enfim, que nos conduz a lugares e posições específicos desses sujeitos.

O que estamos propondo é um convite a pensar a resistência não como o outro, nas malhas de poder, mas como algo indissociável dele. Porém, pode haver essa resistência sem se considerar o corpo como lugar de multiplicidade? Lugar de guerra e paz? Lugar do impossível?

Para Foucault, a resistência acontece e se faz acontecer, inflamando certos pontos do corpo (FOUCAULT, 1988 p. 106). É a isso que se quer chamar atenção nesta pesquisa. Não seriam certas atitudes ou ações, cometidas pelos alunos, manifestações de resistência?

Em uma escola municipal, presenciou-se o seguinte fato⁸:

Uma criança de mais ou menos sete anos saltando o portão da escola, portão medindo aprox. 2 metros de altura; no horário de aula e saiu correndo para a rua. Nesse mesmo tempo, na secretaria da escola, uma senhora conversava com a direção e coordenação sobre o seu neto que vinha dando “muito trabalho” na escola. A coordenadora se dizia preocupada, pois o mesmo havia “ameaçado” de atear fogo na escola. Mal sabiam todos que o menino do qual falavam, era o mesmo que saltara o portão naquele momento e que inclusive já havia voltado para a sala de aula. Como não sabia do caso o que presenciei foi uma criança, como todas as outras, saltando o portão da escola. Havia feito poucas conclusões do garoto considerando apenas o fato de uma criança de sete anos saltando o portão não é uma coisa muito comum, mas não seria o fim do mundo.

8 Esse caso não foi retirado dos relatórios, mas sim, presenciado por mim em uma escola da rede municipal de ensino, trata-se de um menino que, também, tem seus relatórios analisados aqui.

Após conversar com o garoto enquanto todos discutiam na secretaria, percebi-o como uma criança muito esperta e que dá conta de muita coisa como qualquer outra criança. Quando chego na secretaria e todos começam a relatar sobre um “garoto problema” e aí descobro que esse garoto é o mesmo que eu encontrei lá fora, senti uma necessidade muito grande de falar do caso. Pois, ele me pareceu “normal”. Como o discurso de todos ali influenciaria a construir uma imagem do garoto diferente daquela que antes eu havia pensado. Seria ele “incendiário”? O que seria saltar o portão para ele? Manifestação de resistência? Porque ele saltaria o portão e voltaria para a escola?

Vejamos alguns relatórios registrados sobre o mesmo aluno:

Caso 02

Sonha ter computador [...] Infreqüente [...] A avó sempre justifica as faltas. Última vez apresentou atestado com rasura. Ele sente falta da mãe. Ele pôs fogo em casa [...] Começa a não querer vir para a escola [...] Chegou a dizer que já experimentou maconha [...] O comportamento de L. ficou mais agressivo c/ o retorno da mãe [...] A irmã mais nova parece ter alguma deficiência [...] (maio de 2008).

No dia 05 de novembro L. retornou a escola, porém resolveu subir em uma árvore que fica na entrada da escola, dizendo que queria suicidar. O diretor tentou de todas as formas, retirar o menino da árvore, mas não obteve sucesso [...] Apresentava um comportamento agressivo, descontrolado, só saindo da árvore quando viu uma viatura policial que passava próximo à escola. (Fragmento do relatório de 14 de novembro de 2008).

Relatamos a situação do aluno e o encaminhamento feito pelo NEACE para atendimento e avaliação do psiquiatra do CAPS. Os conselheiros já conhecem a história de L. e de sua família. A conselheira. relatou uma fuga de uma escola de educação infantil e identificaram uma pasta com ficha de encaminhamento da família envolvendo todos os irmãos. (Fragmento do relatório de 26 de novembro de 2008).

Porque o garoto voltaria? Constantemente era *pego* fora da sala de aula, mas sempre reaparecia. Ora, a rua não teria mais atrativos que a escola? Porque o aluno voltaria sozinho para o espaço escolar? O querer fugir ou o desejo de querer manter esse aluno na escola parecem se articular na mesma lógica do poder/prazer. A partir do relato em que a criança sobe na árvore, como é possível pensar essa escola que vive tantas ações que a tiram da normalidade? O quê esse fato representaria para nós?

Por que essa criança, mesmo considerada *um problema para a escola*, permanece, às vezes, frequente? Que possibilidades de trabalho seriam possíveis e

necessárias no espaço escolar, a partir da ação dessa criança? Ela fugiria, se o portão ficasse constantemente aberto? Os sujeitos envolvidos nessa trama enxergam tal evento como indisciplina? Transgressão? O saltar o portão seria só uma diversão ou uma forma de resistência? A construção da identidade do garoto não passaria também pelo relato construído sobre ele? Não estaria, a escola, surda frente ao corpo, como escreve Vilela?

É como se o sensível, fechado no lugar absoluto da desordem, não possuísse lógica alguma, situando-se na periferia de um qualquer sentido, e o inteligível apenas fizesse uso do corpo para representar a lógica do existente, uma estranheza surda face ao corpo. (VILELA, 1998, p. 124)

Mas esses movimentos de *resistência* não passariam despercebidos por todos. Uma vez que esses fatos acontecidos no *chão da escola* não são resolvidos, as professoras, a direção, ou coordenação têm um lugar/uma instituição a que procurar - a Secretaria de Educação, que, supostamente, teria de intervir de alguma forma, ou transferindo-o de escola, ou enviando-o para algum atendimento especializado, etc. Assim, eventos como esse, não podem ser tratados como fatos isolados, mas como ações sutis, que possuem efeitos sobre a realidade, já observada.

É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis. Da mesma forma que a rede das relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais. (VILELA, 1998, p. 104)

Perceber as relações e ações, na escola, que representariam resistência não seria uma tarefa fácil, mas, ainda assim, essencial para ajudar a entender o processo educacional como um processo dinâmico, descontínuo incapaz de se manter dentro de moldes ou modelos pré-estabelecidos para formação e captura do sujeito.

Caso 14

Meu nome é J. G., sou professora regente do 4º ano do ensino fundamental, turma B, da E. M. E. Tenho trinta e quatro alunos matriculados, alguns fora da faixa etária, a turma é bastante heterogênea e possui alunos que dão, constantemente, problemas de disciplina. A sala de aula é muito quente nos dias ensolarados, embora tenha dois insuficientes ventiladores. (Fragmento do relatório de 22 de setembro de 2008).

O poder existente e movimentado na escola produz verdades e fabrica lugares. Qual seria o lugar do *menino problema* de sete anos, que foge sempre da escola? Dentro da sala? Encaminhado para tratamento psicológico? Fora da escola? Seria importante outra opinião sobre o garoto? Médicas? O desabafo da professora revelaria uma possibilidade de resistência ao modo em que o sistema educacional administra a educação? Qual o cuidado que se deve ter com tal situação? Não seria imperativo sondar e viabilizar mais possibilidades de resistência? Problematizá-las e tentar sair de certos lugares?

Mas, para falar de viabilização, agenciamento de resistências, seria necessário evidenciar, primeiro, esses lugares, como ressalta Foucault:

Se agora estou interessado na maneira pela qual o sujeito se constitui a si mesmo de maneira ativa, pelas práticas do eu, essas práticas são, não obstante, não algo que o indivíduo inventa por si mesmo. São padrões que ele encontra em sua cultura e que são propostos, sugeridos e impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social. (FOUCAULT, (1991), apud OLSSEM, 2008, p. 215.)

Assim, percebemos nesses relatos que segue uma preocupação de padronizar as ações, demonstrar certa forma de se pensar e agir que revela, mais uma vez, essa prática de si sugerida e imposta pela cultura, sociedade e grupo social – através da escola.

Caso 03

A preocupação da escola reside no fato de que o aluno apresenta baixo desempenho escolar, comportamento extremamente agressivo e não consegue dialogar com nenhum profissional da escola. Tal quadro tem inviabilizado qualquer proposta na perspectiva de superação das dificuldades apresentadas pelo aluno. (07 de dezembro de 2007).

Caso 06

Na última reunião com os responsáveis, realizada no dia 28 de agosto, combinamos de encaminhar o presente relatório ao Conselho Tutelar e a SE e DEAP, na tentativa de solucionar a situação e tentar um encaminhamento a algum programa social, como o Pequeno jardineiro ou similar, sendo de interesse dos responsáveis e fazer o remanejamento do aluno para outra classe, na tentativa de minimizar seu comportamento. (01 de outubro de 2008).

Esse modo de produção do sujeito – esses padrões que ele encontra em sua cultura – precisariam ser constantemente postos em questionamento. Colocados à mostra, desnudados. Assim, poderíamos falar, também, desse movimento no espaço escolar, sob outra perspectiva. Trazer para a discussão a possibilidade de uma ética, mas ética experimentada como um cuidado possível, um cuidado de si (FOUCAULT, 1985).

Não se deve imaginar, aqui, uma escola sem relações de poder, mas propor modos de perceber esses acontecimentos como possibilidades de promover ações e, ainda, experienciar diálogos, nos quais a ética seja condutora das relações. O cuidado do outro seria evidenciado para permitir que essa prática de si, essa construção do outro se estabelecesse em um espaço denso, mas com menos exercício de dominação, em que as chances e os lugares de cada um já estivessem limitados.

Não acredito que possa haver uma sociedade sem relação de poder... O problema não é tentar dissolvê-las na utopia de uma comunicação perfeitamente transparente, mas dar a si mesmo as regras da lei, as técnicas de gerenciamento, mas também a ética, o ethos, a prática de si, o que permitiria que esses jogos de poder fossem jogados com um mínimo de dominação. (FOUCAULT, (1991), apud OLSSEM, 2008, p. 215.)

E ainda:

O cuidado de si sempre objetiva o bem dos outros...Isso implica também uma relação com os outros na medida em que o cuidado de si considera alguém competente para ocupar um lugar na cidade, na comunidade ou nas relações individuais...Acho que a tese de toda essa moralidade era a de que aquele que cuidava de si corretamente encontrava-se, pelo próprio fato, em uma medida de comportar-se

corretamente em relação aos outros e para os outros. Uma cidade em que todos estivessem corretamente voltados a si mesmo seria uma cidade que estaria bem, e encontraria nisso o princípio ético de sua estabilidade. (FOUCAULT, 1991, p. 7)

Por que trazer para o campo da resistência a ideia de ética? É possível falar de ética nesse processo de produção de conhecimento?

É preciso pensar a possibilidade de expandir a discussão como algo necessário, mas não para classificar as resistências como ações éticas ou não, boas ou más. O que se quer sugerir é que o olhar se volte para esses movimentos, não com recusa ou desaprovação, mas com capacidade de ver além, de ver o corpo desejando lugares mais férteis. Olhar o conflito como espaço de aprendizado e experimentação.

É possível criar relações de poder mais flexíveis, capazes, portanto, de minar os estados de dominação, para que os lugares de resistência possam ser cruzados por saberes e ética. Permitir espaços de resistência, provocar esses espaços, não seria provocar espaços de comunicação entre os sujeitos desse campo? Para Maria Eugênia Vilela,

A resistência supõe uma comunicação substancialmente imanente – isto é, uma comunicação onde o sujeito assegura a sua palavra na palavra do outro, o seu afecto no afecto do outro, o seu corpo no corpo do outro. Em que se procura afinal, um sentido comunicável. (VILELA, 1998, p. 173)

A tecnologia disciplinar tentou e tenta controlar o corpo e, assim, vai produzindo indivíduos, modos de saber, formas de poder e individualizando pessoas, ao mesmo tempo em que forma massas ágeis para o trabalho e o consumo, enfraquecidas para outra forma de existir e de se experimentar enquanto corpo coletivo. Há possibilidades de romper discursos, criar linhas mais possíveis de intervenções e experiências a favor da vida? Abrir os portões da escola para outros movimentos? Sobre isso, Maria Eugênia ainda nos diz:

Os corpos vêm abrir o lugar de um outro conhecimento possível: são o espaço de ruptura, traduzem a sua existência nessa linha de sombra – uma realidade afirmativa entre a perda e o possível. Apenas possível sob uma racionalidade aberta. Donde, uma reflexão sobre o corpo como objeto de uma racionalidade equívoca se substitui uma reflexão sobre o corpo como elemento de uma racionalidade paradoxal... Nesse contexto, a educação deixa de ser

concebida como um estado de dominação, tal como se caracteriza na modernidade, para passar a ser uma concebida como situação de libertação, sob o movimento de transgressão, intimamente próximo do intolerável. (VILELA, 1998, p. 166-178)

Pensar a escola constituindo o corpo como uma racionalidade equívoca revela, para nós, uma escola preocupada com normas e procedimentos do ensinar e aprender, do como se comportar e do como agir, diante de determinadas situações, e ainda do que se espera de cada um nesse espaço. Dessa forma, a escola, enquanto espaço de disciplinarização, nega constantemente a possibilidade de um corpo invenção, capaz de transgredir o processo e ser o outro nessa teia de relações de poder. O corpo possível de libertação, escolhas e pequenos, mas fundamentais, modos de resistir.

2.2 A constituição do sujeito

Foucault não aceitou o sujeito como construção sempre dada, preexistente ao mundo, pelo contrário, dedicou seu trabalho a evidenciar como se constituiu a idéia desse sujeito próprio da Modernidade e também como cada um de nós se torna sujeito moderno. Assim não é possível considerar um sujeito já pronto e só determinado pelos laços socioculturais com os quais ele convive. Não se pode desconsiderar alguns aspectos pelos quais o sujeito se institui, como o saber e o poder, e como ele trabalha e pensa sobre si mesmo (VEIGA-NETO, 2005).

O sujeito diz, se diz e se constrói, construindo também o outro, num constante ir e vir de olhares, sentidos, ações e acontecimentos. Veja-se o caso do aluno, logo abaixo:

O aluno apresenta dificuldades na leitura e escrita. É muito nervoso, não tem limites, gosta de liderar a sala de aula negativamente [...] Educação Física: o aluno K. M. não sabe conviver em grupo, não respeita as regras, os colegas e o professor. Sempre tem problemas de comportamento nas aulas com brigas, agressão verbal e física [...] É excelente aluno na matéria de Matemática [...] Quando escuta a palavra “não” fica revoltado e gera logo uma confusão [...] Necessita de acompanhamento médico [...] O aluno mantém comportamento oscilante no decorrer do ano [...] Como já estamos observando, o aluno não tem tido bom comportamento diante da turma e dos

professores. Só porque anotei um bilhete no caderno para notificar os pais que o aluno não havia feito dever do dia 06/09, o mesmo reclamou e usou a seguinte expressão: “Só porque não fiz o dever, vem fazer essa ‘ignorância’” (Fragmentos de cerca de 32 relatórios, feitos durante o ano de 2007, sobre o aluno K. M.).

O interessante nesses relatórios, dos quais foram retirados os trechos acima, é que quase todos são assinados pelo aluno, mas não há registro de sua fala feita por ele mesmo. Por isso, tornou-se tão importante, nesta pesquisa, pensar como os sujeitos se falam, falam dos outros, falam pelos outros, constroem lugares, estilos, *tipos*. Vários outros ditos se dizem, quando o indivíduo ao mesmo tempo fala e é falado (FISCHER, 2001). Assim, o embate entre poderes, construções e desconstruções de saberes tornou-se efetivo na fala; os sujeitos se produzem, narram-se, julgam-se, como cita Fischer, ao retomar Foucault:

Foucault multiplica o sujeito. A pergunta “quem fala” desdobra-se em muitas outras: qual o status do enunciador? Qual a sua competência? Em que campo de saber se insere? Qual seu lugar institucional? Como seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu? Como é realizada sua relação com outros indivíduos no espaço ocupado por ele. Também cabe indagar sobre o “lugar de onde fala”, o lugar específico no interior de uma instituição, a fonte do discurso daquele falante, e sobre a sua efetiva “posição de sujeito” - suas ações concretas, basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes. É assim que se destrói a idéia de discurso como “expressão” de algo, tradução de alguma coisa que estaria em outro lugar, talvez em um sujeito, algo preexiste à própria palavra. (FISCHER, 2001, p. 208)

Por isso a pergunta *quem fala?* se desdobra em muitas outras. É o coordenador pedagógico quem está falando? O diretor? O aluno? O professor? A cada um é dado um lugar de fala, um lugar que contribui para a construção do lugar do outro. As posições hierárquicas na escola constituem um forte parâmetro para observarmos as maneiras que usamos para julgar, observar, analisar e construir pareceres. Elas evidenciam também o lugar da Secretaria de Educação como sendo um lugar também capaz de falar, um lugar de decisões, uma instância de poder capaz de reforçar os múltiplos lugares. Cada um é convidado, nesse jogo de saber e poder, a discursar, mas a falar de uma determinada forma e a realizar ações de um determinado posicionamento que não se diferencia do posto que ocupa.

Talvez, por isso, em uma escola da rede Municipal de ensino, a mãe de uma criança diagnosticada com necessidade especial se recuse a conversar com

qualquer pessoa dali, preferindo falar só com uma estagiária, em especial, que acompanha o menino na sala de aula, porque, para a mãe, é a estagiária quem *sabe* sobre a criança, muito mais que os outros da escola. Afinal, é ela quem explica para mãe como foi o dia do menino, como ele se comportou, etc.

Por outro lado, essa mesma criança passa pelo espaço escolar com algumas ações consideradas um tanto *difíceis* de serem trabalhadas, como relata a diretora.

Não se conseguem mais segurá-lo, está se tornando “mais violento”. Nos últimos dias havia tirado a roupa pelo corredor a fora, ou no pátio. Enquanto o professor de educação física se reunia no pátio com as crianças do 3º ano para uma atividade, o menino tirou a roupa e ainda jogou água em todos. No relato, a direção diz que o professor tentou ficar imparcial e aí se retirou do pátio junto às crianças e resolveu terminar a atividade em sala de aula. (Relato feito pela diretora, em março de 2009, mas não há registro formal).

É pertinente indagar, instigados pelas reflexões de Foucault, o que somos como sujeitos do conhecimento e assujeitados do conhecimento. Há procedimentos que produzem, fazem circular, regulam os sujeitos e seus olhares. Por isso, a escola também cria e constrói a criança, quando fala dela. Como se articulam as práticas discursivas com as não-discursivas, com as condições econômicas, sociais, culturais, etc? Por que dizemos que a criança está se tornando mais violenta? Qual nosso conceito de violência? Quem é que classificou tal ação como violenta? Quem pode dizer em qual momento que as ações dessa criança são impróprias para aquele espaço? Quais são as práticas que sustentam tais discursos? O que está em jogo seria só a ação “indisciplinada” da criança? Não seria uma forma de comunicação da criança com o mundo? Quais as questões que foram consideradas pela escola, quais foram negligenciadas?

Essas vozes únicas, as palavras singulares que rompem a normalidade, formam um lugar desde onde contar a história na raiz calcinada do sentido. Uma opacidade que não se integra coerentemente na narração linear... Trata-se então, de pensar a partir do descontínuo. O que supõe focalizar a atenção nas palavras fragmentárias, no movimento dos corpos, no silêncio que envolve as palavras enquanto expressões das energias e desfalecimentos. Na vulnerabilidade da sua afirmação, eles afiguram-se com acontecimentos que irrompem no espaço histórico. Esses actos constituem-se com gestos de resistência, ou seja, gestos que expressam a força de um devir e de um sentido que é sempre,

enquanto resistência, um devir-minoritário. (VILELA, 2006, p. 110)

Quais são as relações nas escolas capazes de provocar rupturas e (im)possibilidades⁹? Quais os desafios e as possibilidades das situações de resistência? Expressam inquietudes? Quais os pequenos gestos ou ações do cotidiano que revelariam as teias do poder? Seria mais fácil classificar determinadas ações como indisciplinas do que problematizar a prática pedagógica. Desvelar os discursos, evidenciá-los. Olhar para as práticas, questioná-las. É possível construir o outro sem estar construindo a si mesmo? Quando se determina um lugar para os outros não se está criando lugares para si mesmo?

Em outro momento, num encontro de coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino, em abril 2009, uma coordenadora se dizia cansada do trabalho na escola. Dizia que, na teoria, tudo era muito bonito, mas, na prática, é que “ela queria ver”. E ainda, *“somos vítimas e cobaias do sistema, do capitalismo. E no tempo da palmatória, da educação tradicional tudo funcionava muito bem, mas, agora, com esse negócio de família na escola, só quero ver no que vai dar, a gente não pode fazer nada que todo mundo reclama os direitos dos alunos. Onde estão os deveres?”*

Ao discutir o processo de vitimização, é interessante recorrer novamente a Foucault em sua análise das questões de poder.

Quando definimos o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, quando o caracterizamos pelo “governo” dos homens, uns pelos outros – no sentido mais extenso da palavra, incluímos um elemento importante: a liberdade. O poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto “livres” – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. (FOUCAULT, 1995, apud DREYFUS & HABINOW, 1995, p. 244)

Se os professores continuam a se considerar vítimas e até cobaias do sistema também deixam de enxergar a escola como espaço de luta. Espaço de

9 O impossível, como destaca Larrosa (2006), é aquilo frente ao qual desfalece todo saber e todo poder, que não se pode determinar, definir como um ponto de ancoragem. Não está determinado, seguindo uma relação diferente do que sabemos e podemos. É a presença do inesperado, infinitamente improvável. A instauração do acontecimento como algo novo, do (des)cobrimento, do mistério, do enigma. Interrompe as relações constituídas pelos nossos saberes e poderes. Ele exige de nós a espera tranquila do que não sabemos e a acolhida serena do que não temos, percebendo a proximidade enigmática dos acontecimentos.

divergência, de rupturas e espaço também de criação. Busca-se criar outras possibilidades de poder? Não seria hora de compreender esse espaço de disciplina, horários, divisões como espaço do possível? Permitir um olhar em que se misturem os olhares e construir no próprio corpo as histórias de cada um que nos perpassa. Tentar assumir o papel de condutores de histórias em que os acontecimentos vêm constantemente povoar e marcar.

Para Foucault (1979), pensar a escola passa pela necessidade de pensar o problema da verdade, discurso, do poder, microfísica do poder, relações e indivíduo; como alguém se constituiu a si mesmo, através das relações de poder e saber que se estabelece em torno e nele. São questões ou modos de problematizar a realidade em que vivemos. Fazer em recorte nesses momentos, criar com nossa maneira de questionar, escrever, um pensar em modos de existir, como modos de resistência. “Deslocar a fronteira, não deslocá-la simplesmente, para colocar algures, mas torná-la incerta, inquietá-la, torná-la frágil, permitir as passagens, as osmose, os trânsitos” (FOUCAULT, 2001, p.1657, apud VILELA, 2006).

Ao permitir a passagem essa talvez fosse uma boa questão - como pensar o corpo como lugar intenso de relações de poder e saber? Como imaginar a escola como campo de fronteiras? Embora incertas mas, pouco problematizadas.

Caso 14

A mãe acredita que o maior problema socialização de R. Ela acredita que R. apresentará problemas quando a professora e colegas lhe disserem NÃO. A mãe autorizou a coordenação e professores a falar, caso o aluno não obedeça, que ele irá para um colégio interno e ficará longe da mãe. O aluno nunca assume seu erros. A mãe disse que o aluno tem o hábito de corrigir colegas e professores. (Fragmento do relatório de 15 de setembro de 2009).

Veja que a mãe autoriza a escola a agir sobre a criança, assim como alguns outros relatórios em que a família permite que a escola intervenha, sobre o aluno. Percebemos que o aluno faz exatamente o mesmo com os colegas e professores, pois tem o hábito de corrigir. Como o corpo, o sujeito, vai incorporando esse modo de agir e disciplinar, esse modo de normalizar e reproduz esse processo de subjetivação. Assim, é preciso deslocarmos nosso modo de olhar, perceber tais ações como incertas mas possíveis de problematização e questionamentos não só das ações e discursos mas desse modo de assujeitamento qual vivemos e

reproduzimos.

Pensemos outro momento de diálogos ocorrido em um dos encontros do Pró-Letramento¹⁰, módulo de Matemática, em março de 2009. Um dos professores participantes reclama que o aluno chega todo dia na escola com um pirulito na boca, mas não leva um lápis para a sala de aula, “*bem, tem dinheiro para comprar pirulito, mas não tem pra comprar lápis? Como pode ser isso?*” Pode-se dizer, nesse momento, que os estudos não são tão prazerosos assim ou que ele está mesmo é sem interesse pelos estudos, “não tem jeito”. Ou, aproveitando a situação, podemos criar um momento de pesquisa na sala de aula. Quais são as principais marcas de pirulitos no mercado? Qual a preferência desse produto pelos jovens daquela comunidade? Qual grau de açúcar contido em cada um? Em quanto tempo, um pirulito se dissolve na boca? Tem como fazermos um produto desse tipo na escola? Como? Podemos criar uma marca, um logotipo para esse produto? Qual é a história da bala ou do pirulito?

O leitor mais atento pode se perguntar o que tem isso a ver com essa pesquisa. Ao pesquisar as questões de poder e saber na escola, as relações entre os que ali trabalham e estudam, problematiza-se o corpo como espaço de poder, que sofre e é constituído constantemente pelas tramas de poder. Também como que a escola passa a se constituir como espaço disciplinar e, assim, tem dificuldades de se pensar de outra forma. Ações tidas como *normais* do cotidiano passam a ser momentos de resistência na escola, como pirulito. Com elas não viriam modos de sujeição, expressão, comunicação e até mesmo resistência? Integração no grupo, etc. Alguns poderiam dizer que isso passaria despercebido, não é relevante o suficiente para revelar processos na escola. Mas não é bem assim, pois foi percebido; senão a professora não teria colocado isso na roda de discussão.

Essa situação também cria lugares, quem tem o material escolar e quem não tem, quem “liga” para os estudos e quem “não liga” para os estudos. Quer dizer que o aluno não gosta do conteúdo? Por que determinada turma é tão “problemática”?

10 O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. O Programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais. Por trabalhar nele, acredito que isso enriquece minha pesquisa, por ser uma ótima oportunidade de estar em contato com uma diversidade de professores.

Tais alunos que não trazem material são muito indisciplinados. A escola é vista como espaço de luta, de enfrentamento.

O espaço escolar, permeado por lutas *transversais*, não se limita a um grupo de alunos ou professores, direção ou comunidade, que são engendramentos de poder que perpassam política, cultura e currículo. Espaços onde os efeitos de poder são destacáveis, ou sutis, mas que limitam os corpos e exercem força sobre todos, pois delimitam lugares, nomeiam e classificam pessoas e excluem outras, controlam.

Caso 05

O escolar T. V. nascido em 04/04/98, foi encaminhado para tratamento médico psiquiátrico no Centro de Atenção Psicossocial da Infância e Juventude em (CAPSij) em outubro de 2006, através do NEACE LESTE onde era atendido em psicoterapia e oficinas pedagógicas. (Fragmento de relatório médico de 13 de maio de 2008).

De acordo com relatórios feitos pelos professores e direção da escola, o aluno estava extremamente agressivo, indisciplinado, desinteressado, sem concentração nos conteúdos trabalhados, sem limites, o que veio interferir diretamente no seu desenvolvimento escolar levando-o a uma irreversível defasagem de conteúdos. (Fragmento de relatório do mesmo aluno acima, em 19 de maio de 2008).

Tais relações de poder necessitam de questionamentos imediatos, cotidianos, pois agem na rotina; não são visíveis só em grandes momentos e ou ações isoladas, mas se arrastam e circulam por todos os lados e de todas as formas possíveis. O corpo é seu principal alvo, a construção do sujeito seu principal objetivo e a delimitação e otimização dos lugares sua forma de disciplinalizar.

Essas formas de poder na escola, como mostra Vilela (1998), tem por consequência aspectos mais originais, específicos. No que se refere a relações, pode-se pensar a escola como espaço das diferenças. Mas não seria muitas vezes, as diferenças afirmadas apenas para separar o indivíduo? Que somos nós na escola? Nela, que formas de poder são privilegiados? Quais são os saberes mais considerados e quais discussões delegadas ao último plano?

Essa forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É

uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem a forma de poder que subjuga e torna sujeito a. (FOUCAULT, 1995, apud DREYFUS & HABINOW, 1995, p. 235).

Em um encontro de formação de diretores da rede municipal de ensino, em março de 2009, uma ex-diretora foi convidada para relatar e problematizar o que vivenciara em uma escola da rede como diretora por ocupar o cargo, aproximadamente, seis anos. Começou surpreendendo a todos com uma contação de história, em que cada fio de um tapete gerava um enredo para a história. Entre várias das suas histórias, uma chamou a atenção ao se referir ao antigo prédio onde a escola funcionava, que lá, não havia tantos problemas de fugas de alunos, pois o portão ficava constantemente aberto e daí as crianças não tentavam fugir. Mas, no novo prédio, recém inaugurado, para a surpresa de todos, as fugas se tornaram rotinas. O portão é maior que o outro e tem que ficar constantemente fechado.

Se os portões se mantêm constantemente fechados delimitamos espaços e definimos lugares; cada um terá que fazer um esforço para se enquadrar naquele lugar pré-determinado. Mas tal enquadramento não se dá de qualquer maneira, dependerá de que instituição estamos falando, de qual espaço estamos tratando. O sujeito é constituído também pelo espaço que ocupa, a forma como ele faz uso desse espaço, as maneiras que encontra para resistir a essas configurações. A escola, ao fechar os portões, situa o sujeito numa maneira de ser e existir diferenciada de outros espaços. Quando um aluno tenta romper com essa maneira de se constituir, ele resiste e cria maneiras de subverter as regras do jogo.

Porém, o portão aberto não evidenciaria essa forma de resistência, pois aí, o que está em jogo são outras formas de poder, outras formas de organizar esses espaços. Talvez a saída encontrada permita que todos manifestem suas falas, inquietações, emoções e construam, juntos, as regras de convivência desse lugar. Um portão aberto não é só um convite à liberdade de ir e vir, mas retrata muito mais como o sujeito se constitui e se insere nesse espaço e dos lugares dados a cada um.

Caso 05

Nesse encontro com Dr. M., podemos notar que o caso é um pouco mais sério do que prevíamos, pois o aluno apresenta um Transtorno de Conduta Hiperativa, o qual impossibilita de realizar com sucesso atividades em grupo [...] Desde já nos comprometemos, a juntamente com esse profissional de apoio a buscar estratégias metodológicas, implementá-las, monitorar seu efeito, buscar orientação, enfim, reajustar nossa prática pedagógica. (Fragmento de 13 de maio de 2008).

Através do relatório acima, percebemos a relação entre o discurso médico, poder e escola funcionando como modos de classificar, adestrar e normalizar, e a busca por novas tecnologias que reforçam ou readaptam o dispositivo pedagógico atuando na organização do tempo, da normalização a fim de contribuir na transformação do sujeito, agir em sua subjetivação e construção de si.

Por essa trama de estratégias e táticas de força, saber e poder podem irromper outras formas de resistência e outras maneiras de se olhar o corpo e o sujeito. Isso evidenciaria o que se pretende discutir nesta pesquisa, como o corpo tornou-se alvo de um saber poder, mais ainda: como o corpo tenta resistir a esse processo de dominação, controle, disciplinamento que constitui essa rede onde estamos emaranhados.

Nessa teia de relações não existe apenas poder entre “parceiros”, existe um poder em ato, ações, discursos, modos de existir. Na relação poder-saber presente na escola é indispensável ver seus efeitos. Como eles agem sobre os indivíduos, que resposta cada um ou o coletivo dá a esses atos, como o discurso faz a relação desses modos de existir com a produção “de” e “com” os sujeitos. Assim, pode-se enxergar numa fuga corriqueira da escola, num ato voluntário de um professor com seu trabalho, na intervenção da direção ou corpo diretivo da escola uma possibilidade de construção permanente de espaços de poder, relações e discursos, saberes e conhecimentos, ações, produções de um pensamento, conhecimento, produções sociais.

Em outra fala, nos encontros de matemática do Pró-Letramento, uma das coordenadoras relata a situação embaraçosa que viveu recentemente na escola em que trabalha. Conta que a mãe de um dos alunos havia se dirigido a ela (coordenadora) para reclamar de uma possível agressão da professora a seu filho. E enquanto era descrita a situação, a coordenadora tocava no braço de um dos presentes para mostrar como havia convencido aquela mãe de que não houve agressão alguma, apenas um modo que a professora encontrou para que o menino

fosse reconduzido para a sua carteira, seu lugar na sala. A professora pegou o menino pelo braço colocando-o de volta na carteira.

Ao segurar o braço da mãe, a coordenadora lhe disse: *“Olha assim é agredir, apertando o braço, e assim é apenas conduzir a criança, segurando o braço por baixo sem apertar”*. Depois a mãe não só aceitou a versão diferente daquela que escutara do filho como ficou mais um pouco para dialogar com a professora sobre formas de melhorar o comportamento e aproveitamento escolar do menino.

A professora parece determinar o seu lugar quando leva a criança para sua carteira. Evidencia, mais uma vez, como o processo de educar/disciplinar passa pelo corpo (segurar o braço, reconduzir, sentar, etc) e passa pela relação professor/aluno.

A preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas...Todos os processos de escolarização sempre estiveram - e ainda estão - preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres. (LOURO, 2000, p. 60)

São inúmeras as estratégias e técnicas, citadas por Foucault (1987), para enquadrar o corpo, conhecê-lo, escolarizá-lo. Os corpos serão levados a produzir gestos, movimentos civilizados. Quanto disso se encontra hoje, notavelmente, nos espaços escolares? E qual é o tamanho do envolvimento do corpo na construção do sujeito? É possível evidenciar essas estratégias e técnicas com o intuito de problematizar nossa prática escolar, nossa prática em construir e constituir sujeitos. Quais seriam as marcas deixadas em nosso corpo por esse processo cultural? A escola, hoje, deixou de intervir no corpo, através desse processo de disciplinamento ou ele ainda contribui para essa promessa de preparar para o futuro?

A estratégia encontrada pela coordenadora para reverter a situação é muito comum nas escolas. A necessidade do diálogo, do atendimento individualizado, pode muitas vezes abrandar certas situações e provocar uma outra forma de lidar com as situações violentas e mal-entendidos.

Caso 16

Casos de alunos com problemas de indisciplina reclamações de pais quanto a pedidos de transferência de seus filhos a pedido da escola; encaminhamentos ao conselho Tutelar, impedimento dos alunos de fazer atividades de avaliação, reclamações de mal atendimento da escola aos pais e alunos. (Fragmento do relatório de atendimento a uma escola pelo Deap em 14 de agosto de 2008).

Caso 07

Finalizando, entendemos que K. é um pré-adolescente que precisa de extrema atenção, afeto e orientação da família e da escola... E, acima de tudo, precisa de ajuda para compreender a importância das regras de convivência, pois nos preparamos para enfrentar o mundo e se não tivermos noção de nossa responsabilidade frente a esse mundo, sofreremos muito [...] Desejamos encontrar estratégias para lidar com ele e que nossas ações possam ajudá-lo a saber se colocar frente às pessoas, com respeito, tolerância... (Fragmentos do relatório de 20 de novembro de 2007).

Isso também demonstra as estratégias de poder usadas no espaço escolar, tornando-o espaço de lutas, enfrentamentos, mas também do possível, do real e do ser feito. A necessidade que a professora encontrou para *pegar* aquele menino demonstra muito mais que um simples ato corriqueiro. Tem-se uma construção do espaço escolar como espaço de disciplina, espaço de lugares, espaço de subjetividades.

Seja por exemplo uma instituição escolar: sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido - tudo isto constitui um “bloco” de capacidade-comunicação-poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas... e através de toda uma série de procedimentos de poder. (FOUCAULT, 1995, apud DREYFUS & HABINOW, 1995, p. 241)

Assim, é possível visualizar a ação dos profissionais da escola como uma prática de poder nessa teia de relações e é importante reforçar, neste ponto, que esta maneira de viver a escola é histórica e construída por nós na medida em que o processo de disciplinamento toma mais importância, por volta do século XVIII, e se reforça com a produção discursiva das ciências, das artes e das religiões sobre o sujeito, o corpo e as asceses vinculadas aos nossos modos de existir.

Define-se muito mais de nós no exterior das nossas relações do que podemos imaginar. O homem é transformado em objeto da ciência e vai deixando de ser o sujeito do saber e se transformando, sendo representado por uma diversidade de discursos que se debruçam sobre ele (VILELA, 2006, p. 115). O corpo também entraria nessa maquinaria de poder, seria alvo constante de suas investidas e, por isso, as ações cometidas na escola não estariam isentas dessa história e produção.

Pode-se, ou não, tocar no aluno? Como tocar? Há melhores formas do que outras de se tratarem os alunos indisciplinados? Quem pode afirmar e quando afirmar que houve, ou não, uma agressão? Qual deve ser a posição da escola em relação às ações que se referem diretamente ao corpo? Como lidar com essas situações? Quem na escola pode julgar se uma determinada atitude foi, ou não, violenta? Como transformar esses momentos em situações de diálogos, parcerias e como aproveitá-los para fortalecer as relações que evidenciam o outro como sujeito de poder? Como deixar que a escola seja atravessada pelas linguagens da vida sob todas as formas?

Foucault (1995) chama o poder de uma ação sobre outras ações; as ações violentas não teriam outro objetivo senão coibir, forçar, destruir possibilidades, mas as relações de poder que nos interessam, aqui, seriam aquelas que reconhecem o outro e o mantêm como sujeito da ação, sujeito esse que se abre diante dessas relações a todo um campo de perguntas, respostas, inquietações, indagações, efeitos, mudanças e invenções. Um exercício de poder como assinala o filósofo francês:

Um conjunto de ações sobre ações possíveis, ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos, ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais fácil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações. (FOUCAULT, 1995, apud DREYFUS & HABINOW, 1995, p. 243)

Nessa perspectiva, o desafio que se coloca é analisar os acontecimentos na escola como possíveis, necessários e, assim, capazes de articular as ações para possibilitar as resistências, os enfrentamentos, não permitindo que as relações da escola sejam travadas em estados de dominação em que a intenção seja subjugar a outra força, enfraquecendo-a. Estado de dominação

como força negativa, que não permite a criação, mina a diversidade e, por conseguinte, limita as relações de liberdade.

2.3 Identidade e diferença

Ao percorrer os frágeis espaços (incluindo os relatórios), nos quais estamos inseridos, torna-se necessário discutir aquilo de que muito tem se falado, nos últimos tempos: a construção das identidades.

Problematizar a identidade, pensada como única, precisa, invariável, e tomada como regra, desde o nascimento, sendo socialmente reforçada, é um esforço necessário para tirá-la desse lugar convencional e insuficiente – se contraposta às incongruências da modernidade.

Caso 13

Aspecto Interativo: Aluno que interage com poucos alunos. Muitas das vezes, agressivo. Procura chamar atenção de forma negativa, tumultuando as aulas, agredindo com chutes os colegas ao lado. Faz chacotas o tempo todo, com caretas e sinais [...] Percebe o desafio constante às ordens e às regras [...] Baixa concentração.

Aspecto Cognitivo: Baixa concentração. Sente mais interesse por matemática, mas também com grande dificuldade. Percebe-se grande lacuna em sua formação, o que vem gerar dificuldades para aprendizagem dos conteúdos. Rejeita ajuda individual na maior parte do tempo. A necessidade de fazer 'gracinhas' é mais forte que o interesse em aprender. (Relatório de 20 de outubro de 2008)

Caso 05

De acordo com a análise de todo o grupo de professores que trabalham diretamente com T., nota-se que há grande satisfação do aluno quando ele é agredido, ou seja, ele provoca para ter a sensação de ser agredido [...] Nota-se também, um comportamento hiperativo, com desatenção marcante, falta de persistência em atividades cognitivas, muda de uma atividade para outra sem completar nenhuma e envolve-se impulsivamente em situações de perigo. É importante lembrar que desde o primeiro ano que frequentou a escola, nunca demonstrou nenhum tipo de sentimento e nenhuma reação quando é advertido por causa de algum ato perverso, sempre permanece com o olhar parado e indiferente, é

como se não estivesse falando com ele. (Fragmento do relatório de 13 de maio de 2008).

Nos relatos acima, percebemos, mais uma vez, a produção discursiva e social dos alunos. A insistência em descrevê-los, criar lugares e, particularmente, dar identidade aos meninos. Percebemos que não há uma necessidade de descrever como eles deveriam ser, pois isso já está estabelecido – o *normal* já está dado, não precisa nada dizer sobre si, pois estamos sempre falando de, olhando para. Afirmamos que determinado sujeito é isso, então, ele não é de outra forma. Criamos suas marcas, instauramos as diferenças. Mas, ao negar o outro, não podemos descartá-lo totalmente. O outro *anormal* torna-se necessário na manutenção do que é considerado normal.

A identidade entendida como relacional depende para existir de algo fora dela, outra identidade, que forneça condições para que ela exista. Sua marca, então, será a diferença (WOODWARD, 2000). O sujeito nega aquilo que percebe do próximo – se é que aceita chamar de próximo – que constitui o outro como estranho, diferente. Ao criar um lugar para o outro, dá-se um lugar para si mesmo, porque, para pensar o que sou, é preciso afastar as maneiras de ser dos outros, é preciso negar o outro, distanciar-se dele, e insistir em nos enxergar como diferentes, às vezes, melhores.

Pensando no caso citado sobre o menino que não leva material para a escola e compra pirulito. O pirulito seria muito mais do que apenas distração, pois funcionaria como um significante fundamental da diferença e da identidade do aluno e da professora. Isto é, do jovem negando sua identidade de aluno, afinal, trocando o “lápiz pelo pirulito”, ele não troca só objetos, mas de lugar. “Existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa” (WOODWARD, 2000, p. 13). Associar a troca de lápis por qualquer outro objeto que não seja referência na escola é negar o desejo de aprender, a *obrigação* em ser aluno e tomar o seu lugar, no ciclo de aprendizagem. Saindo do que se estabelece como lugar e comportamento de aluno, ele também desorganiza o professor, ou força o lugar do professor como aquele que disciplina, que o conduz ao lugar *certo*.

Se a identidade é marcada pela diferença, algumas diferenças seriam vistas como mais importantes que outras. No processo histórico percorrido pela escola, haveria momentos em que cada identidade seria marcada como mais ou

menos importante. A menina que parte para agressão de uma professora na EJA, o menino com necessidade especial, a professora que não quer trabalhar com determinado “tipo de aluno”, a criança que faz todas as tarefas de casa, o menino que salta constantemente o portão e foge da escola, os adolescentes que fazem parte de um grupo de teatro na escola, a menina que tira dez em tudo, ou a outra que não aprende a ler nem a escrever. Todos esses sujeitos são marcados pela diferença. Todos são marcados, de certa forma, pela exclusão. Suas identidades seriam “isentas” das outras? Haveria um conflito entre essas identidades? Poderíamos dizer que elas são cambiantes?

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, 2000, p. 76)

Identidades como produção, ativadas pelo constante movimento dos corpos, ações e discursos, adquirem sentido por meio da linguagem e por sistemas simbólicos e suas representações. Quem na escola pode falar e quem não pode? Quem, em um determinado momento, é excluído e, em outro, não? Muitas vezes ouvimos que tal menino é muito indisciplinado na sala de aula, mas quando chega na aula de Educação Física, se destaca nas atividades e também na forma de trabalhar com o grupo. Ou que se destaca na aula de Matemática. Em todos os dois lugares, ele está como aluno, mas há uma diferença. Por que ele se comportaria tão diferente assim?

O portão da escola não seria um dos símbolos que limitaria e ao mesmo tempo funcionaria como dispositivo e exposição de diferenças? Quando um aluno salta o portão, estaria chamando para si uma possibilidade de resistência, mas também de outra identidade, pois, dessa forma, talvez, imagine ser visto pelos colegas como um aventureiro, corajoso, às vezes, pequeno herói. No entanto, pela direção da escola, ele é visto apenas como um irresponsável, um indisciplinado, um inconsequente. A luta para afirmar as diferenças também afirma identidades, não uma identidade única e precisa, mas múltipla.

Para continuar a falar de identidade, seria conveniente conceituá-la melhor. É necessário, primeiramente, considerar os grupos identitários, quem pertence e quem não pertence a esse grupo, que consideram a identidade como fixa

e imutável (WOODWARD, 2000). Alunos e professores, direção e professores, alunas e alunos, turma A e turma B, turno de professores da manhã, turno de professores do noturno. Professores novatos e professores mais experientes.

A identidade é relacional, assim como a diferença, e é estabelecida por uma marcação simbólica (WOODWARD, 2000). Como em uma escola da rede municipal onde os três banheiros foram construídos lado a lado - um dos professores (de homens e mulheres), um para os alunos e outro para as alunas. Cor rosa e cor azul. Giz ou lápis. Uniforme para os alunos e jaleco para professores.

Caso 14

Tendo em vista a realidade da sala de aula, visando o aspecto pedagógico e a qualidade de ensino, ficou inviável dar um atendimento satisfatório ao novo aluno, que apesar de não ter apresentado um laudo médico, necessita visivelmente de uma atenção especial. (Fragmento de 22 de setembro de 2008).

Caso 12

M. cursou o 1º Período de Educação Infantil, e logo percebemos que ele apresentava um quadro de agitação constante, como inquietude, falta de concentração nas atividades, agressividade quando contrariado e resistência às regras. (Fragmento de 10 de setembro de 2008).

Condições sociais, materiais e simbólicas acabam por contribuir para as posições entre quem é excluído e quem será incluído. Além disso, a afirmação de uma identidade vista como “maior” ou “melhor” pode obscurecer ou omitir outras diferenças – contradições que desestabilizariam a normalidade, talvez.

No entanto, sabe-se, ainda que veladamente, que essas diferenças terão que ser negociadas; por exemplo: a turma C de uma escola é super- indisciplinada, mas, nela, também há tal menina ou menino que se dedicam aos estudos, ou que se destacam nas atividades de educação física, na escola ou em gincanas. Contudo, por que as pessoas assumem determinadas posições e identidades e se identificam com elas? Por que os sujeitos se identificam e se compreendem com as posições de específicos discursos de identidades?

Para responder a essas questões, acionamos a contribuição feita por Woodward (2000), que afirma que a dimensão psíquica, juntamente com a simbólica

e a social, são usadas para explicar como as identidades são formadas e mantidas.

Porém, a disputa pela identidade envolve uma disputa muito mais ampla no espaço escolar. Envolve uma disputa de poderes. A afirmação da identidade estaria relacionada aos diferentes desejos de determinados grupos sociais de garantir seu acesso e sua manutenção nesse sistema de forças, que se entrelaçam nesse espaço. A conexão do poder com as relações de identidade e diferença é cada vez mais próxima, não há como diferenciar relações de poder, sem pensar as identidades que estão em jogo, bem como as diferenças entre os grupos ou sujeitos envolvidos.

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir [...] Dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles” [...] Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder. (SILVA, 2000, p. 82)

Sendo assim, buscou-se, neste trabalho, demonstrar o conceito de identidade como intensivamente ligado à diferença. Parece que dar identidade é negar outra, limitar espaços e determinar diferenças. O emprego dessas definições, entretanto, procura colocá-la em xeque, dizer que é preciso desconstruí-la como integral, originária e unificada. Nas relações de poder que se estabelecem e migram de lugar, o interesse de falar de identidade é muito menos importante do que falar, como Foucault, de processo de subjetivação. De um sujeito produzido e produtor de discursos, de um corpo marcado pela história e investidas de um poder/saber, de práticas disciplinares.

2.4 Corpo, Gênero e Sexualidade

Tratar de relações de gênero, reconhecer esse desafio nas escolas não é uma tarefa das mais simples. Vejamos uma primeira informação: nos relatórios

analisados, a maioria dos casos descritos envolve apenas meninos, ou seja, destacam o sexo masculino, porém não por definição ou regra desta pesquisa. Diante disso, é preciso esclarecer que, além de não nos interessarmos pela composição de justificativas para as possibilidades e causas que levaram cada menino a agir daquela maneira, e não de outra, não se pretende re-afirmar que vivemos em uma sociedade machista, na qual só os homens teriam direitos. O que pretendemos é problematizar como a escola vê esses casos.

Dito isso, destaque-se que reconhecemos o processo de heteronormatividade¹¹, no qual somos produzidos constantemente como homens e, automaticamente, reforçamos o “lugar” da mulher, na sociedade. Portanto: Haveria uma relação entre a produção da masculinidade e os acontecimentos citados nesses relatórios? Como os meninos e meninas se fazem e quais os discursos que fortalecem o lugar de cada um ou uma?

Dessa forma, mais do que simplesmente uma análise da constituição dos gêneros e sua relação com a construção dos sujeitos, das masculinidades, das feminilidades, das identidades sexuais e da sexualidade, intenciona-se questionar a respeito desse sistema de formação mais amplo que organiza nossos discursos e nossa sociedade, como se estabelece toda uma rede discursiva de gêneros, com o sentido de capturá-los e de definir determinados tipos de saberes e práticas que constroem um certo tipo de ser homem e mulher e também ensinam como lidar com eles. (FERRARI, p. 81, 2008).

Quais seriam as consequências e articulações, os desdobramentos desses casos, na educação escolar, se percebêssemos a relação entre discursos, práticas e constituição dos gêneros como um processo não linear, que, por conseguinte, moldasse nossas relações, nossas emoções e maneiras de responder a determinadas situações? Como a escola lida com esses fatos que envolvem em sua maioria meninos? Apenas, como algo “normal”, coisas de meninos, ou questionamos esse sistema de formação, que normaliza nossa forma de olhar, julgar e nos autodefinir?

11 Heteronormatividade, pensada a partir do texto de Guacira Lopes Louro, intitulado: O “estranhamento queer” (2010), como o processo de produção, construção histórica, arranjos sociais, conhecimentos, práticas e jogos de saber e poder, colocados à disposição na fabricação e manutenção de uma lógica heterossexual, na qual o sujeito é definido e sustentado pela seu sexo-gênero-sexualidade, ou seja, a sustentação de uma imagem, forma, gestos, ações e práticas de como ser homem ou mulher, em nossa sociedade – o que reforça o binarismo entre masculino e feminino, conduzindo-os também a uma única forma de desejo, isto é, o de se dirigir sempre ao sexo oposto, e

Dentro desse processo, caberia perguntar quais as representações que a escola faz de cada menino que provoca tais acontecimentos. Perguntar sobre as ações direcionadas aos corpos desses garotos, que poderíamos chamar de corpos provisórios, devido ao excesso de intervenções e classificações, sofridos por cada um?

Esse corpo que é falado, citado, investigado e analisado sempre sofre uma nomeação constante. Mas quais elementos a escola toma como ponto de partida para enquadrar o “normal” e o “anormal”, no espaço escolar? Como a escola decompõe e recompõe esse corpo marcado, atravessado pela idéia e pelo discurso de como ser um homem ou uma mulher?

Ao entender o corpo dessa forma, estamos admitindo, também, a existência de importantes nexos entre corpo, diferença e identidade e é nesse sentido que ele se torna, para nós, um tema/objeto de estudo fundamental para o campo da educação. Historicamente, pode-se encontrar o corpo tematizado como um elemento importante dos processos de produção, manutenção e transformação de identidades sociais e culturais e, concomitante, dos processos de diferenciação, hierarquização e de desigualdade social. (MEYER & SOARES, p. 9, 2004)

Nesse sentido, somos convidados a perceber que, ao classificarmos a mulher como sendo mais “frágil” – ou quando dizemos a uma menina que tal atitude é coisa de menino –, reforçamos um discurso sobre o lugar das mulheres e, ao mesmo tempo, redefinimos o lugar dos meninos, na escola e fora dela.

No entanto, cabe lembrar que esse viés discursivo, que afirma a fragilidade das mulheres e, por conseguinte, a necessidade de sujeitá-las à tutela de um homem, foi, durante o século XX e XXI, confrontado por vários movimentos de resistência, através dos quais as mulheres conquistaram o direito ao voto, à escolarização e a sua inclusão nas vantagens das leis trabalhistas – fugindo e resistindo, sempre, às práticas sociais masculinizantes e feminilizantes (SCHWENGBER, 2004).

É preciso perceber os confrontos na escola também através desses conflitos, pois a escola, ao separar meninos e meninas, reforça o lugar e o status do como ser homem, de agir como homem e, por que não dizer, dar “problemas”, como homem.

Quais seriam, então, as informações, os meios, as tecnologias usadas pela

escola para fortalecer e enquadrar os corpos masculinos? Como ela age para fortalecer e dar acesso aos corpos dos normais? Como o processo menino/menina causa diferenciações, explicações e posicionamentos por parte dos educadores e educadoras envolvidos no espaço escolar? Corroborando com essas questões e a reflexão anterior, percebemos que, nos relatórios analisados, não há, em nenhum momento, espanto ou estranheza por aqueles atos de indisciplina serem cometidos, exclusivamente, por meninos.

E se uma menina saltasse o muro da escola e ficasse nua, como fez o menino? Ou, em outro caso, fugisse constantemente da escola e ainda fosse violenta e agressiva?

Quantas estratégias de saber e de poder perpassam os processos educativos quer seja na instituição escola, na família e/ou nas pedagogias culturais. A produção de conhecimento sobre sexualidade, o incitar a fala sobre, as perplexidades frente aos discursos exercem poderosos controles, mas também indicam possibilidades de resistências, instigando a pensar os processos de produção das diferenças, a provisoriedade das verdades, o questionamento dos binarismos, da heteronormatividade, da homofobia. (RIBEIRO, p. 72, 2009).

Trabalhar os relatórios pensando a idéia de gênero é trazer para o campo de discussão esses processos, nos quais a produção de conhecimento sobre as verdades estabelecidas, as relações de poder que se fazem entre meninos e meninas na escola ou fora dela, seus lugares e não lugares, precisam ser postos em xeque. Meninos e meninas apreendem a vida em “mundos diferentes” e separados, por isso, não se esperam a inversão nos papéis que desempenham certas ações como saltar muro, ou brincar de bonecas, ou seja, o discurso sobre a sexualidade produz certos efeitos de verdade e, com isso, fortalece ainda mais os binarismos. Não poderemos afirmar apenas que é “muito comum” os meninos agirem das formas descritas nos relatórios, porque é preciso, acima de tudo, questionar nossa maneira de ver, pensar e agir, frente a determinadas situações.

Assim é possível pensar esse corpo permeado pelas suas historicidades e atravessamentos, através de Foucault (1995), que problematiza as práticas que constituem os sujeitos de determinadas formas. Corpos com marcas e histórias que permitem aos meninos agirem dessa forma e não de outra. Pensar no espaço escolar atravessado de práticas discursivas que produzem o corpo do menino e da

menina.

A categoria de análise de gênero, diferença de sexos baseadas na cultura e produzida pela história, secundariamente ligada ao sexo biológico e não ditada pela natureza, tenta desconstruir o universal e mostrar a sua historicidade. São as sociedades, as civilizações que conferem sentido à diferença, portanto não há verdade na diferença entre os sexos, mais um esforço interminável para dar-lhe sentido, interpretá-la e cultivá-la. (COLLING, p.79, 2009).

As formas em que se constroem os corpos de meninos e corpos de meninas são as mesmas? As práticas discursivas e exercidas sobre cada um possibilitam as mesmas marcas? Como a centralidade do corpo e a própria vida biológica interferem na construção dos lugares? De que maneira as relações de poder através dos dispositivos de sexualidade, multiplicam as formas de intervenção sobre o corpo dos alunos/alunas biologicamente, individualmente e no coletivo, tornando-os produtores e reprodutores de saberes e práticas? O que fazem os meninos¹², quando confrontados nas escolas, nas quais os dispositivos de poder agem sobre seus corpos?

O processo de fazer homens e mulheres, a designação de seus papéis sociais, a hierarquização entre os dois sexos subordinando o gênero feminino ao masculino são construções, invenções históricas. Demonstrar sua construção é um trabalho pedagógico. A educação que mulheres e homens recebem e o comportamento que apresentam em sociedade são um fenômeno cultural que pode e deve ser mudado. (COLLING, p. 82, 2009)

Somos convidados através de Foucault a compreender que determinadas verdades são questionáveis e que essas mesmas verdades, que constituem o campo dos saberes, impedem-nos, muitas vezes, de olhar diferentemente para os acontecimentos, para a realidade, para os discursos que circulam nos espaços escolares. Mesmo diante de várias crises instituídas nesse espaço, ele ainda é o lugar do possível, de rupturas, diversidades e poder. Poder como relação, daí, possível de intervenções e resistências. Assim, pensar a problemática de gênero e os lugares pré-definidos, para meninos e meninas, ajudará a compreender melhor as relações estabelecidas na escola, como algo cambiante e passível de transgressão,

12 Cumpre observar que os meninos também sofrem pressões sociais para que evitem determinados comportamentos, considerados incompatíveis com a masculinidade, como chorar, expressar certos sentimentos, etc.

transformações e novas experiências.

Desconstruir nossa forma de pensar sobre algo que parece pronto, instituído e acabado, imutável, é tentar demonstrar como tais verdades, discursos e saberes, foram produzidos e construídos. Portanto, acreditarmos na possibilidade de olhar a escola de uma outra maneira e, também por isso, afirmamos a necessidade de se pensá-la a partir de uma perspectiva que leve em conta as desigualdades entre os sexos, marcadas também pelos discursos do/no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter o sonho contrário: saber criar um tornar-se-menor.
(DELEUZE & GUATTARI, 1977, p. 42)

No início destas considerações, gostaríamos de tomar emprestado, ou roubar, ao modo de Deleuze, alguns dos apontamentos que Deleuze e Guattari fizeram ao escrever sobre a literatura de Kafka, no livro intitulado: *Kafka: por uma literatura menor* (1977).

Na verdade, o que se quer é tomar emprestado aquilo que esses dois pensadores determinaram como sendo próprio de uma *literatura menor*, isto é, a *desterritorialização da língua*, a *ramificação política* e o *valor coletivo*. No entanto, em vez de *língua menor*, optamos, por apropriação, *corpo menor*, porque foi assim que essa pesquisa nos fez pensar os corpos envolvidos na escola, principalmente, aqueles construídos pelos e nos relatórios.

Pensar os corpos envoltos, dentro, entre, essa maquinaria escolar é pensar tais corpos como minoria, como menores, mas não no sentido de tamanho ou quantidade, mas, sim, como essa minoria que resiste ao processo do corpo maior: divulgado e fortalecido pela mídia, disciplinado pelos dispositivos de poder, classificado e demarcado por suas sexualidades, pela biologia, descrito e vigiado pela ciência – principalmente pela medicina.

Essa minoria como experiência de subversão, de fuga, do entre, possibilidade, acontecimentos que rompem com o contínuo, com a linearidade. Provisórios sentidos, possibilitando outras criações, textos, deformando discursos, destronando verdades, causando embaraços, obrigando o normal a sair da invisibilidade e mostrar sua cara, para ser colocado em xeque.

Desterritorializando os sentidos, o corpo menor provoca o não-lugar, não admitindo e nem permitindo julgamentos, autoanálises, ou determinações prévias. Só querem existir, viver, decifrar os enigmas das fronteiras, recriando outros. Suas

relações são incertas e oprimidas, e seus corpos lugares de passagens, corpos sem lugar, sem pátria, próprios a estranhos, aos diferentes, aos considerados menores.

Nesses alunos, nesses corpos, perpassam as teias, o viés político, tecido como casos individuais, reivindicam para si a atenção e a quebra dos discursos, tornado-se permeado por outras histórias. Tais acontecimentos e tais corpos menores aumentam, consideravelmente, à medida que provocam outros textos. Configuram outros olhares, permitem problematizar o pronto, as grandes verdades, as histórias e construções tidas como perfeitas, normais.

Formando blocos com todos os casos dos relatórios discutidos nessa dissertação, tais corpos menores permitem o tumulto passageiro, um desligar e religar nossa maneira de pensar, sentir e, até mesmo, desejar. São casos revolucionários porque trazem as ações da escola para o coletivo, para o “pátio”, o fora. As questões são colocadas à deriva, mas, ao mesmo tempo, no centro da roda. O corpo menor, na escola, possui sua força na exigência, mesmo que sutil, por questionamentos dos discursos, das práticas de poder - saber e dispositivos. Para isso, necessitam de um coletivo aguçado e perpassados por esses acontecimentos. Já não são os médicos ou especialistas que falarão. Mas suas próprias vozes, do corpo menor, gritando pelo direito a discutir e provocar o coletivo sobre aquilo que perpassam suas construções: sexualidades, lugares, anormalidades, disciplina, controle, gênero, definições biológicas, autoridades e preconceitos.

Forjados em frágeis comunidades, o corpo menor se coloca em condição de exprimir outra forma de agir e negam as investidas de poder enquanto dominação. Dialogam e existem como enfrentamentos, resistências e ao mesmo tempo, formam outras teias nessa rede das relações de poder. Negando o desejo pela individualização, o corpo menor se permite existir como indivíduo enquanto possíveis de direito a provocar novas experiências, ao mesmo tempo que caminham para a multiplicidade. Vivendo na provisoriedade, perpassam o que ainda está para ser feito, solidões povoadas por tantos outros sujeitos. O menor pensado não para criar outras verdades e com elas tentar sobrepor às existentes, mas permitem as condições de revolucionar o cotidiano e o comum.

Um corpo menor criaria o estranhamento, trazendo para a problematização aquilo que podemos chamar resistências. Desnudando os discursos revelam muito mais de como fomos constituídos, pensados, como nos vemos como sujeitos de saberes, como lidamos com a escola dentro desse universo de processos

descontínuos e incertos. Corpos capazes de revolucionar, mesmo que momentaneamente, o espaço rígido, as hierarquias, demonstrando que há muito mais de nós, no que discursamos, que nossa vã consciência pensa existir. Revelam um espaço escolar cheio de conflitos, no qual as relações de poder estão perpassadas por saberes considerados legítimos, mas que necessitam ser colocados em questão constantemente.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. No castelo da história só há processos e metamorfoses, sem veredicto final. In: PASSETTI, Edson. (Org.) **Kafka, Foucault: sem medos**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004. p. 13-32.

AGUALUSA, José Eduardo. **Estação das Chuvas**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

CASTRO, Edgardo de. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COLLING, Ana Maria. Relações de Poder e gênero no currículo escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; GOELLNER, Méri Rosane Santos da Silva Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: composições e desafios para formação docente. Rio Grande: FURG, 2009, p. 77-82.

CORBIN, Alain O encontro dos corpos. In: _____. **História do corpo**: da revolução à grande guerra. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 181-266.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: _____. (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 139-153.

COURTINE, Jean-Jacques. O corpo anormal: história e antropologia culturais da deformidade. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Org.). **História do corpo**: as mutações do olhar - O século XX. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 257-341.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Kafka por uma literatura menor**. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

EWALD, François. **Foucault a norma e o direito**. Trad. Antônio Fernando Cascais. 2 ed. Lisboa: Vega e François Ewald, 2000.

FAURE, Oliver. O olhar dos médicos. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Org.). **História do corpo**: da Revolução à Grande Guerra. Trad. João Batista Kreuch, Jaime Clasen. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-57.

FERRARI, Anderson. O que é loba??? “É um jogo sinistro, só para quem for homem...” - gênero e sexualidade no contexto escolar. In: RIBEIRO, Cláudia Maria; SOUZA, Ila Maria Silva de (Org.). **Educação Inclusiva**: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção. Lavras: Ed. UFLA, 2008. p. 73-83.

_____. Ma vie em Rose: gênero e sexualidades por enquadramento e resistências. In: **Revista Educação em Foco**, v. 14; n. 1, mar/ago (semestral); Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2009. p. 117-141.

FISCHER, Rosa M. B. A paixão de trabalhar com Foucault. In: Marisa Vorraber Costa. (Org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na Pesquisa em Educação. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, v. 1, p. 39-60.

_____. Foucault e a análise do discurso em educação. In: **Cademo de Pesquisa**. 2001, n. 114, p. 197-223.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____, **História da Sexualidade III**: o cuidado de si. Trad. Maria Jose Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **Vigiar e Punir**. história da violência nas prisões. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. & HABINOW, P. **Michel Foucault - Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

GALLO, S.; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma filosofia da educação: Foucault pensa a Educação. **Revista Educação** - Especial Biblioteca do Professor, São Paulo: Segmento, fev. 2007. p. 16 – 25.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LINS, Daniel. Introdução. In: LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: Antropologia e sociedade. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papius, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, Jul./dez, v. 25, n. 2, 2000. p. 59-76.

_____. **Conhecer, pesquisar, escrever...** Disponível em: <http://www.geerge.com/anpedinha_gua.htm>. Acesso em: 18 nov. 2006.

_____. **O “estranhamento queer”**. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/ih/his/gefem/labrys11/libre/guacira.htm>>. Acesso em: 07 abr. 2010

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. IN: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1979.

MAIRESSE, Denise. Desdobramentos do corpo: uma produção do social IN: FONSECA, Tânia Mara Galli; ENGELHAM, Selda (Org.). **Corpo, Arte e Clínica**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004, p. 105 até 118.

MARSHALL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michael A. BESLEY; Tina. **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 25-39.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: _____ (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 5-16.

MOULIN, Anne Marie. O corpo diante da medicina. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Org.). **História do corpo: as mutações do olhar: O século XX.** Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 15-83.

ORLANDI, Luis Benedito Lacerda. Corporeidades em minidesfile. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; ENGELHAM, Selda (Org.). **Corpo, arte e clínica.** Porto Alegre: UFRGS, 2004, p. 65-88.

OLSSEM, Mark. Invocando a democracia: a concepção de Foucault (com *insights* retirados de Hobbes) In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina; KESSL, Fabian (Org.); **Por que Foucault?** : novas diretrizes para a pesquisa educacional. Trad. Vinicius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 213-235.

PASSETTI, Edson. Kafka-Foucault: sem medos. In: _____ (Org.) **Kafka, Foucault: sem medos.** Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004. p. 09-12

PETERS, Michael A. Pesquisa educacional: os "jogos da verdade" e a ética da subjetividade. In: PETERS, Michael A. BESLEY, Tina. **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.189-200.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais.** Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Cláudia Maria. Nas tendas da sexualidade e gênero: heterotopias no currículo. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; GOELLNER, Méri Rosane Santos da Silva Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para formação docente.** Rio Grande: FURG, 2009. p. 67-76.

SANT'ANNA, D. B. Vertigens do corpo e da clínica. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; ENGELMAN, Selda (Org.). **Corpo, arte e clínica.** Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 29-41.

_____. Vertigens do corpo e da clínica. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; ENGELMAN, Selda (Org.). **Corpo, arte e clínica.** Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 29-41.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Professora, cadê seu corpo? In: MEYER, Dagmar Estermann & SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 73-84.

SILVA, Francisco Paulo da Articulações entre poder e discurso em Michel Foucault. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro. **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 159-179.

SILVA, Tomaz T. da. As pedagogias psi e o governo do eu. In: _____ (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes: 1998. p. 7-13.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T. da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SOUZA FILHO, Alípio de. Foucault: o cuidado de si e a liberdade ou a liberdade é uma agonística. In: JUNIOR, Durval Muniz de Albuquerque; VEIGA-NETO, Alfredo; FILHO, Alípio de Souza . **Cartografias de Foucault** (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13-26.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2003. p. 97 - 118.

_____. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Olhares... In: Marisa Vorraber Costa. (Org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-38.

VILELA, Maria Eugénia . **Do corpo equívoco**: reflexões sobre a verdade e a educação nas narrativas epistemológicas da modernidade. Braga-Coimbra: Angelus Novus, 1998.

_____. Resistência e acontecimento: as palavras sem centro. In: KOHAN, Walter Omar. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 107-128.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes. 2000, p.7-72.