

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

ADRIANA DE CASTRO FONSECA

**DISCIPLINANDO O CORPO DE ALICE:
MARAVILHA E CONTROLE NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

JUIZ DE FORA

2009

ADRIANA DE CASTRO FONSECA

**DISCIPLINANDO O CORPO DE ALICE:
MARAVILHA E CONTROLE NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

Dissertação apresentada por Adriana de Castro Fonseca, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sônia Maria Clareto.

JUIZ DE FORA

2009

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dedico este trabalho aos meus alunos de todos os tempos, crianças e jovens, de todas as escolas e faculdades onde aprendemos juntos.

AGRADECIMENTOS

À Soninha, pela orientação, por seu conhecimento inquieto e sempre mutante.

Ao GEPESEE, Grupo de Pesquisa e Estudos da Subjetividade, Espaço e Educação, por dividirmos dúvidas e multiplicarmos soluções.

Ao Tiago, minha melhor criação.

À minha mãe, meu porto seguro.

Aos meus irmãos e sobrinhos, pelo convívio amoroso.

Aos colegas professores, funcionários e aos meus alunos da Faculdade Metodista Granbery, pelo apoio e interesse acadêmico.

RESUMO

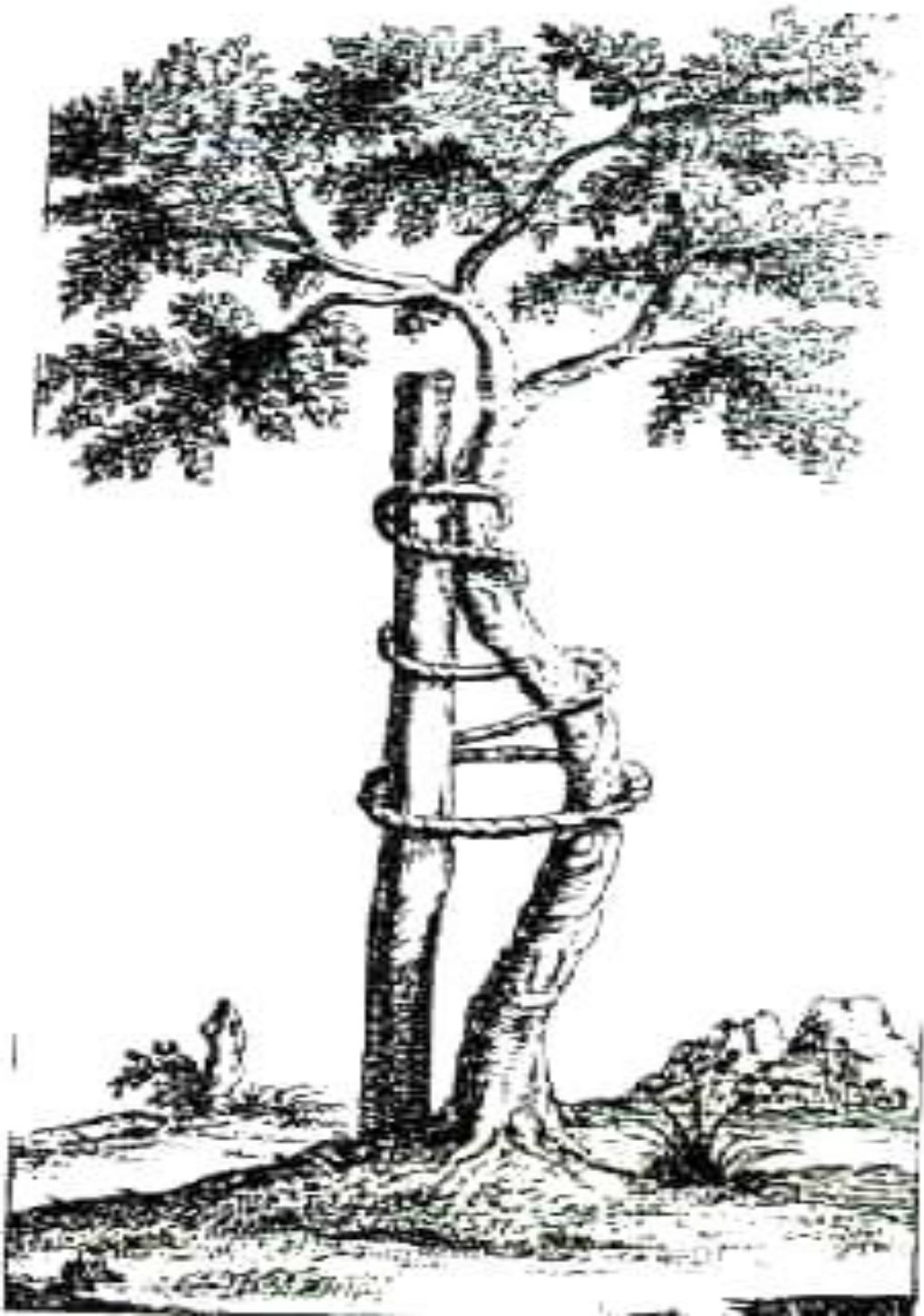
A instituição escolar exerce sobre as crianças um controle naturalizado, legitimado em forma de códigos disciplinares, estatutos, normas internas, regimentos e outros dispositivos. Cada passo em direção à aprendizagem dos conteúdos é minuciosamente planejado, previsto e controlado. Os corpos infantis, usinas de movimento e expressão, são, pouco a pouco, docilizados. Para os diferentes, as punições; para os que não se deixam enquadrar, os rótulos: inadequados, incapazes, incompetentes – repetentes. Este trabalho, construído a partir de pesquisa de campo em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora – MG, dialoga com minha vivência como professora de Educação Física em escolas públicas e particulares e com autores ligados ao tema; e se propõe a estudar a resistência e aceitação das crianças frente às ações de disciplinarização do corpo no espaço escolar. Foram utilizados como procedimentos metodológicos observação e entrevistas com professores e alunos sobre os temas estudados, além de construção de notas de campo e notas de campo expandidas. O fio condutor da escrita da dissertação é a história de Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll. Crianças e infâncias são temas estudados a partir de Ariès, Benjamin, bem como em Bujes, Corazza e Vorraber; temporalidade e infância em Kohan, Kastrup e Larrosa; disciplina, poder e controle em Foucault, Freire e Veiga-Neto; o corpo em Vigarello, Soares e Sant’anna; o espaço escolar em Lara e Clareto.

Palavras-chave: Crianças. Espaço escolar. Disciplinarização do corpo. Poder.

ABSTRACT

The school, as an institution, exerts on the children an institutionalized, naturalized, legitimated control in form of discipline codes, statutes, internal norms, regiments and other devices. Each step toward learning is minutely planned, previewed and controlled. Infantile bodies, plants of movement and expression, are, little by little, subjected. For the different ones, the punishments. For those who don't allow themselves to be squared, labels: inadequate, incapables, incompetents - repeaters. This work, based in field research in a public school in Juiz de Fora - MG, dialogs with my experience as Physical Education Teacher in public and private schools and with theoreticians linked to the subject, proposes to study children's resistance and acceptance of body disciplining at school space. As methodological procedures were used: observation and interviews with teachers and students about the studied theme besides construction of field notes and expanded field notes. The conducting wire of the research writing is Lewis Carroll's story *Alice in Wonderland*. Children and childhood are themes studied from Ariès, Benjamin, and Bujes, Corazza e Vorraber; temporality, and childhood in Kohan, Kastrup and Larrosa; discipline, power, control in Foucault, Freire and Veiga-Neto; the body in Vigarello, Soares e Sant'anna and the school space in Lara and Clareto.

Key Words: Children. School space. Body's disciplining. Power.



N. Andry. A Ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir, nas crianças, as deformidades do corpo (1749).

Fonte: FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
ENTRANDO NA TOCA DO COELHO.....	15
ESCOLA-TOCA	22
A CHAVE DO TAMANHO: DISCIPLINA, PODER, CONTROLE E RESISTÊNCIA	38
A narrativa como forma de resistência.....	60
QUE CORPO CABE NA <i>ESCOLA-TOCA</i>?	67
É TARDE ATÉ QUE ARDE!.....	79
SAINDO DA TOCA DO COELHO?.....	93
REFERÊNCIAS.....	96

APRESENTAÇÃO

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque requer um gesto de interrupção [...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes; suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo das ações; cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.”
(LARROSA, 2002, p. 24).

A “docilização do corpo” foi tema de muitas inquietações ao longo dos anos em que trabalhei na docência da Educação Física escolar. Interessava-me estudar a instituição escolar totalizante, que controla corpos e mentes, despreza os saberes daqueles que recebe como alunos e de sua comunidade, que acredita ter como tarefa salvar o ser humano da barbárie, que não vive as mudanças do mundo e evita questionar-se para que não se veja compelida a romper com práticas cristalizadas desde a época da sua criação.

A construção deste trabalho se deu pela confluência de alguns vetores: minha experiência como professora de Educação Física escolar – que aparece mais explicitamente em algumas das passagens apresentadas em quadros e intituladas “A professora-memória”; uma pesquisa de campo, que dialoga com diversos autores; e a história de Alice no país das maravilhas, de Lewis Carroll, que faz um contraponto – e por vezes traz a fantasia do ser criança – ao texto. A construção do trabalho foi amplamente discutida no GEPESEE – Grupo de Pesquisa e Estudos da Subjetividade, Espaço e Educação – do NEC¹, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

¹ O Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia (NEC) é um núcleo de estudos e pesquisas locado na Faculdade de Educação da UFJF. O Núcleo vem se organizando desde 1980 em torno de questões relativas à educação. Ainda sobre o NEC: “Decididamente de formação multidisciplinar o NEC vem se dedicando a abordagens epistemológicas, filosóficas e metodológicas alternativas ao modelo científico acadêmico vigente. O Núcleo é composto por professores, pesquisadores e estudantes que mantêm vínculos diversos com a UFJF. [...] com uma estrutura bastante flexível, o NEC procura ser um espaço de inovação educacional, acadêmica e científica,

A pesquisa de campo, iniciada no segundo semestre de 2007, estuda a questão da disciplinarização do corpo da criança no espaço escolar. Após recusas por parte de algumas escolas, encontrei receptividade em uma instituição da rede municipal de ensino, na região oeste da cidade de Juiz de Fora – MG. Uma fala da diretora, no primeiro contato, me chamou a atenção:

“Esta é uma escola normal. Aqui acontece tudo o que acontece em todas as outras escolas: temos problemas de disciplina, temos bons alunos, bons projetos, temos de tudo um pouco. Às vezes faltam professores, temos alguns alunos difíceis, mas temos muita coisa boa. Trabalhamos muito, implantamos Projetos da Prefeitura. Este, por exemplo, (aponta um mural com material do projeto), tem sido muito bom: melhorou a disciplina e as relações na escola”.²

A Escola funciona em três turnos. No turno da tarde, no qual a pesquisa foi realizada, há turmas do primeiro ao sexto ano, totalizando doze turmas. No grande portão, do lado de fora, uma plaquinha informa: “Sorria, você está sendo filmado”. Na secretaria, um quadro na parede: “Aqui trabalha gente feliz”.

No dia em que visitei a escola pela primeira vez, um grupo de alunos do turno da manhã ensaiava números de dança no pátio, com a professora responsável pelo Projeto de dança. Na Biblioteca havia alunos de outros turnos que recuperavam livros danificados, sob orientação do bibliotecário.

A quadra, descoberta, tem piso de cimento, com marcações de linhas poliesportivas, traves e tabelas de basquete. Nos corredores vi muitos alunos do turno da tarde que saíam das salas para usarem banheiros ou bebedouros.

A Diretora autorizou a pesquisa e minha permanência na escola pelo período que fosse necessário, em quaisquer dias e horários. Apresentou-me à Vice-Diretora e a alguns funcionários e professores.

No ano de 2007, conversei com vários professores, alunos e funcionários, assisti a aulas de Educação Física e em sala de aula.

abrindo espaço para alunos de graduação, de pós-graduação e para professores da rede pública de ensino e outros interessados em questões de relevância do Núcleo” (CLARETO, 2006, p.9).

² Textualização a partir da fala da Diretora, não gravada por meio eletrônico, em conversa no dia 05/11/2007.

O trabalho de campo, durante o ano de 2008, focou as duas turmas do quarto ano do Ensino Fundamental, no turno da tarde, cada uma com trinta alunos. As duas turmas acompanhadas têm características muito distintas: o quarto ano “A” é mais silencioso e parece ter crianças mais novas. A Professora de classe, Roberta³ fala em voz baixa e é ouvida. Ela mostra satisfação quando diz conhecer muito bem as famílias do bairro. Sobre as turmas do quarto ano diz que “As duas turmas são bem levadinhas, são turmas difíceis, mesmo”. A turma “B”, da Professora Heloísa, me pareceu mais agitada e ali vi alunos que aparentavam ter mais idade do que a média da série. Com a Professora Roberta, em entrevista gravada no dia 14/04/2008 e posteriormente transcrita, foi travado o seguinte diálogo:

- *Esta turma tem crianças mais novas do que a outra?*
- *Acho que sim.*
- *Como é feita a divisão?*
- *É aleatória. Temos crianças ótimas, boas e com mais dificuldades.*
- *Nas duas turmas?*
- *É, o Conselho de Classe considerou o rendimento das duas turmas igual. No início do ano, as duas turmas eram igualmente agitadas.*
- *E agora?*
- *Agora, eu acho a minha mais calma.*
- *Por quê?*
- *Não sei, tem dias que eles estão melhores, em outros mais difíceis.*

As duas turmas observadas têm aulas “especializadas” (de Educação Física, Ciências, Oficina Literária e Artes) com outros professores que não os professores de classe. Esses profissionais consideram as duas turmas difíceis. Todos eles, porém, disseram ter mais dificuldades para trabalhar com a turma “B”, embora ressaltem que no início do ano letivo as duas turmas eram muito parecidas e que as crianças foram distribuídas com a intenção de formar turmas semelhantes (igual número de crianças, alunos repetentes e crianças mais velhas distribuídos por

³ Serão usados pseudônimos para se referir às professoras, assim como aos demais envolvidos na pesquisa. Tal opção objetiva buscar a preservação da identidade oculta daqueles que se dispuseram a colaborar com a investigação.

igual, crianças consideradas com mais facilidades e mais dificuldades cognitivas também divididas uniformemente).

No período de convivência com a escola, acompanhei movimentos na escola: na sala de aula, na entrada e saída dos alunos, no recreio, na biblioteca, em aulas de Educação Física, em aulas de reforço, na secretaria, na sala dos professores. Assisti a aulas em sala, aulas de Educação Física, atividades dos Projetos de dança e Oficina Literária. Foi elaborado um diário de campo, com notas de campo, notas expandidas e transcrições de gravações de voz. Realizei entrevistas, com alunos, professores e diretora, que Flick (2004) chama episódicas, nas quais o entrevistador convida o entrevistado a narrar episódios, experiências ou situações concretas vividas por ele, a partir de perguntas sobre os temas pesquisados. Entrevistei a diretora, conversei com professores, mães, funcionários e alunos.

Os contatos com a Diretora, Vice-Diretora e Coordenadora Pedagógica se deram logo no primeiro dia de pesquisa de campo. Chegando à escola, pedi para falar com a Diretora, que me atendeu e me apresentou às outras profissionais. Realizei entrevista agendada, gravada e, posteriormente, transcrita, com a Diretora. Foi ela quem me apresentou às professoras das turmas de quarto ano, com as quais conversei várias vezes, assisti a aulas e gravei entrevistas. Mantive contato com os professores das aulas ditas especializadas (Educação Física, Oficina Literária, Ciências e Projetos) e assisti a aulas de todos eles. Tive oportunidade de dialogar com professoras de outras turmas, com o Bibliotecário, professora eventual e também com as funcionárias da Secretaria, da cantina e de serviços gerais. Conheci alguns pais e irmãos de alunos no pátio da escola e alunos de outras turmas, chegando, inclusive, a assistir a aulas de outras turmas, em sala de aula, no segundo semestre de 2007, quando iniciava a pesquisa.

As entrevistas com alunos das turmas acompanhadas (do quarto ano) foram agendadas com as professoras e com a Vice-Diretora. No dia marcado, cheguei à escola com filmadora, gravador de voz, câmera fotográfica e muito interesse. A vice-diretora autorizou as entrevistas, desde que não fossem feitas imagens, uma vez que não havia autorização formal dos pais para a participação das crianças na pesquisa. Dirigi-me à sala da Professora Roberta e pedi que escolhesse três crianças: uma, que a professora considerasse “disciplinada”, uma considerada “razoavelmente disciplinada” e uma considerada “indisciplinada”. A

escolha foi imediata. Ela me informou, em segredo: “O ‘aluno 1’ é o bom, o ‘aluno 2’, mais ou menos e o ‘aluno 3’, impossível.” Perguntei se eles aceitavam conversar comigo em outra sala (a sala de vídeo, disponibilizada pela vice-diretora). Responderam que sim e fomos. Curiosos, queriam saber do que se tratava. Expliquei que fazia parte do trabalho para a Universidade. Chegamos à sala, sentamos, anotei seus nomes e datas de nascimento. A primeira manifestação das crianças foi exatamente identificar o aluno 1 como “quietinho”, o 2 como “mais ou menos” e o aluno 3 como “bagunceiro”. Na turma B, os procedimentos para pedir à professora que escolhesse os alunos foram os mesmos. Imediatamente, a professora chama, em voz alta, três meninos, identificando, sob os olhares atentos de toda a turma: “O ‘aluno 1’ é muito bonzinho, ótimo aluno; o ‘aluno 2’, é mais ou menos e o ‘aluno 3’ é terrível, você vai ver...”. Determina que saiam comigo. Eu explico o que pretendo fazer e pergunto se gostariam de conversar comigo. Aceitam.

A pesquisa realizada, de abordagem qualitativa, se caracteriza como *pesquisa interpretativa* (CLARETO, 2004), que se apóia na concepção de que o conhecimento não é neutro e nem se presta a se adequar a verdades. É, sim, uma interpretação, um movimento, um processo dinâmico de busca de compreensão da situação pesquisada em sua multiplicidade, em sua perspectividade, sem pretender generalizar, prescrever ou concluir.

A pesquisa de campo buscava, inicialmente, investigar as manifestações do corpo, as proibições, as oportunidades que a escola estudada oferece ao aluno de se movimentar, as normas disciplinares que regulam a expressão do corpo no espaço escolar. O objetivo era estudar de que maneira a instituição escolar foi investida do poder de disciplinar o corpo infantil e como tem exercido esta função. A pesquisa de campo apontou para as diferentes respostas das crianças às ações de controle exercidas pela escola – A criança aceita? Resiste? Aceita para resistir? Resiste ao aceitar? Quais são os indicadores da aceitação? Quais são as possíveis reações? Que reações se podem verificar? O corpo resiste? O corpo se manifesta? Delineou-se, então, a questão: “Como crianças do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública resistem e aceitam as ações de disciplinarização do corpo no espaço escolar?”.

Dialogando com os fluxos da memória e dos acontecimentos do período de convivência no campo, a partir da observação das manifestações de resistência e de aceitação das crianças frente aos processos de disciplinarização do corpo

naquela instituição, passei a identificar as formas de fuga aos mecanismos de controle, bem como as formas de enfrentamento e de aceitação que cada criança constrói na sua vivência no espaço escolar.

O fio condutor do meu “incômodo” como pesquisadora tem sido a questão da padronização: a escola fixa normas disciplinares, diretrizes curriculares, metodologias de ensino e objetivos que visam a homogeneizar ações, experiências e saberes. Os corpos infantis, minuciosamente controlados, perdem expressividade, criatividade e sensibilidade.

O presente trabalho está organizado em partes. *Entrando na toca do coelho* traz a experiência da constituição da pesquisa e da pesquisadora, que entrou em uma escola-toca, da mesma maneira que Alice entrou na toca do Coelho Branco: prenúncio de grandes experiências. *Escola-Toca* estuda o espaço escolar e alguns acontecimentos significativos da pesquisa. *A chave do tamanho: disciplina, poder, controle e resistência* discute os temas que anuncia em interação com fatos ocorridos na pesquisa de campo. Em seguida, traz *A narrativa como forma de resistência*, uma possibilidade vislumbrada na escola pesquisada. *Que corpo cabe na Escola-Toca?* estuda concepções de corpo na história da instituição escolar e na Escola-Toca. *É tarde até que arde!* se dirige às questões relativas à padronização das aprendizagens escolares. O tempo do Coelho se impõe a todas as crianças, que devem se adaptar às exigências curriculares e disciplinares da escola. *Saindo da toca do Coelho?* indica uma impossibilidade de fechamento: a toca guarda ainda muitos segredos e aventuras. É preciso retornar a ela inúmeras vezes.

ENTRANDO NA TOCA DO COELHO

*“Comece pelo começo,
siga até chegar ao fim
e então, pare.”⁴*

O olhar de um adulto sobre o mundo infantil é sempre atravessado pelas experiências de adulto, afetado por vivências que constituem um pensamento distinto do pensamento infantil, que opera de forma particular. Um adulto que se transporte às suas memórias de criança estará em contato com outro tempo, o *seu* tempo de criança, com referências alheias ao universo e aos sentidos da infância contemporânea.

O mesmo acontece com o pesquisador que se propõe a mergulhar em questões relativas à infância. Sabendo-se participante do cotidiano pesquisado, ou de um recorte daquele cotidiano, despojando-se da falsa, ou, no mínimo improvável, neutralidade, se encharca, se compromete, se envolve com as pessoas, com os episódios vivenciados, com suas experiências no campo de pesquisa. Mas ele é um adulto, com uma temática adulta, olhando crianças, às quais nunca terá acesso senão de maneira limitada. Pesquisar questões relacionadas à infância pressupõe conhecer “[...] seu caráter fugidio, de seus múltiplos sentidos, de sua infinita complexidade.” (BUJES, 2005, p. 181).

Fazer pesquisa é produzir-se como pesquisador – ou como pesquisadora. É experienciar incômodos próprios do lugar – incomum para uma pesquisadora-professora – de observadora, de não-responsável pelas ações de professor, pelas ações desencadeadoras do processo ensino-aprendizagem. Estar no campo de pesquisa é ser atravessada pelos acontecimentos do cotidiano daquela escola, é abrir-se à experiência. Segundo Larrosa (2002, p. 26), “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. O saber da experiência é o saber do sujeito que a experiencia. A pesquisa de campo, transformadora, pode se constituir, para o pesquisador, em saber da experiência.

⁴ Todas as epígrafes não referenciadas são da obra de Lewis Carroll, *Alice no País das Maravilhas* (CARROLL, 2002).

A transformação a que o pesquisador-professor se abre quando vivencia, no campo de pesquisa, os modos de existir das crianças pode contribuir para que ele olhe o lugar da criança na instituição escola. Ao eleger como foco de interesse a criança, esta pesquisa observou na escola estudada uma visão adultocêntrica, que se constitui a partir do momento em que o adulto ignora a diversidade de linguagens infantis em nome da legitimidade de um saber estabelecido. Saberes naturalizados têm lugar garantido na instituição escolar, este espaço de exercício do saber-poder. No espaço escolar, como em outras instituições de trabalho com crianças, defendem-se determinadas concepções de infância que se ligam à defesa de formas de poder (social, político, econômico). As orientações oficiais, a tradição, os valores morais, políticos, religiosos etc. determinam escolhas de conteúdos, metodologias e de relações humanas que são tomadas como, senão únicas, as melhores, exercidas para o bem de todos.

Todas as formas de poder e de saber, segundo Foucault (2006; 1985), guardam estratégias de controle. A escola cria rotinas para enquadrar as crianças na concepção de infância em que acredita. As crianças, por sua vez, vivem suas infâncias em uma organização pautada pelas concepções de infância dos adultos e a todo momento as subvertem, rompem, transgridem o que se impõe a elas, ao se presentificarem no espaço e resistirem às imposições.

Este trabalho discute experiências de crianças e de adultos em uma escola, bem como a experiência da pesquisadora nesse espaço-tempo. A convivência no campo de pesquisa possibilitou a compreensão da potência dos acontecimentos e a diversidade dos modos de existir de adultos e de crianças, ao focalizar processos de disciplinarização do corpo da criança e manifestações de aceitação e de resistência a essas ações.

A professora-memória

Nonsense na escola: professoras-caranguejo e água da biquinha

Uma turma sai da sala: crianças em fila (uma de meninas e outra de meninos). A professora anda de costas, com o olhar atento sobre as crianças. Param em frente aos banheiros. Cantam (ela, de frente para a turma, faz os gestos, imitada pela maior parte dos alunos): “Cai a água da biquinha / Faz espuma com sabão / Pra comer a merendinha / Já lavei as minhas mãos.” Algumas crianças ignoram a música, saem da fila, agitadas.

A música é a mesma que eu cantava na Escola Branca de Neve, quando aluna da Educação Infantil. A mesma biquinha, que para mim era um enigma, algo desconhecido. Acabada a música, lavam as mãos. A professora espera, até que (quase) todos estejam novamente em fila. Partem, com outra música: “Tchan, tchan, tchan, o trenzinho vai partir (...) é hora da alegria, é hora de lanchar”.

A professora tenta em vão fazer com que as crianças se desloquem organizadamente, juntos, em consonância com as músicas.

A turma se divide: uns vão receber a merenda da escola; outros, com suas lancheiras, vão para o pátio da frente.

Outra turma sai: mais uma professora “caranguejo”.

Toda história de criança contada por adulto é história de adulto contada para crianças. A história de Alice, recontada e discutida desde o século XIX, tem sido interpretada de diversas maneiras. Ícone do *nonsense*, questiona-se, inclusive, se foi escrita para crianças ou para adultos.

Alice não gosta da rotina, da sonolência sem prazer. Falta movimento, faltam diálogos interessantes. Faltam ideias novas, que lhe agucem a curiosidade. É como estar na escola em dias comuns.

O Coelho Branco quebra a monotonia. Ardendo de curiosidade, ela deseja saber o que vai acontecer a seguir.

Quando se vê em um mundo novo, pleno de situações inusitadas, busca usar os conhecimentos da escola. Mas traz da experiência na escola o medo de errar: “Ela iria pensar que eu sou uma garotinha ignorante por perguntar! Não, não vou perguntar nunca!” (CARROLL, 2002, p. 2).

O mundo desconhecido, tal como o mundo dos conhecimentos indecifráveis, muitas vezes experimentado no cotidiano escolar, tem muitas portas fechadas e a única chave não encaixa nas fechaduras.

“A educação é uma chave que abre todas as portas.” (Vô Barbosa, meu bisavô materno).

Para abrir uma porta, Alice se transforma. Cresce, diminui, após ter desejado ativamente. Nos momentos de dificuldade, desânimo, “[...] *repreendia-se tão severamente que chegava a ficar com lágrimas nos olhos.*” (Ibid., p. 3).

De transformação em transformação, a menina se confunde: “*Quem sou eu? Ah, esta é a grande confusão!*” (Ibid., p. 5). Para encontrar a resposta, Alice verifica se ainda sabe as coisas que sabia antes. O que caracteriza Alice para que ela mesma possa se reconhecer é o que ela sabe. A cada situação inusitada, tenta aplicar os conhecimentos que aprendeu na escola.

A Corrida de Comitê reúne animais de diferentes espécies. Unidos pela necessidade de se secarem, todos correm como, quando e quanto querem e todos vencem.

O *nonsense* é o inusitado, o absurdo, o que causa estranhamento. É aquilo que – ainda? – não foi naturalizado: “*Que estranho isso parece, Alice disse para si mesma, receber ordens de um coelho!*” (Ibid., p. 12).

Conversar com uma Lagarta – e, principalmente, ser contrariada por ela – é difícil para Alice: “*Alice não disse mais nada: ela nunca fora tão contradita em toda sua vida antes e sentia que estava perdendo a paciência.*” (Ibid., p. 18). Foi da mesma Lagarta que a menina ouviu: “*Você se acostumará com o tempo.*” (Ibid., p. 18).

Alice cresce e diminui um sem número de vezes. Cabe, não cabe; alcança, não alcança; incomoda, é incomodada; pode, não pode; é respeitada e temida, respeita e teme. Ter o tamanho exato é mesmo muito raro. No princípio da aventura, ela não sabia como fazer para mudar de tamanho, mas logo aprendeu que bastava procurar algo para beber ou comer que as mudanças aconteciam. Colocou

pedaços de cogumelo nos bolsos e passou a usar as mudanças de tamanho a seu favor, na hora e na intensidade que queria.

Com o Gato de Cheshire, um diálogo em busca do Caminho:

“O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?”

“Isso depende muito de para onde você quer ir”, respondeu o Gato.

“Não me importo muito para onde...”, retrucou Alice.

“Então não importa o caminho que você escolha”, disse o Gato.

“... contanto que dê em algum lugar”, Alice completou.

“Oh, você pode ter certeza que vai chegar”, disse o Gato, “se você caminhar bastante.” (CARROLL, 2002, p. 25).

O Chapeleiro conta a Alice que, após ter sido acusado pela Rainha de estar matando o tempo, vive, em companhia da Lebre de Março e do Leirão, sempre na hora do chá: são sempre seis horas da tarde. Por matar o tempo foi condenado a ser eternamente seu escravo.

Alice conheceu a Rainha de Copas, autoritária e impaciente, que resolvia todas as questões com uma frase: *“Cortem-lhe a cabeça!”*. Com ela, jogou uma partida de críquete que não tinha regras (ou, *“se tem, ninguém parece respeitar...”*), o que lhe causou dificuldades. Mas as ameaças da Rainha – esclareceu o Grifo – eram apenas ameaças, que nunca se concretizavam (*“Eles nunca executam ninguém”*).

A Duquesa, por sua vez, sempre achava uma moral em tudo: *“Tudo tem uma moral, se você encontrá-la.”* (Ibid., p. 33). E mostrou-se envaidecida por falar de uma maneira tão confusa que Alice não a entendeu: *“Isso não é nada em comparação com o que eu poderia dizer, se quisesse, replicou a Duquesa num tom de prazer.”* (Ibid., p. 34).

Alice sentiu vergonha quando uma pergunta que fez foi considerada boba e *“sentiu-se a ponto de enfiar a cabeça no chão.”* (Ibid., p. 36).

Alice lembrou-se várias vezes da escola, em especial ao receber ordens dos estranhos seres com quem se comunicou: *“Como as criaturas gostam de mandar aqui, e fazer-nos recitar lições, pensou Alice. Parece que estou na escola, afinal.”* (Ibid., p. 40).

O Valete de Copas era acusado do roubo das tortas da Rainha. Um bilhete foi encontrado: teria sido escrito por ele?

"Por favor, Vossa Majestade", pediu o Valete. "Eu não escrevi isso e ninguém pode provar que fui eu: não há nenhum nome assinado no final."

"Se você não assinou", disse o Rei, "apenas torna a situação pior para você. Com certeza você estava fazendo alguma coisa errada, senão teria assinado seu nome como um homem honesto." (CARROLL, 2002, p. 47).

As aventuras de Alice poderiam ser contadas como um pesadelo. O que as transforma em maravilha é o modo como a menina vivencia as situações que se apresentam. Ser criança é transformar o mundo à sua volta em imaginação, é permitir-se fazer o que a imaginação ouve, vê, percebe. O autor empresta leveza à personagem, que pode ser uma das tantas crianças pesquisadas no interior de diferentes escolas.

Alice também se desanima e chora, também sente medo, mas para ela é sempre uma aventura experimentar o estranhamento de cada situação. Deixa-se levar pelo fluxo dos acontecimentos, se envolve com cada criatura e com cada situação inusitada que se apresenta. Para surpresa dos adultos que acompanham sua história, quer continuar. Encontra diversão e bem-estar no desenrolar dos acontecimentos – assim como o garoto que foi obrigado pela professora a cortar os bonitos e longos cabelos e, apesar de gostar dos cabelos compridos, disse, em entrevista ⁵, não ter se importado com o fato, nem mesmo com a ameaça feita por ela em voz alta, na sala de aula, passando o dedo indicador na testa do menino: *"Se não cortar essa franja até sexta-feira eu vou cortar, tá? E vou cortar com a tesourinha da escola!"* ⁶.

"Seu cabelo está precisando ser cortado", disse o Chapeleiro. Ele estivera olhando para Alice por algum tempo com grande curiosidade e esta fora sua primeira intervenção.

"Você deveria aprender a não fazer esse tipo de comentário pessoal", Alice retrucou com severidade. "Isso é muito grosseiro." (CARROLL, 2002, p. 23).

Alice entrou na toca do Coelho. Uma toca é um esconderijo, um abrigo, um lugar no qual se está a salvo, protegido de perigos. A profunda toca do Coelho

⁵ Entrevista realizada em 12/08/2008, gravada em áudio e transcrita posteriormente.

⁶ Episódio ocorrido durante a pesquisa de campo, descrito em Nota de Campo do dia 14/05/2008.

Branco, no entanto, se revelou para Alice um lugar de abertura para outros mundos, para outros viveres, outros caminhos e experiências. Nossa escola, toca, é abrigo e proteção e também pode ser um lugar de vivências, de possibilidades. A escola onde foi realizada a pesquisa de campo passa a ser denominada, neste trabalho, de *Escola-Toca*, ou, utilizando a expressão da Diretora, de *Escola-Normal*.

ESCOLA-TOCA

“Eu quase desejo não ter entrado na toca do coelho... mas, mas, é tão curioso, sabe, esse tipo de vida!”

(Alice)

“Não há mais espaço para eu crescer aqui.”

(Alice)

A escola exerce sobre as crianças um controle institucionalizado, reconhecido, desejado por grande parte de pais de alunos. Esse controle é legitimado em forma de códigos disciplinares, estatutos, normas internas, regimentos e outros dispositivos. Alegando oferecer atenção e educação eficiente, a instituição escolar traça um padrão disciplinar do qual todas as crianças devem ser aproximadas.

Os corpos infantis, tolhidos em sua expressividade e movimento, são docilizados. Para que haja aprendizagem, a escola supõe e impõe silêncio, imobilidade e seriedade.

A aprendizagem dos conteúdos é minuciosamente planejada, em uma sucessão de etapas imutáveis, que desconsideram a diversidade de crianças, interesses, possibilidades e dificuldades. Cada etapa é prevista e controlada em cada detalhe. Definem-se pré-requisitos que se fundam em disciplina e atenção: cada corpo em seu lugar, na postura estabelecida como correta, organizadamente, passivamente, aprende-apreende o que é dado pronto. À criança é vedado o caminho da experiência, da busca realizada por caminhos desconhecidos: “[...] a experiência não é um caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’.” (LARROSA, 2002, p. 28). A escola-verdade toma o lugar da escola-experiência.

O modelo tradicional de escola quer eliminar o estranhamento e com isso elimina também a experiência. A criança a transforma em toca de Alice ao subverter o controle. A toca de Alice subverte a tridimensionalidade, a idéia de evolução ou desenvolvimento por etapas, do simples para o complexo, do conhecido para o

desconhecido. Brinca com o tamanho de pessoas, bichos e objetos. Cresce e diminui; avança e retrocede; se alegra e se entristece; se interessa e se entedia.

A criança estabelece com o espaço escolar uma relação por vezes conflituosa. Entra em contato com diferentes códigos, impostos de forma explícita ou velada, e deve respeitá-los, para que não sofra punições. Menino ou menina? O que é permitido? O que é proibido? Desrespeitar as regras de conduta significa ser diferente, incapaz, incompetente, inadequado. Pára sobre as crianças, transformadas em alunos, a ameaça do mais temido dos rótulos: repetente.

Cada criança, em seu universo singular de entendimento das relações com o outro, com a autoridade, com a instituição escolar e com o conhecimento, age – ou reage – à sua maneira frente a esse controle. Há as que, aparentemente, aceitam passivamente o controle, obedecendo sempre às regras estabelecidas; algumas criam táticas para agir como desejam, sem que sejam descobertas praticando atos passíveis de punição, calculando os riscos de suas ações; outras resistem abertamente, enfrentando a autoridade imposta, desrespeitando regras, correndo o risco de serem punidas.

A escola é uma instituição estabelecida na Modernidade. Os processos que a atravessam são tributários dessas contingências. Currículos, rotinas pedagógicas que permeiam a relação disciplinar, práticas pedagógicas meritocráticas, avaliações, modelagem de exercícios e estrutura arquitetônica são formados e inventados na Modernidade. A escola tem raízes européias profundas. É um espaço historicamente produzido para atender às demandas de uma cultura específica e de uma sociedade que a organiza. Constituiu-se, assim, como um espaço de confinamento e controle, justificado pela atenção dispensada às crianças ali matriculadas.

A observação do espaço escolar e de suas múltiplas relações revela descompasso entre algumas práticas escolares cotidianas e as vivências, linguagens e interesses das crianças da atualidade em nossa sociedade. Muitas práticas escolares têm se mantido nas últimas décadas, apesar das intensas modificações nos hábitos, interesses e rotinas das crianças. Crianças frequentemente resistem ao controle dos adultos, subvertendo a ordem estabelecida. Ainda assim, as mudanças nem sempre sobrepujam as permanências, e mantêm-se padrões de disciplina, organização curricular, metodologias, formas de avaliação, relações poder-saber etc.

Lara (2007) discorre sobre diferentes concepções do espaço. Duas teses estão presentes nas reflexões do Ocidente sobre o espaço: a primeira compreende o espaço como continente – um espaço vazio que recebe os objetos. A segunda compreende o espaço como a relação entre os conteúdos, entre os objetos do mundo. Ambas são teses objetivistas – o espaço existe e a mente humana capta esse espaço. A partir da Modernidade, Kant apresenta sua tese subjetivista: não existe espaço e tempo como “coisas” objetivas. São categorias que surgiram da necessidade humana de interpretação e organização. Para ele, o espaço organiza a sensibilidade externa, o mundo exterior; o tempo organiza o mundo subjetivo, o mundo interior.

Como contraponto às teses apresentadas, Lara estuda a posição de Heidegger: o espaço não se encontra no sujeito, nem o sujeito considera o mundo como se estivesse no espaço. Quem constitui o espaço é o ser humano - o sujeito é constitutivamente espacial. Heidegger passa de uma concepção essencialista de espaço – as “coisas” existem em si e têm uma essência, algo que as define, delimita, diferencia e identifica – para uma concepção existencialista do espaço – as “coisas” não têm uma existência em si, elas existem no mundo. “Para Heidegger, o ser humano só é humano na medida em que se entende como construtor de mundo.” (LARA, 2007).

A compreensão do espaço como continente traz consigo a noção de espaço externo ao sujeito – o espaço contém coisas, pessoas e relações. O sujeito é interioridade; o espaço, exterioridade. Para Heidegger, a espacialidade é existencial; não há sujeito sem espaço. A existência só se dá na espacialidade – existência e espacialidade estão em um mesmo processo.

Clareto (2007, p. 44) traz outra concepção de espaço, apoiada em Nietzsche. A autora discute a

[...] noção de espaço a partir da noção de mundo como relação de forças de Nietzsche, o mundo como vontade de potência. Tal noção difere-se, fundamentalmente, das noções de espaço mais hegemônicas na modernidade: espaço como palco, como continente; e espaço como relacional.

O espaço escolar é conflituoso, um espaço de relação de forças em atrito. Deste jogo de forças participam os currículos, os procedimentos didático-metodológicos, as disposições arquitetônicas, os códigos disciplinares, as relações interpessoais, os mecanismos de resistência e de subversão que se criam no interior da escola e das práticas educativas ao longo da história.

Recorremos mais uma vez a Lara (2007, p. 18), que entende como necessária uma modificação substancial do espaço escolar, na dimensão da existência humana:

Nesse contexto, entende-se nossa Escola Fundamental, espaço cartesiano, geométrico, onde a ciência, a abstração, a clareza das normas e das disciplinas, as certezas dos currículos e dos programas têm pleno direito de cidadania. Aí, o espaço, para as curvas e os labirintos da fantasia, da imaginação e da emoção, para as artes, por exemplo, é relegado aos porões, às exigências secundárias.

O trabalho de campo revelou que o uso do espaço físico na *Escola-Toca* desempenha papel fundamental no processo de controle e regulação das crianças. As professoras definem os lugares que os alunos devem ocupar na sala de aula, realizando trocas de lugares quando a conduta de determinado aluno em sala de aula não corresponde ao que é esperado ou determinado pela professora. A troca de lugar é uma forma de punição pelos atos praticados pelo aluno em sala de aula. A organização da sala de aula e a definição do espaço físico destinado a cada aluno possibilitam um controle detalhado e minucioso sobre as ações das crianças, o que Foucault (2006, p. 123) denomina de *princípio de quadriculamento*: “*Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo*”. Foucault se refere ao uso do espaço físico como mecanismo de controle.

Na Oficina literária da Escola-Toca, a turma faz muito barulho. Um menino bate com a régua na mesa, produzindo um som repetitivo em alto volume. A professora, irritadíssima, leva-o, segurando seu braço, até a cadeira do professor. Grita:

- Agora fica aqui! Quero ver você bater, vai bater? Bate agora! (E, bem perto dele, fala baixo): Quem manda aqui sou eu!

Ele parece não se importar. Sorri, faz perguntas a ela, se levanta duas vezes e ela, bem perto dele, manda sentar. O barulho continua. A aula termina e a professora sai – levando o menino.⁷

A infância se liga ao espaço e também ao tempo em que vive. A compreensão da infância como uma estrutura linear se baseia no desenvolvimento temporal, ignorando a diversidade presente na temporalidade. Em um tempo institucionalizado, as crianças devem aprender um conteúdo determinado, desconsiderando a temporalidade de cada um – leva-se em conta o tempo, e não a temporalidade. No entendimento da espacialidade como construção de relações, surgem os rompimentos. Nele a temporalidade está presente. As vivências sociais, espaciais e temporais criam singularidades. As crianças, em suas vivências espaciais, subvertem o uso prescrito de lugares e de equipamentos, suas formas e funções, a todo momento. Usam espaços que lhes são vedados, apropriando-se deles quando não há adultos por perto. Essa apropriação de espaços não parece ter necessariamente uma intenção de confronto com as regras estabelecidas pelos adultos. Ao brincar, crianças reinterpretem os espaços, utilizando-os para fins que não aqueles para os quais se destinam (como, por exemplo, ao subir no escorregador pela rampa e descer pela escada, ou ao entrarem e saírem pelas janelinhas das casinhas de brinquedo). A concepção do espaço físico pelo adulto, nesses casos, não coincide com sua utilização pelas crianças. As crianças não vivenciam o mundo como o adulto ou a escola desejam que elas vivenciem – criam suas próprias vivências.

Tudo isso gera conflito. Para tentar minimizar ou impedir que as crianças ajam de modo distinto do determinado, os adultos criam rígidas normas disciplinares, que trazem em si o entendimento do corpo como matéria a docilizar, como invólucro imperfeito, sede da cognição ou da alma – algo a ser dominado, adestrado. Com esse intuito, criam-se mecanismos de controle e exigências de correção moral e cognitiva.

⁷ Nota de Campo, gravada em áudio no dia 29/05/2008 e posteriormente transcrita.

A professora-memória

O pátio da escola tem uma linda casinha de madeira. E muitas regras para brincar: é proibido entrar pelas janelas, é proibido levar areia para o interior da casa, que deve estar sempre limpo, é proibido fechar portas e janelas (assim a vigilância fica facilitada). É uma casa para crianças, com regras do mundo adulto.

“Quando eu lia contos de fada, ficava imaginando que esse tipo de coisas nunca acontece e agora estou aqui no meio de um!”
(Alice)

“Cortem-lhe a cabeça!”
(Rainha de Copas)

Escola: forma?

informa?

conforma?

deforma?

*“A escola é um lugar bom”*⁸. A escola é um lugar bom? O que é um lugar bom? A apreciação da criança entrevistada, ouvida também nas falas de outras crianças da escola pesquisada, traz consigo um modo de estar na escola encontrado com frequência em falas de crianças e de adultos, no senso comum.

Alice, seguindo o Coelho Branco, caiu em um poço profundo e escuro, numa queda que parecia não ter mais fim. Lembrou-se das coisas que aprendera na escola e a partir delas buscou compreender sua aventura: Quantas milhas teria caído? Em que Latitude e Longitude estaria? Estaria chegando a algum lugar perto do centro da terra? A chegada ao chão mostrou-lhe um mundo pleno de possibilidades: um grande túnel, muitas portas em um quarto cheio de lâmpadas.

⁸ Fala de aluno do quarto ano, em entrevista no dia 25/08/2008, gravada em áudio e transcrita posteriormente.

A *Escola-Toca* também parece cheia de possibilidades. Enfrenta questões semelhantes às aquelas enfrentadas por tantas outras escolas brasileiras contemporâneas. São conhecidas as fragilidades da instituição escolar, constituídas pela soma das fragilidades das pessoas que a compõem, das estruturas administrativa, econômica, física, pedagógica, profissional, social, política, enfim, da realidade na qual está inserida. A escola, fruto de contingências específicas, recria constantemente sua realidade, atravessada pelas pessoas, pelos conhecimentos, pelas experiências.

A escola é frágil, e é também forte e poderosa. É objeto de propaganda política, é esperança de uma vida melhor para famílias de baixo poder aquisitivo, é conquista e orgulho nacional.

A escola é frágil, lugar de exercício de saber-poder, de controle e dominação. “A escola é um lugar bom”. Como é bom para Alice estar na toca do Coelho. As crianças entrevistadas na *Escola-Toca* não verbalizam muito quando são perguntadas de maneira geral sobre a escola. Respondem de modo também geral, usando “bom” ou “ruim”. Ou se referem à sala de aula, a problemas pontuais que identificam de imediato. Para a pesquisadora, fica a impressão de que não responderam à pergunta formulada.

(P) Como é a sua escola?

(A1) Boa. Só o quadro tem buraco.

(A2) Boa. Meu lugar é ruim, não dá pra enxergar as coisas no quadro e a professora não faz nada.

(A3) Boa. O quadro é ruim.

(A4) A escola é boa.

(P) Como é a sala de aula?

(A1) A sala também é boa.

(P) Como você se sente na sala de aula?

(A1) Bem.

(A2) Tem vez que não...

(A3) Segunda-feira cansa, é meio ruim...

(A4) Eu gosto da sala de aula e dos amigos.⁹

⁹ Entrevistas realizadas em 12/08/2008, registradas em Nota de Campo, onde (P) é a Pesquisadora e (A) são alunos entrevistados.

As crianças vão à *Escola-Toca* em busca de outras coisas, além de estudar. Lá fazem amigos, que brincam e crescem juntos. Na mesma entrevista, expressam isso:

(P) O que você mais gosta de fazer na escola?

(A1) Estudar!

(A2) Jogar bola.

(A3) Bola!

(A2) Também é bom encontrar os amigos.

(A3) E brincar com os amigos.¹⁰

Na convivência com a *Escola-Toca* pude conhecer um pouco mais de perto alguns dos professores e suas preocupações. Alguns deles fazem parte da comunidade onde se insere a escola, residindo nas imediações e conhecendo problemas que afetam as famílias de alunos.

A Professora Roberta afirma conhecer as casas, as famílias, os problemas dos alunos:

- Estou nesta escola desde 1994. Conheço tudo, até o alto dos morros. Quando chega uma criança e diz 'eu sou irmão de fulano', eu já sei como é a casa, se a família dá apoio.¹¹

Três horas da tarde: recreio. As turmas se revezam para merendar e brincar no pátio e na quadra. As professoras também se revezam – a cada dia fica uma delas em cada espaço, “tomando conta”. Toca o sino. A Professora Heloísa pára no portão que dá acesso à quadra. A professora fica de pé, fora da cerca da quadra. Cruza os braços e “vigia” o recreio. Comenta:

- O tempo no recreio voa quando é meu intervalo, mas quando eu tenho que tomar conta da quadra não passa.

¹⁰ Entrevistas realizadas em 12/08/2008, registradas em Nota de Campo, onde (P) é a Pesquisadora e (A) são alunos entrevistados.

¹¹ Entrevista realizada em 14/04/2008, registrada em Nota de Campo.

Um menino vem reclamar que o colega está batendo em todo mundo.

- Chama ele aqui!

O menino vem e ela o coloca sentado perto dela:

- Vai descansar um pouco.

E, para mim, explicando:

- O pai morreu e a mãe é desandada. Eu fico com pena, porque às vezes nem é ele que provoca, mas já leva a culpa, porque é bagunceiro demais.¹²

Outros professores da *Escola-Toca* disseram trabalham em mais de uma escola da Prefeitura ou de outra rede (estadual ou particular). De maneira geral, se dizem insatisfeitos com os salários e com as perspectivas de crescimento na profissão, considerada por muitos desgastante e pouco reconhecida. O trabalho cotidiano com as crianças também é apontado como difícil:

A professora de Ciências afirma sentir dificuldade para fazer com que os alunos respeitem as regras estabelecidas:

- Se não ensinar regras desde o prezinho, não consegue nada, nem adianta. Não consegue trabalhar nada de diferente com eles, não é fácil, não.¹³

É muito comum encontrar professores de Ensino Fundamental cansados e desmotivados com o trabalho. As justificativas são diversas, passando pelos baixos salários, despreparo acadêmico, estrutura física inadequada, material insuficiente, grande número de alunos em sala de aula, desinteresse dos alunos para aprender, desrespeito dos alunos com relação aos professores, violência nas escolas etc. Sylvio Gadelha Costa (2005, p. 1259) reconhece que a profissão docente lida, “[...] como linha de frente, com a dura realidade da miséria, da violência e da exclusão, bem como com seus perversos efeitos”. Esse autor, por outro lado, percebe que a questão tem raízes mais profundas, relacionadas à missão civilizadora da educação, que pressupõe que o professor seja detentor de um saber

¹² Entrevista realizada em 17/03/2008, registrada em Nota de Campo.

¹³ Entrevista realizada em 31/03/2008, registrada em Nota de Campo.

e de um poder para converter seus alunos à sua imagem e semelhança. Tal missão é vivenciada pelo professor como um fardo a carregar:

A condição esquizofrênica a que são submetidos os professores, tendo que se haver ao mesmo tempo com os imperativos de uma tarefa emancipadora e de uma função disciplinadora, caracteriza-se, entre outros aspectos, pela incerteza, pela desconfiança e por certo rebaixamento de seu *status* social. (p. 1267).

Uma vez que o professor assume sua tarefa como um fardo a carregar, não lhe é permitido criar, inventar, ousar, mas apenas reproduzir, exercer seu papel civilizador. Vários professores falaram sobre a disciplina na *Escola-Toca*:

São turmas agitadas, difíceis, mesmo. Tem que saber lidar com a disciplina, senão não dá.

Na sala, sempre tem cinco ou seis com problema de disciplina. Se você domina esses, todos aprendem.

São terríveis, muito indisciplinados. A gente não consegue aplicar nada de novo.¹⁴

São vozes e sons que se repetem na escola à exaustão, dia após dia. Se a princípio causam surpresa, no cotidiano do lugar tudo está, aparentemente, como deveria. Adultos e crianças convivem com os gritos, ameaças, ordens, proibições, apelidos, sem maiores transtornos. E ali encontram prazer e alegria. Vão e voltam, todos os dias, por anos a fio. Rainhas mandam cortar cabeças, pois é sua responsabilidade organizar e governar seu Reino – será esse o fardo de Rainhas e professoras? Ou de Diretoras?

Muitas vezes vi a Diretora andando pela escola, conversando com professores, funcionários e alunos. Durante os horários de aulas, sempre que via alunos andando pelos corredores interpelava-os, ou simplesmente mandava-os de volta à sala de aula:

No meu primeiro contato com a escola, a Diretora estava trabalhando em uma sala de aula, com uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental,

¹⁴ Entrevistas realizadas com Professoras das turmas do quarto ano, em 21/05/2008, registradas em Nota de Campo.

porque a professora havia faltado ao trabalho. A conversa com a Diretora, na porta da sala, foi interrompida por duas vezes para que ela chamasse a atenção da turma na sala (“Eu estou conversando, façam o exercício!”) e para se dirigir a três alunos que passavam pelo corredor:

- Podem voltar e vir ANDANDO! E tire este cachecol da cabeça!

A voz denuncia “autoridade” – forte e aguda, em tom impositivo. As crianças atendem ao que foi dito, sem, contudo, revelarem maior sobressalto ou preocupação. Continuam sorrindo e conversando. Entram em sala.¹⁵

Em outra tarde, a Diretora abordou crianças que passavam pelo corredor:

- Aqui, vão parar de correr?

- Tira o chiclete da boca.

- Todo mundo pra sala, agora!

Da mesma forma, as crianças atenderam, sem sobressaltos, entre risinhos e olhadelas para trás.¹⁶

Em entrevista gravada no dia 19/11/2007 e posteriormente transcrita, abordei o assunto com a Diretora:

- Eu vejo sempre crianças andando pelo pátio, como a senhora vê esse fato?

- Eu controlo um pouco, pergunto o que estão fazendo, mando voltar para a sala, mas acho que a gente tem que deixar um pouco, não dá pra segurar tantas crianças dentro de sala por tanto tempo...

¹⁵ Textualização a partir da fala da Diretora em conversa no dia 05/11/2007.

¹⁶ Textualização a partir da fala da Diretora em conversa no dia 16/09/2008.

A professora-memória

Respeitar os códigos sociais pode não ser muito fácil para as crianças – especialmente quando elas não enxergam neles um sentido. Eu estava terminando uma aula de Educação Física e os alunos saíam para beber água e usar os banheiros. Uma menina saiu de uma sala, sob o olhar atento de sua professora que, da porta, controlava seus movimentos: “Sem correr!”. Passando por mim, a menina perguntou: “Se não pode correr aqui, por que se chama corredor? Devia chamar andador” ...

A Rainha de Copas é um dos tantos modos de existir na *Escola-Toca*. Professoras e Diretora são Rainhas, crianças são Rainhas quando se impõem sobre outras crianças ou mesmo quando resistem às ações de dominação das professoras:

Na sala de aula da Professora Heloísa, um menino se levanta, conversa, faz barulho. Ela o repreende:

- Mateus, se você levantar mais uma vez, tá sem aula de Educação Física hoje. E sem dança amanhã.

As crianças interferem, desafiando a professora com um tom de riso:

- Amanhã não tem dança!

- Quando tiver... eu tenho paciência, eu espero!¹⁷

A professora-memória

Fiz um acordo com as professoras regentes: elas não proíbem os “bagunceiros” de participarem da Educação Física e eu não proíbo os muito quietos de participarem das aulas de Português, Matemática etc.

¹⁷ Nota de Campo do dia 14/05/2008.

Em sala de aula, surpreendeu-me a naturalidade de professoras que, na minha presença, ameaçavam as crianças:

Para um menino que conversa, a Professora diz:

- Cacá, fecha a boca senão vai entrar mosquito da dengue aí.

Eu me torno parte da ameaça:

- A moça tá anotando lá. Depois, como é que vai ficar a situação?

O menino:

- Fessora, eu já falei com ela [comigo] que a nossa sala é meio enjoada.

A professora fala para mim:

- Viu quanta coisa pra sua pesquisa? E sem planejar...

Cacá, chamado de bebê pela professora algumas vezes na mesma aula, em um determinado momento responde:

- Eu não sou bebê...¹⁸

As estratégias criadas pelas professoras para controlar as crianças são muitas. A professora de Ciências escreve nomes de alunos no quadro:

No canto do quadro, estão escritos quatro nomes: Eduardo, Luan, Carlos, Caio. Na hora de sair para o recreio, ela reconsidera:

- Vou dar uma segunda chance, todos podem sair, mas se não se comportarem bem não vou dar mais chance...¹⁹

Em notas de campo, nas duas turmas, foram registradas posturas de aceitação passiva:

Uma menina chora baixinho. A professora pergunta, em voz alta, num tom ameaçador:

- Stephanie, por que você tá chorando? Se não falar, não vou saber. Tá com dor de cabeça? Tá triste? Teve sonho ruim? Brigou com o namorado?

¹⁸ Nota de Campo do dia 14/05/2008.

¹⁹ Nota de Campo do dia 29/05/2008.

A menina, de cabeça baixa, soluçava, sem emitir um só ruído.

A professora:

- Aí, fiz todas as perguntas normais. Se ela não responder, todo mundo vai ficar sem Educação Física.

As crianças se preocupam – não querem perder a aula. Uma menina se dirige em voz alta a uma colega:

- Vai lá e conta pra professora por que ela está chorando.

A professora:

- Quem sabe o que é?

A menina:

- A Pamela sabe.

A professora exige:

- Pamela, vem aqui e me conta o motivo!

A menina vai e fala algo no ouvido da professora, que reage em tom irônico:

- Ah, é isso? Então, chega, a raiva já passou. Demorou muito pra chorar.

A criança continua a soluçar. Não diz nada.²⁰

O garoto ameaçado de ter o cabelo cortado apenas abaixou a cabeça e voltou na semana seguinte com os cabelos muito curtos... Em entrevista há uma conversa sobre o evento:

- Eduardo, eu estava na sua sala no dia em que a professora disse que você tinha que cortar o cabelo. O que aconteceu depois?

- A professora mandou eu cortar o cabelo e a diretora me levou pra cortar. Ela foi na minha casa e mandou a minha mãe cortar. A minha mãe tava ocupada em casa, tomando conta do meu irmão. Aí a diretora me levou no salão e mandou cortar.

- Quem pagou?

- Ela.

- O que você achou disso?

- Ah... achei bom...

²⁰ Nota de Campo do dia 09/06/2008.

- *Você gostava do seu cabelo comprido?*
- *Ah, eu gostava, sim...*
- *Qual você preferia?*
- *Grande.*
- *Agora já cresceu um pouquinho, você vai deixar crescer de novo?*
- *Não...*
- *Por quê?*
- *Porque ela vai mandar cortar de novo.*
- *Você lembra de como a professora falou pra você cortar o cabelo?*
- *Não...*
- *E você não achou ruim cortar?*
- *Não...*

Eduardo mora no Bairro Aeroporto e tem cinco irmãos – quatro meninos e uma menina. Tem doze anos – os outros entrevistados têm dez anos. A forma como a professora se dirigiu a ele para exigir que cortasse o cabelo me marcou na pesquisa de campo. O relato sobre a ação da diretora no caso foi também para mim impressionante. Mas o que de fato me causou surpresa e incômodo foi a reação do menino ao corte de cabelo contra a sua vontade. Poucos dias depois, diz não se lembrar da ameaça feita pela professora e não se incomodar com o fato. E está decidido a não deixar o cabelo crescer novamente (“porque ela vai mandar cortar de novo”...).²¹

Algumas crianças respondiam à professora em tom de enfrentamento. Muitos alunos conversavam e se levantavam da carteira sempre que percebiam uma oportunidade para isso – quando a professora estava conversando na porta da sala, ou saía por alguns minutos, ou ainda se virava para o quadro. Alguns quebravam a ponta do lápis propositalmente para poderem ir até o cesto de lixo, apontá-lo. Uma criança, em entrevista, revelou ter aprendido com um colega que, quando a aula está muito chata, é só conversar alto que a professora expulsa – aí ele sai e fica no pátio, até a professora sair da sala para a entrada de outra, responsável por outra disciplina curricular.

²¹ Entrevista realizada em 12/08/2008, gravada em áudio e transcrita posteriormente.

A professora-memória

O menino de oito anos foi barrado pelo vigia ao tentar sair da escola durante o horário de aulas:

- Só pode sair se for autorizado.

Minutos depois, voltou com um pedacinho de papel amassado na mão, onde se lia, em letras mal desenhadas: "otorizado".

- E agora, posso ir?

Foi possível observar na pesquisa de campo, nas duas turmas, relações estabelecidas entre cada professora e seus alunos, bem como formas de controle, ameaças, comparações entre crianças, preferências manifestadas por alunos "melhores" e uma total ausência de expectativa em relação àqueles que fogem aos padrões impostos. As tentativas de controlar a turma se justificam pela necessidade de fazer as crianças aprenderem. São bons os alunos que não conversam, não atrapalham e tiram boas notas.

Alice é uma das muitas meninas das muitas escolas que poderíamos pesquisar. A escola é um lugar temido e desejado, pleno de encontros e oportunidades, de prazer e dor, da maravilha e controle, de submissão e subversão. Ocupa um lugar importante na vida das cidades, das sociedades e das pessoas (COSTA, 2006). A escola tem seus encantos e atrativos, suas bruxas, fadas e rainhas.

A Rainha de Copas ameaça. Mas contemos com o Grifo: ela nunca executa ninguém: "Tudo é fantasia dela. Eles nunca executam ninguém, sabe? Vamos!" (CARROLL, 2002, p. 35).

Para escapar ao controle, é preciso ter uma chave. A chave do tamanho pode realizar o desejo de Alice: crescer e diminuir, de acordo com o tamanho das portas que encontre. Para estudar a disciplina, o poder, o controle, a resistência, Michel Foucault tem uma chave. Servirá, certamente, para abrir algumas portas...

A CHAVE DO TAMANHO: DISCIPLINA, PODER, CONTROLE, RESISTÊNCIA

“Alice agora era quase mil vezes maior que o Coelho e não havia razão para temê-lo.”

“Dobre sua língua”, gritou a Rainha, vermelha de raiva. “Não dobro não!”, respondeu Alice. “Cortem-lhe a cabeça!”, a Rainha berrou o mais alto que pôde. Ninguém se mexeu. “Quem se importa com você?”, disse Alice. “Vocês não passam de um baralho de cartas!”

Este trabalho se propõe a investigar a disciplinarização do corpo da criança na instituição escolar. Busca identificar e compreender formas de resistência e aceitação de crianças a mecanismos de controle e de disciplinarização no espaço escolar. Em Michel Foucault, encontra subsídios para a compreensão das relações de poder entre o adulto e a criança, da docilização do corpo infantil, do estatuto da escola como instituição investida de poder disciplinar e da constituição de modos de existir no espaço escolar.

Foucault estuda as relações de poder por meio do que denominou *genealogia*. Foucault se propõe a fazer uma história das muitas interpretações que são contadas e que têm sido impostas como verdades. “Com isso, ela [a genealogia] consegue desnaturalizar, desessencializar os enunciados que são repetidos como se tivessem sido descobertas e não invenções.” (VEIGA-NETO, 2005, p. 71). A genealogia de Foucault focaliza o corpo como objeto privilegiado de análise e preocupação. O poder disciplinar incide sobre o corpo do indivíduo; o biopoder é a atuação contínua do poder sobre o corpo da população, sobre grandes grupos sociais. Deleuze (2004) identifica um movimento das sociedades disciplinares, estudadas por Foucault, em direção às sociedades de controle. Na escola, este movimento pode ser identificado pelas “[...] formas de controle contínuo, avaliação contínua e a ação da formação permanente sobre a escola” (p. 226).

Foucault identifica e descreve as dimensões do biopoder, ao dissecar os aspectos desumanizadores da sociedade técnico-científica contemporânea:

[...] a administração parcelarizada dos corpos, revelada por uma anatomia política em que o corpo humano é tratado como máquina (em especial através dos mecanismos articulados pelo poder disciplinar); a gestão global da vida, posta em funcionamento mediante uma biopolítica da população, na qual o corpo humano é considerado elemento de uma espécie (sofrendo a incidência, basicamente, das práticas de normalização). (MAIA, 2003, p. 78).

A escola, ao conceber os alunos como corpos em conjunto, como “espécie” uniforme e de desenvolvimento previsível, exerce o biopoder – padroniza suas práticas e exigências. Para isso, utiliza-se de um conjunto de tecnologias, que constituem o sujeito moderno:

Tecnologias de produção, que nos permitem produzir, transformar ou manipular coisas; tecnologias de sistemas de signos, que nos permitem utilizar signos, sentidos, símbolos ou significados; tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, submetem-nos a certos tipos de fins ou de dominação, e consistem numa objetivação do sujeito; tecnologias do eu, que permitem que os indivíduos efetuem operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta ou qualquer forma de ser, obtendo uma transformação de si mesmos, com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade. (FOUCAULT, 1991 apud VEIGA-NETO, 2005, p. 100-101).

O saber, sob a ótica de Foucault, é transmissor e naturalizador do poder, à medida que todas as pessoas envolvidas no processo de saber consentam nas ações, participem, sejam ativas e o compreendam como natural, necessário. O poder, assim constituído, não é violência, é ação sobre ações.

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali [...] O poder funciona e se exerce em rede [...] Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (FOUCAULT, 1985, p. 183)

Para Foucault, o poder é o elemento capaz de explicar como se produzem os saberes. É dele também a reflexão de que o poder não apenas proíbe e reprime: há outra face do poder – a sua capacidade de produzir saberes e prazeres:

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele 'exclui', 'reprime', 'recalca', 'censura', 'abstrai', 'mascara', 'esconde'. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. Mas emprestar tal poderio às astúcias muitas vezes minúsculas da disciplina não seria lhes conceder muito? De onde podem elas tirar tão vastos efeitos? (FOUCAULT, 2006, p. 161).

Os estudos de base foucaultiana se preocupam em expor os modos de funcionamento do poder, de como as relações de poder se constituíram como verdades: estratégias, mecanismos, táticas, tecnologias, alianças, artifícios, arranjos. O poder se sustenta por um corpo de saberes apresentados como verdades científicas, inquestionáveis. Dessa maneira se constituíram verdades sobre crianças e infâncias: não são descobertas, mas invenções, efeitos de jogos de poder e de vontade de saber. (BUJES, 2005).

A professora-memória

Em uma grande escola da rede particular de Juiz de Fora, faz parte do material individual obrigatório um copinho para ficar sobre a carteira, onde serão colocadas as pontas de lápis. Assim, garante-se que ninguém precise se levantar durante as aulas para usar a lixeira...

Foucault busca compreender como o sujeito se produz na articulação saber-poder. Pesquisas sobre a temática da infância na perspectiva foucaultiana procuram expor os modos de funcionamento do poder e as relações infância-poder, de que maneira e até que ponto as práticas servem ao poder.

O poder é compreendido por Foucault como relacional – não está em um ou em outro, está na relação do indivíduo consigo próprio e com os outros e se manifesta no corpo, nas ações, gestos, vontades.

As chamadas *instituições de seqüestro* são aquelas criadas, mantidas e continuamente aperfeiçoadas para disciplinar pessoas. Assemelham-se em sua capacidade de “capturar nosso corpos por tempos variáveis e submetê-los a

variadas tecnologias de poder”. (VEIGA-NETO, 2005, p. 91). Sob essa denominação estão, além da escola, a prisão, o hospital, o quartel, o asilo, a fábrica, o convento, o manicômio. A criação de cada uma delas esteve marcada por castigos e violências corporais. São meios de confinamento, cujo projeto, analisado por Foucault, prevê: “concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares” (DELEUZE, 2004, p. 219).

Na Modernidade, o disciplinamento passou a criar *corpos dóceis* – maleáveis e moldáveis, nos quais a disciplina é introjetada, naturalizada, subjetivada, vista como uma necessidade natural: “Mesmo que não sejamos todos igualmente disciplinados, todos compreendemos – ou devemos compreender... – o *que é ser e como deve ser* disciplinado.” (VEIGA-NETO, 2005, p. 86). O autor destaca que o poder disciplinar atua tanto no corpo do indivíduo, na forma de estar no mundo (no eixo corporal) quanto na forma de conhecer e de situar-se no mundo (no eixo dos saberes).

Foucault não propõe, em nenhum momento, romper com esses mecanismos – ele os revela: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (FOUCAULT, 2006, p. 118). O investimento no corpo dócil é eterno, contínuo e se realiza nas minúcias, nos detalhes. Quanto mais sutil e mais minucioso é o controle, mais eficiente, uma vez que provoca menos resistência – sempre presente onde há poder. O controle eficiente prescinde da violência e não impõe submissão. “Não se trata de impor, forçar, submeter, mas, antes, de incitar, conquistar, acumpliciar” (BUJES, 2003, p. 120). No dizer de Barreto (2007, p. 120),

Foucault [...] busca referenciar a tese de que o poder moderno não recorre à lei, à violência e à coerção, mas sim a mecanismos que incitam, estimulam e criam saberes, corpos e subjetividades, cooptando e gerindo mais que oprimindo e bloqueando, agindo mais sobre ações do que sobre os próprios corpos.

As *disciplinas* são métodos que permitem controle minucioso das operações do corpo, sujeitam suas forças de forma constante e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade. Definidas como formas gerais de dominação, visam não apenas a aumentar as habilidades do corpo, nem tampouco a aprofundar sua

sujeição, mas a torná-lo tão mais obediente quanto útil. “Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos.” (FOUCAULT, 2006, p. 119). “As disciplinas funcionam cada vez mais como técnicas que fabricam indivíduos úteis.” (Ibid., p. 174). A microfísica do poder é essa disciplina que opera nas minúcias.

A disciplina se exerce em diferentes espaços do corpo social. Tem alguns princípios básicos: é uma arte de distribuição espacial dos indivíduos; exerce seu controle não sobre o resultado de uma ação, mas sobre seu desenvolvimento; é uma técnica de poder que implica em vigilância perpétua e constante dos indivíduos; funciona por meio de um controle minudente do tempo (MAIA, 2003).

A disciplina busca organização e economia de movimentos, para produzir corpos submissos e exercitáveis, aumentar suas forças, capacidades e aptidões para que o corpo seja útil, produtivo; por outro lado, diminui suas forças para controlá-lo, para sujeitá-lo. Reduz sua força política e maximiza sua força útil.

De qualquer modo, no espaço e durante o tempo em que [as disciplinas] exercem seu controle e fazem funcionar as assimetrias de seu poder, elas efetuam uma suspensão, nunca total, mas também nunca anulada, do direito. (FOUCAULT, 2006, p. 183-184).

O controle, por sua vez,

Implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre o resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. (Ibid., p. 118).

Dentre as instituições de seqüestro, destacamos a escola como foco de interesse neste trabalho. O processo de escolarização tem sido um processo de naturalização, porquanto apresenta o conhecimento como conteúdo, sem problematizá-lo. Nela, se verifica a articulação saber-poder:

[...] a escola foi a instituição moderna mais poderosa, ampla, disseminada e minuciosa a proceder uma íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer do saber a correia (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades modernas e que instituíram e continuam instituindo o sujeito. (VEIGA-NETO, 2005, p. 139).

Na escola, local de permanência prolongada de crianças e jovens, se dão processos de disciplinarização, controle, vigilância e docilização dos corpos por meio dessa articulação saber-poder.

A escola foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis. [...] Na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis. (VEIGA-NETO, 2005, p. 84-85).

A professora-memória

A disciplina é, segundo Foucault, introjetada de tal maneira que umas pessoas passam a controlar as outras.

Cena comum em turmas de crianças da primeira metade do Ensino Fundamental: a professora de Educação Física, dentro da sala, fala e as crianças, agitadas, fazem barulho, conversam. Algumas, tentando ajudar no controle, sugerem medidas disciplinares conhecidas: “Grita com eles, professora, bate na mesa que eles param!”.

Para que nada escape ao controle, as instituições totalizantes desenvolvem seus mecanismos de vigilância. A vigilância é algo que se incorpora, que se naturaliza, uma vez que sua prática é justificada pela segurança e bem-estar das pessoas que subjuga. A vigilância, garantida pela distribuição espacial dos indivíduos, serve à disciplina. É um conjunto de expedientes que são criados para garantir a disciplina, sem que seja necessário recorrer à força. Quando a criança incorpora a disciplina, ela passa a controlar a si e aos outros – a disciplina, para Foucault, constitui sujeitos. Os outros exigem que aquele que não obedece se enquadre (e exigem punição). Se o indivíduo não cede ao poder disciplinar (na escola, na fábrica), outras instituições disciplinares aparecem (polícia, manicômio). Controle e disciplina concorrem para os mesmos objetivos.

Na *Escola-Toca*, em vários momentos foi possível observar a adaptação de crianças às regras de conduta, inclusive cobranças sobre as ações dos colegas em sala de aula. Algumas crianças observam as outras e delatam à professora atos considerados inadequados, chegando a sugerir e cobrar punições. É a vigilância incorporada, naturalizada, conforme estudamos em Foucault.

A Professora Heloísa fala sobre a sua turma:

- Minha turma é muito agitada. Sempre tem um queixando do outro: é um tomando conta do outro por causa de palavrão, chiclete, conversa. Queixam muito, reclamam uns dos outros. É uma conversaiada danada e a gente tem que dar conta de tudo.

(...)

- Eu tenho alunos muito bons, também. Três fecharam o bimestre. São comportados, não reclamam de ninguém e ninguém reclama deles.²²

Em sala de aula, a Professora Heloísa conversa com uma menina que está na primeira carteira:

- Fiquei sabendo que agora tem piscina na sua casa. Fala pra sua mãe que eu gostei da novidade. Vou comprar um biquíni pra ir à piscina, também.

As crianças riem, contidas, provavelmente pelo fato de a professora ter falado em comprar um biquíni.

Cacá diz, apontando para uma colega:

- Professora, ela riu da sua cara!

A Professora repreende o menino:

- E daí? Não doeu nada! Pára de falar, SBT repórter! Você tá igual a um bebê. Quando a gente vai em uma casa que tem bebê, ele quer logo aparecer.

A professora dá o caso por encerrado.²³

²² Nota de Campo construída no dia 17/03/2008.

²³ Nota de Campo do dia 14/05/2008.

A professora-memória

A professora fala em voz alta:

- “C A - ca, C E - ce, C I - ci, C O - co, C U - cu.”

Pede que repitam. As crianças:

- “C A - ca, C E - ce, C I - ci, C O - co...”

A professora insiste:

- Vocês não falaram a última, C com U faz...

- Ah, professora, mas isso é bobeira, eu não falo...

E não falam.

A disciplina cria a norma. A norma classifica a todos e define a oposição entre o normal e o anormal, entre o normal e o patológico. Cada um tem seu papel, o seu lugar. “A norma articula os mecanismos disciplinares (que atuam sobre o corpo) com os mecanismos regulamentadores (que atuam sobre a população).” (VEIGA-NETO, 2005, p. 89).

A partir dos estudos com o *panóptico*, Foucault identificou elementos – ou instrumentos – de disciplinarização, que têm a finalidade de produzir o homem comum. O primeiro deles é a *vigilância hierárquica*: o olhar disciplinador, que deve ver sem ser visto, para que o controle se dê mesmo na sua ausência. Esse elemento cria uma maquinaria de controle, com o objetivo de observar, registrar e treinar. Outro elemento é a *sanção normalizadora*, um pequeno mecanismo penal presente em todos os sistemas disciplinares. A disciplina cria micropenalidades:

[...] do tempo (atrasos, ausências, interrupções de tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes ‘incorretas’, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). (FOUCAULT, 2006, p. 149).

A professora-memória

Sala dos professores, turno da tarde (turmas de 1ª a 4ª séries). Recreio. A professora da 1ª série entra triunfante:

- Sumiu uma borracha na minha sala. Perguntei quem pegou e ninguém se acusou. Aí tive uma idéia: disse que a escola está cheia de câmeras escondidas, inclusive dentro das salas, igual no *Big Brother* e está tudo gravado. E ameacei: “Se o culpado não se acusar até a hora do recreio, o castigo vai ser muito pior, porque eu vou ter o trabalho de ir procurar nas fitas até descobrir – é melhor se entregar logo!”. Em pouco tempo, o Lucas devolveu a borracha.

Exclamações das outras professoras, excitação geral. Elogios, que ótima idéia! Em pouco tempo, a direção aderiu e também usou a frase que se tornou lugar-comum: “Olha a câmera...”.

Dias depois, em minha aula, uma criança ameaçou outra com “as gravações”. Uma terceira me perguntou onde ficam as câmeras e eu disse que não existem. As crianças ficaram atordoadas, mas deixei que tirassem as próprias conclusões...

Maria Isabel Bujes (2003, p. 126-127) estudou as infrações mais comuns no cotidiano das escolas contemporâneas, geradoras de penalidades como leves privações ou pequenas humilhações:

[...] micropunições relacionadas com o modo como o tempo é utilizado, com as formas como as crianças falam, com o seu jeito de usar o corpo e expressar a sua sexualidade, com a maneira de conduzir-se em relação aos outros etc. As atitudes não permitidas são os atrasos, as ausências, a descontinuidade na realização das tarefas, a desatenção, a negligência, a falta de empenho, a agressividade, a grosseria, a desobediência, a sujeira, os gestos impróprios, a falta de decoro etc.

Para cada infração, para tudo o que se afasta ou se desvia da regra, há uma punição. É necessário, para a preservação da disciplina, reprimir os desvios. O castigo visa a um aprendizado intensificado, multiplicado, repetido. “Castigar é exercitar” (FOUCAULT, 2006, p. 150). O efeito corretivo passa, ainda, pela expiação e pelo arrependimento. Por outro lado, a disciplina, além de punir, gratifica. Modos

de agir e desempenhos considerados satisfatórios podem ser premiados, hierarquizando bons e maus indivíduos.

O terceiro elemento da disciplina, segundo Foucault (Ibid.), é o *exame*, “um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir”. Como cerimônia de poder, o exame é ritualizado. Ele compara, sanciona, demonstra força e estabelece a verdade. Na escola, pela prova, o aluno internaliza a comparação (se mede). “O exame supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder.” (Ibid., p. 156). O sistema classificatório instituído pelo exame permite, por exemplo, “[...] colocar as crianças em pontos individualizados de séries, de gradações, de lugares, em localizações espaciais e temporais específicas, destinar a cada um o seu lugar no todo.” (BUJES, 2003, p. 121). Para Deleuze, a avaliação é uma marca do poder e do controle. A nota é instrumento de poder e controle, uma vez que, utilizando-se dela, o professor detém o poder de aprovar ou reprovar. “Avaliar é decidir. Decidir é dominar. Dominar é ter poder.” (GALLO, 2008, p. 83).

A disciplina na escola é justificada por seu uso futuro, para além da escola. Naturalizada, tornou-se parâmetro de qualidade do trabalho docente: o bom professor é aquele que consegue manter a turma quieta, dominada. A escola tem dificuldade em lidar com os alunos que não se enquadram, por não buscar “ler” a indisciplina, identificando os fatores que levaram a tais ações e procurando compreender o que os atos praticados podem revelar. Ao contrário disto, a escola se configurou lidando com a indisciplina a partir da norma, com suas correspondentes punições.

Algumas crianças entrevistadas na Escola-Normal repetem o discurso da naturalização da escola como um bem que se realizará no futuro:

- (P) *Se você pudesse, o que mudaria na sala de aula ou na escola?*
- (A3) *Colocaria um banheiro na sala de aula, lá atrás.*
- (A2) *Um bebedouro lá atrás.*
- (P) *Por quê?*
- (A2) *Pra não ter que sair da sala.*
- (P) *Vocês não gostam de sair da sala?*
- (A2) *Não, porque a gente perde atividade.*

- (A1) *Se a professora tá explicando, a gente perde.*
- (A3) *Pode cair na prova...*
- (P) *E para quê serve aprender as coisas da escola?*
- (A1) *Pro nosso futuro, pra gente fazer faculdade!*
- (P) *Como você se sente na sala de aula?*
- (A2) *Eu não gosto de vir na escola, mas quero ser alguém na vida.*
- (A3) *Não gosto, mas tem que vir.*²⁴

Na apreciação do professor de Educação Física, a turma “B” é mais difícil de trabalhar do que a turma “A”. O professor considera as crianças da turma “B” “muito levadas” e diz que “brigam muito”. Relata que sua principal dificuldade é com os maiores:

- *Tem muitos repetentes. Os interesses são diferentes. Os maiores acham algumas atividades bobinhas. Aí, atrapalham a aula.*

O professor elogia a postura enérgica da Professora Heloísa:

- *A Heloísa é linha dura, se fosse professora que deixa na corda bamba, eu acho que ia ser pior.*²⁵

A Professora Heloísa provavelmente concorda com o seu colega:

Após o recreio, numa bela tarde ensolarada de outono, as crianças têm sede e várias pedem para beber água (saíram do pátio com a professora, que não permitiu que passassem pelo bebedouro). Na sala de aula, a professora anuncia:

- *Se tiver barulho, eu não vou mandar ninguém beber água. Mandar, não, não vou deixar.*

- *Se não tiver silêncio, ninguém vai beber água!*

As crianças estão agitadas. Ela, da frente da sala, se dirige a mim, na última carteira:

- *Tá vendo? Tem professora que não consegue dar aula depois do recreio, é essa agitação. Mas comigo, não, eu boto pra quebrar! É um absurdo, mas tem professora que não consegue.*

²⁴ Entrevistas realizadas em 12/08/2008, gravadas em áudio e posteriormente transcritas, registradas em Nota de Campo, onde (P) é a Pesquisadora e (A) são alunos entrevistados.

²⁵ Nota de Campo elaborada em 26/05/2008.

A turma continua fazendo barulho. Ela escreve no canto do quadro:

“Sairemos às 17h30”

Um silêncio imediato e absoluto se abate sobre a sala. A professora olha fixamente as crianças e retorna ao quadro, completando a frase:

“Se não se comportarem”.²⁶

Quando a professora se orgulha de “dominar” a turma, é Alice, que come um pedaço de cogumelo ou bebe um líquido de uma garrafa e cresce. O modo Alice de existir, na *Escola-Toca*, pode ser observado também nas crianças, que em alguns momentos crescem, se rebelam, e em outros diminuem, sabem o momento de não aparecerem aos olhos das Rainhas e dos Coelhoos. Interessante é observar de que maneira o movimento de um causa movimento nos outros: quando, por exemplo, a criança resiste, faz com que a professora coma um pedacinho do cogumelo que faz crescer, para tornar-se Rainha; quando a Professora-Rainha se manifesta, crianças-Alice crescem ou diminuem, de acordo com os acontecimentos da toca e de acordo com o seu momento pessoal e sua maneira de estar-na-toca.

Para que o constante cresce-diminui na *Escola-Toca* seja regulamentado, há os “combinados”, um conjunto de regras e de possíveis punições às infrações. Os “combinados”, presentes em muitas instituições escolares de Ensino Fundamental, supõem uma relação de estabelecimento de direitos e deveres de ambos os lados, alunos e professores. Podem surgir como experiências interessantes de vivências coletivas, ou serem apresentados prontos, servindo apenas para justificar possíveis imposições disciplinares. Por vezes, tratam apenas de deveres dos alunos – e de suas correspondentes punições – e visam a manter a ordem em sala de aula.

Na Escola-Normal existem “combinados”, que listam regras de disciplina a serem respeitadas pela turma. Em relação a esse assunto, as crianças da turma “A” se posicionaram, durante entrevista:

- (P) Tem combinados na sala?

- (os três) Tem!

- (P) Como foram feitos?

²⁶ As aulas no turno vespertino desta escola têm início às 13h e término às 17h.

- (A3) *Cada um sugeriu uma coisa. A professora anotou e aí a gente fez desenhos.*
 - (A1) *E a professora colou no mural.*
 - (P) *Os combinados são bons?*
 - (A1) e (A2) *São.*
 - (A3) *Não.*
 - (A1) *Alguns, não.*
 - (A3) *Não falar palavrão ninguém cumpre.*
 - (A1) *Só o Artur que não.*
 - (P) *Alguma coisa mudou na sala com os combinados?*
 - (A1) *Mais ou menos...*
 - (A2 e A3) *Um pouquinho.*
 - (P) *Você mudaria alguma coisa nos combinados?*
 - (A3) *Sim, muita coisa...*
 - (A2) *Deixar mascar chiclete. Desenhar na hora que quiser.*
 - (A1) *Poder usar boné. A gente tá de boné aí amassa o cabelo da gente, quando tira fica tudo descabelado.*
- As crianças da turma “B” também foram convidadas a falar sobre o assunto:*
- (P) *E tem combinados na sala?*
 - (A1 e A2) *Não tem.*
 - (A3) *A gente pode fazer cinqüenta mil, mas quem vai respeitar?²⁷.*

Os *sinais* corporais de comando, herdados das instituições militares pelas escolas do século XVIII (FOUCAULT, 2006) são ordens breves e claras, que não devem ser explicadas, nem mesmo formuladas, mas que produzam imediatamente o ato desejado. São sinos, palmas, gestos, ordens verbais, olhar do mestre, apito... Objetiva obediência pronta e cega.

²⁷ Entrevistas realizadas em 12/08/2008, gravadas em áudio e posteriormente transcritas, registradas em Nota de Campo, onde (P) é a Pesquisadora e (A) são alunos entrevistados.

“Entrem em seus bancos”. À palavra “Entrem”, as crianças colocam com ruído a mão direita sobre a mesa e ao mesmo tempo passam a perna para dentro do banco; às palavras “em seus bancos”, eles passam a outra perna e se sentam diante das lousas... “Pegar-lousas”, à palavra “pegar”, as crianças levam a mão direita ao barbante que serve para suspender a lousa ao prego que está diante deles, e com a esquerda pegam a lousa pelo meio; à palavra “lousas”, eles a soltam e a colocam sobre a mesa. (TRONCHOT, 1816 apud FOUCAULT, 2006, p. 141).

Foucault destaca uma observação de Tronchot de que os alunos franceses do século XIX recebiam mais de duzentas ordens por dia, sem contar as ordens excepcionais: apenas pela manhã, vinte e seis ordens por voz, vinte e três por sinais, trinta e sete batidas de campainha e vinte e quatro por apito.

A escola contemporânea é herdeira dessas tradições. Este estudo busca revelar os mecanismos de disciplinarização do corpo da criança que hoje estão presentes na *Escola-Toca*, bem como os mecanismos de resistência e de aceitação apresentados pelas crianças. As incursões no campo de pesquisa sugerem que a criança considerada indisciplinada é aquela que resiste às ações de docilização. É a criança que apresenta resistência aos mecanismos disciplinadores – o aluno que declarou preferir ser colocado para fora da sala de aula a ficar participando da aula que ele detesta; outro, agressivo, que sai da sala sempre que deseja e participa da aula de Educação Física de qualquer turma, porque é “nervoso” e ninguém o convence a se comportar bem...

A professora-memória

Último horário de aulas do dia. A professora, desanimada por vários desentendimentos com seus alunos, abre a porta da sala de aula. Para sua surpresa, todas as carteiras estão voltadas para o fundo da sala. Os alunos, insatisfeitos, a esperavam imóveis, de costas.

Uma das principais teses de Foucault é que o poder produz resistências (BARRETO, 2007). O poder é uma força hegemônica entre várias outras que o enfrentam. As resistências são múltiplas e transitórias, apresentando-se como possibilidade de ruptura frente aos poderes instituídos. Resistência e poder não guardam, necessariamente, uma ordem cronológica, uma relação direta de causa e efeito. O poder gera resistências e as resistências fundam novas relações de poder.

Deleuze problematiza os instrumentais forjados por Foucault ao analisar as possíveis conseqüências das estratégias de poder na vida contemporânea: o desenvolvimento dos mecanismos de vigilância e controle impulsionado por novas tecnologias são percebidos por Deleuze de forma menos sombria, dotados de possibilidades de resistência e transformação (MAIA, 2003).

Observar os processos de controle e resistência que se dão no interior da escola não é ver apenas o que está acontecendo, o que se dá a ver, mas o que não se mostra, os escapes, o movimento diferente, as fissuras, o não-dito, o que se insinua, as linhas de fuga. “A aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle [...] sempre algo poderá fugir do controle, escapar por entre as bordas, trazendo à luz um resultado insuspeitado, inimaginável” (GALLO, 2008, p. 84). A aprendizagem escapa sempre, para além de qualquer controle, a despeito do uso de métodos – “Pode até haver métodos para ensinar [...] mas não há métodos para aprender.” (Ibid., p. 85).

A professora-memória

Primeiro dia de aulas na Escola Municipal. Turno da tarde, sete turmas de 1ª série. Como única experiência docente, uma das mais conceituadas - e ricas - escolas particulares da cidade, com material farto, equipamentos de excelente qualidade, alunos filhos de famílias abastadas. A escola pública era, para mim, um desafio, uma realidade desconhecida.

No último horário do dia, a “pior” turma: 1ª série G (em uma seqüência cruel e conhecida de melhor para pior, de A a G).

Inspiro profundamente, coração apertado, entro na sala: alunos e alunas de 10, 11 anos (mais velhos do que a média de idade de entrada no Ensino Fundamental), me esperavam - todos com lápis e canetas enfiados nas narinas, orelhas e bocas. Resistência à nova professora?

Um difícil e inesperado começo...

A pesquisa de campo, em busca de investigar como as crianças resistem às ações que lhes são impostas para serem transformadas em alunos, possibilitou a observação de descontinuidades que marcam a interferência das crianças no processo de disciplinarização de seus corpos. Na *Escola-Toca*, em alguns momentos, parecem procurar equilíbrio entre a eficiência do controle sobre seus corpos no espaço e as ações de transgressão às regras, de resistência ao controle. Apesar de conhecerem as regras – e de haver “combinados” na turma “A” – as transgridem quando a professora não os está controlando, organizam-se melhor quando chamados à atenção e fazem total silêncio e se mantêm sentados quando a professora os ameaça ou anuncia alguma punição.

As crianças conhecem as regras:

- (P) *O que é proibido fazer na escola?*
- (A1, A2, A3) *Xingar...*
- (A3) *Os amigos e as professoras.*
- (A2) *Responder os professores.*
- (A3) *Jogar lixo no chão.*
- (A3) *Falar alto.*
- (A2) *Quebrar cadeiras.*
- (A3) *Deixar de fazer atividades.*
- (A1) *Não fazer os deveres.*
- (A2) *E as provas.*
- (A2) *Muitas outras coisas...*
- (P) *O que acontece quando alguém faz coisas proibidas?*
- (A2 e A3) *Fica de castigo!*
- (A1) *Fica sem recreio.*
- (A3) *Sem Educação Física.*
- (A2) *Faz cópia.*
- (A1) *Fica depois da aula.*
- (P) *Qual é o pior castigo?*
- (A2) *Ficar depois da aula, com cópia.*

- (A1) *Ficar depois da aula, com cópia pra fazer. Porque se a gente fica depois da aula, a mãe da gente fica sabendo.*²⁸

Apesar de haver diferenças significativas entre as duas turmas, embora a turma “B” nos parecesse mais “indisciplinada”, as crianças mostraram regras, proibições, punições e escapes muito semelhantes às mostradas pelas crianças da turma “A”:

- (P) *O que é proibido fazer na escola?*
- (A3) *Brigar, escrever na mesa...*
- (A1) *Sujar a mesa...*
- (A2) *Desrespeitar a professora.*
- (P) *O que é desrespeitar a professora?*
- (A2) *Não prestar atenção.*
- (A3) *Ficar falando quando ela tá escrevendo no quadro.*
- (A1) *Jogar a cadeira no chão, levantar da cadeira.*
- (P) *O que acontece quando alguém faz coisas proibidas?*
- (A3) *Leva pra secretaria.*
- (A1) *Leva fumo.*
- (A2) *Fica sem recreio, fica depois da aula, faz cópia.*
- (A1) *Fica sem Educação Física.*
- (P) *Qual é o pior castigo?*
- (A1, A2 e A3) *Ficar depois da aula.*
- (A2) *Ficar depois da aula, ainda copiando.*²⁹

Criam maneiras de se resguardar das conseqüências:

- (P) *E se a mãe fica sabendo, o que acontece?*

²⁸ Entrevistas realizadas em 12/08/2008, gravadas em áudio e posteriormente transcritas, registradas em Nota de Campo, onde (P) é a Pesquisadora e (A) são alunos entrevistados.

²⁹ Entrevistas realizadas em 12/08/2008, gravadas em áudio e posteriormente transcritas, registradas em Nota de Campo, onde (P) é a Pesquisadora e (A) são alunos entrevistados.

- (A3) *Aí a gente tem que enrolar a mãe, pra apagar a mente da mãe (risos).*
- (P) *Como?*
- (A3) *Eu falo “ô mãe, vão brincar”. Começa a empolgar ela, ela começa a rir e vai apagando a memória, aí ela já não sabe mais de nada. Faço cosquinha, dou beijinho, aí eu peço pra sair e ela deixa... às vezes.*
- (A1) *Minha mãe não esquece.*
- (P) *E a professora, esquece?*
- (A3) *A professora é mau... Não, ela não esquece.*
- (A2) *De vez em quando, esquece...*
- (A1) *Hoje o Rafael lembrou ela.³⁰*

Quando submetidas a práticas de disciplinarização, as crianças reagem, resistindo a elas ou aceitando-as, conformando-se a essas regras ou subvertendo-as e modificando-as. Durante a pesquisa, pude observar diferentes modos de agir em decorrência das ações dos professores: muitas crianças parecem se adaptar às exigências, esforçando-se para corresponder ao que é esperado delas; outras parecem não se importar, agindo em desacordo com as normas de maneira despreocupada e ferindo as regras, ainda que, quando cobradas pelos professores, mudem seu modo de agir. Há também aquelas que apenas se comportam em padrões próximos ao esperado pelos professores quando estão sob vigilância estreita e constante.

Um pequeno número de crianças não modifica suas condutas, ainda que sob o olhar do professor, desrespeitando deliberadamente as regras estabelecidas, para não terem que permanecer em sala de aula ou na realização de tarefas:

No pátio da escola, sentado em uma das grandes mesas de madeira que servem para as refeições, vejo um menino do quarto ano. É horário de aulas e ele, sozinho, joga “bafinho”, tentando virar figurinhas batendo a palma mão em concha. Aproximo-me dele, que conversa com espontaneidade, sem parar de brincar:

- *Por que você está fora de sala?*

³⁰ Entrevistas realizadas em 12/08/2008, gravadas em áudio e posteriormente transcritas, registradas em Nota de Campo, onde (P) é a Pesquisadora e (A) são alunos entrevistados.

- *A professora me mandou pra fora!*
- *Por quê?*
- *Porque eu tava fora da minha carteira.*
- *E não pode?*
- *Não, porque eu tava conversando... Eu pedi coisa emprestada, pra conversar.*
- *Você já saiu outras vezes da sala?*
- *Já.*
- *Por quê?*
- *Por que eu não copiei.*
- *Você acha ruim quando tem que sair?*
- *É melhor do que lá dentro, aqui é mais fresquinho, lá é quente.*
(Escondendo a boca com uma das mãos, fala baixo): E essa professora é muito chata, grita muito.
- *Quando você vai voltar?*
- *Quando acabar a aula da professora chata – meu colega não gosta da aula dela e me disse que faz bagunça só pra sair da sala, aí eu converso e fico em pé na aula dela pra poder sair.*
- *Você acha que tem problema ficar fora da sala?*
- *Problema, tem, se der prova eu perdo ponto.*
- *Isto já aconteceu?*
- *Não.*
- *E a matéria que você perde?*
- *É, eu não aprendo...*
- *Ou você é esperto e aprende depois?*
- *Aprendo, nada.*
(Olhando para a sala, vê a professora sair):
- *Ih, acho que vou entrar, vai trocar de professora. Tchau!*
*E corre para a sala.*³¹

³¹ Entrevista realizada em 02/06/2008, registrada em Nota de Campo.

A professora-memória

Na sala de aula, a professora, enérgica, não gosta que as crianças se levantem fora do horário de intervalos.

De forma discreta, algumas crianças se entreolham e começam a quebrar as pontas dos lápis. Uma a uma, se levantam para apontá-los. No caminho até a lixeira, mexem com os colegas sentados, riem, fazem sinais.

As crianças entrevistadas, quando perguntadas sobre atos de indisciplina, enumeram:

- (A2) *Eu escondo a garrafinha e peço pra beber água, só pra poder sair da sala.*
- (A3) *A gente pede pra sair, pra beber água, ir ao banheiro.*
- (A3) *Eu peço pra beber água e vou andando bem devagarinho. Às vezes a gente nem tá com vontade, pede só pra poder sair e fica dando volta na escola.*
- (A2) *A gente põe chiclete na boca e anda devagarinho pra dar tempo de acabar o gosto, porque na sala é proibido.*
- (A3) *Se ela manda jogar no lixo a gente demora pra chegar no lixo. Aí fico lá, no lixo, mascando ele...*
- (A1) *Eu parto um pedaço, jogo no lixo e fico com o resto. Escondo debaixo da língua.*
- (A2) *Eu ponho o chiclete no céu da boca ou enfio no aparelho. Se ela manda abrir a boca ela fica olhando lá dentro e nem vê.*
- (A3) *Eu escondo o chiclete na bochecha. Se ela chegar perto, eu engulo.³²*

³² Entrevistas realizadas em 12/08/2008, gravadas em áudio e posteriormente transcritas, registradas em Nota de Campo, onde (P) é a Pesquisadora e (A) são alunos entrevistados.

São mecanismos de resistência criados pelas crianças para driblar as regras estabelecidas pelos professores. Aqui é interessante perceber que todos os meninos entrevistados responderam à pergunta, contando as maneiras que encontraram para fazer coisas que gostam e são proibidas. Em um momento da entrevista, quando falavam sobre esse assunto, o aluno 1, considerado “bem comportado” pela professora, se preocupou:

- *Você vai contar isso pra ela? Se for, eu vou parar de falar!*³³

Na *Escola-Toca*, alunos disciplinados e indisciplinados resistem, criando estratégias para escapar do controle dos adultos. É um jogo no qual fazem o que gostariam, mas evitam a punição, cuidando para que não sejam flagrados pela professora.

Lopes e Veiga-Neto (2004, p. 238), no texto “Os meninos”, percebem as fissuras a partir das quais se podem criar mecanismos de resistência:

[...] com sua presença ausente ele [o menino] parece nos advertir que, ainda que por alguns momentos, sempre é possível buscar ou inventar estratégias, quais linhas de fuga que nos permitam escapar do disciplinamento a que se sujeitam nossos corpos.

Na sua heterogeneidade, eles [os meninos] parecem nos lembrar que há espaços de manobra a serem explorados de modo a tornar a vida escolar ainda suportável para quem vive naquele lugar.

[...] constantemente estão sendo criadas circunstâncias por onde emergem fluxos de resistências que escapam às traduções e às estratégias que visam transformar os indivíduos em sujeitos assujeitados a um projeto social do qual a escola é a instituição de seqüestro mais poderosa.

É possível inventar linhas de fuga, de modo a explorar novas alternativas que tornem a vida individual e coletiva mais digna de ser vivida.

Em algumas passagens, as crianças da *Escola-Toca* revelaram uma aguda percepção do tratamento diferenciado que a professora dispensa aos alunos “bons” e aos “bagunceiros”:

³³ Entrevistas realizadas em 12/08/2008, gravadas em áudio e posteriormente transcritas, registradas em Nota de Campo, onde (P) é a Pesquisadora e (A) são alunos entrevistados.

- (A2) *Eu quebrei a cadeira. A escola arrumou.*
- (A1) *Ele levou o maior fumão. No dia que eu quebrei, a professora ficou a maior boazinha. Eu arrumei a cadeira. Achei os parafusos e apertei com a régua.*
- (P) *Por que a professora ficou brava com um e boazinha com o outro?*
- (A1) *Porque o Marcos faz mais bagunça, aí leva mais fumo.*³⁴

As crianças parecem reconhecer que os alunos que agem de acordo com as regras estabelecidas conquistam direitos diferenciados, o que constatam a partir do tratamento dispensado a cada uma delas pela professora. Em outra passagem, na mesma entrevista, voltam a essa questão:

- (P) *O que você faz quando está cansado na aula e quer sair da sala?*
- (A3) *Escrevo rápido pra poder ir ao banheiro, beber água.*
- (A1) *Se o Marcos pede, ela não deixa; se eu pedir, pode. (Imita a voz da professora em tom ríspido: “Não!” e em tom suave: “Pooode”).*
- (P) *Por quê?*
- (A2) *Porque o Bruno é quietinho.*

As crianças entrevistadas, apesar de mostrarem que percebem o tratamento diferenciado da professora para com os alunos, justificam os atos da professora pelo bem que ela representa para eles. É interessante, nessa passagem, lembrar que A1 é considerado bom pela professora, A2 é “mais ou menos” e A3 é indisciplinado, segundo critérios da professora.

- (A1) *A professora rasgou as cartinhas do Daniel porque era hora de aula.*
- (P) *E vocês acham certo ela rasgar?*
- (A2) *Acho, se tá no horário de aula é certo.*

³⁴ Entrevistas realizadas em 12/08/2008, gravadas em áudio e posteriormente transcritas, registradas em Nota de Campo, onde (P) é a Pesquisadora e (A) são alunos entrevistados.

- (A1) *A professora fala assim: “Eu tô passando uma matéria muito importante que vai cair na prova.” Já pensou se todas as pessoas resolvessem brincar de cartinha?*
- (A2) *Ela tá explicando tudo direitinho pra gente. Aí chega na prova, a gente acerta tudo e ele erra tudo.*
- (P) *Como é a professora?*
- (A2) *Brava.*
- (A3) *Ela gosta de colocar apelidos...*
- (A2) *É, chama de bruaca, sorriso dental, Patolino...*
- (A3) *Igual a um pitt bull.*
- (A1) *Comigo ela é ótima. Ela tá certa, quando alguém faz bagunça ela fica nervosa.*³⁵

Está presente nessas falas o reconhecimento, por parte das crianças, dos benefícios do papel civilizador da escola e da professora, que, se por um lado, se incomodam com algumas ações – como a de colocar apelidos – por outro, legitimam suas condutas, aceitando-as como um bem para elas.

A professora-memória

O jardineiro da casa da minha mãe me ensinou a educar as plantas: para que cresçam como a gente quer, basta amarrar seus galhinhos, de preferência quando novos, na posição desejada. Cortam-se as folhinhas e galhos desobedientes e... pronto!

³⁵ Entrevistas realizadas em 12/08/2008, gravadas em áudio e posteriormente transcritas, registradas em Nota de Campo, onde (P) é a Pesquisadora e (A) são alunos entrevistados.

A narrativa como forma de resistência

“Sentada, com os olhos fechados, quase acreditou estar ela mesma no País das Maravilhas, mesmo sabendo que quando abrisse os olhos novamente tudo voltaria a ser a chata realidade de sempre...”

A história de Alice é uma narrativa contagiante, que atravessou fronteiras e por mais de cento e cinquenta anos vem sendo contada em países, línguas e culturas diversos. Envolve o ouvinte ao transportá-lo para outro mundo, no qual pode vivenciar outra espacialidade e outra temporalidade. Permite que o pensamento vá a lugares inimagináveis, pergunta e não responde, abre caminhos para a imaginação

A narrativa, uma forma artesanal de comunicação que se realiza por meio da oralidade (BENJAMIN, 1987; 1975) pode ser uma ferramenta de trabalho do professor. Sua riqueza é diretamente proporcional ao cabedal de experiências e cultura do narrador. Quando o professor transmite informações alheias às suas experiências, ele perde a função de narrador.

Os livros didáticos desempenham, muitas vezes, o papel de principal narrador no espaço escolar. Legitimidade, despreparo ou conveniência? Os “manuais”, livros didáticos, apostilas, programas oficiais de concursos para acesso a Universidades ou a grandes escolas públicas e particulares têm assumido importância maior do que as experiências do grupo social trabalhado e do fazer pedagógico do professor, e da realidade mutante que se constrói, dia após dia, na interação da escola com a sociedade, em busca da realização de um projeto de homem, de sociedade e de mundo que os caracterize. A narrativa como concebida por Benjamin pode se constituir como possibilidade de resistência a partir do questionamento de uma realidade dada, da problematização dos conteúdos e do próprio viver no mundo.

Os saberes historicamente acumulados são transmitidos por meio da oralidade, de geração em geração, ou mesmo entre crianças de idades diferentes. Esse percurso é dificultado – ou mesmo interrompido – pela instituição escolar, que tem como princípio a separação dos estudantes por idade, em todas as suas ações.

Na *Escola-Toca* as crianças, classificadas em geral segundo a idade (com exceção dos alunos repetentes, mais velhos do que os colegas) são colocadas em colunas de carteiras, enfileiradas. Todas devem permanecer voltadas para frente, de maneira que vejam o professor e o quadro todo o tempo. Essa distribuição dos alunos na sala de aula favorece a transmissão unilateral dos conteúdos: o professor fala e as crianças escutam. Nessa formação não há disponibilidade para que as crianças experienciem o prazer de narrar e de ouvir outras crianças, de se encantar e de criar a partir das possibilidades da narrativa – o professor é o foco de interesse.

Em uma das turmas do quarto ano, a professora escreve um texto no quadro e as crianças devem copiá-lo. Quando ela pega o apagador para limpar uma parte do quadro, uma criança pede:

- Professora, espera aí!

Ela se irrita:

- Esperar, por quê? É você que tem que me acompanhar, eu não tenho que esperar você.

Passados alguns minutos, o mesmo menino diz:

- Professora, eu tô na mesma linha que você.³⁶

Na aula de Matemática, a professora passa exercícios. Os números dos problemas me chamam a atenção – parecem muito distantes da realidade:

“Recebi 24716 prendas da turma A e 38676 da outra (...);”

“Cristiane tem 963 folhas para repartir entre as três turmas de 1º ano. Quantas folhas cada turma receberá?”³⁷

As crianças da *Escola-Toca* criam espaços para dividir suas experiências com os colegas, para fantasiar, para criar e comunicar histórias. Nesses espaços, experienciam a criação de estratégias de resistência ao controle a que são submetidas. Fazem planos, criam jogos, personagens, contam histórias.

Na sala de aula, acompanhei a Oficina Literária:

³⁶ Nota de campo construída no dia 17/03/2008.

³⁷ Nota de campo construída no dia 26/05/2008.

A professora da Oficina Literária, em uma das turmas do quarto ano, se incomoda com muito barulho que as crianças fazem. Ela começa a cantar:

“Preste bastante atenção...”

Ninguém canta. Ela pára. Barulho.

Ela tenta outra música:

“Eu vou te contar uma história, agora atenção

Que começa aqui no meio, da palma da tua mão

Bem no meio tem uma linha ligada ao coração

Que sabia desta história, antes mesmo da canção

Dá tua mão, dá tua mão, dá tua mão”.

Para minha surpresa, silêncio. Depois, compreendo: começa a contar uma história, sobre um menino danado (ela, de braço dado com um menino que estava de castigo na cadeira dela). Ele fica de pé, na frente, até o fim da história. Sem graça, apaga letras do quadro com o dedo, ri.

As crianças conhecem a história. Fala de um menino “danado que é levado ao ‘campo santo’ – cemitério – faz cocô no chão e ri. O cocô anda atrás dele, canta. Com medo, o menino pega o cocô e pica em pedaços.

Passa as mãos no rosto e nos braços.

- Dizem que até hoje quem passa perto dele sente um cheirinho horrível.

Entrou por uma porta e saiu por outra – quem quiser, que conte outra.”

A aula termina, sem comentários sobre a história, sem que as crianças se manifestem. A professora sai.³⁸

Para Benjamin (1987, p. 197), “a arte de narrar está em vias de extinção”, porque a sabedoria (“O conselho tecido na substância viva da existência” [p.200]) está se extinguindo. O narrador é uma espécie de conselheiro do seu ouvinte: “[...] dar conselho significa muito menos responder a uma pergunta do que fazer uma proposta sobre a continuidade de uma história que neste instante está a se desenrolar” (BENJAMIN, 1975, p. 65). Esta postura do professor (o professor-narrador) permite ao aluno buscar as próprias respostas, instiga a curiosidade,

³⁸ Nota de campo construída em 29/05/2008.

favorece o espírito investigativo. O narrador fala de experiências, que se transformam em experiências daqueles que o ouvem, uma vez que interpretam a história tal como a entendem. Ouvinte e narrador participam de uma experiência comum, que diz respeito a ambos, que têm interesse em conservar o que é narrado. De maneira distinta, dissemina-se a informação, facilmente inteligível, bem explicada, útil, verificável. A informação não tem ligação com a vida de quem a transmite, nem de quem a ouve.

A história da narrativa se confunde com a dos artesãos, que fiavam e teciam enquanto ouviam, contavam e recontavam histórias, em um tempo compartilhado, de experiências coletivas. A narrativa tem, para Benjamin, três grandes elementos: o compartilhamento da experiência entre o narrador e o ouvinte, a noção de comunidade (a narração como elo de tradição) e a relação social a partir do trabalho. O capitalismo modifica essa estrutura de trabalho, interferindo no compartilhamento das experiências. A capacidade de ouvir se perde, “[...] porque ninguém mais fia ou tece enquanto escuta as narrativas.” (BENJAMIN, 1975, p. 68).

Segundo Kramer (2008, p. 24), na escola é freqüente supervalorizar o futuro,

[...] transmitir o passado para preparar um suposto futuro, mas deixa o presente intocado, sem mudança, muitas vezes sem sentido [...] professores e alunos precisam se tornar narradores, em que pesem as condições precárias de trabalho e o contexto contemporâneo que degrada sua experiência.

As histórias que os alunos da *Escola-Toca* contam se constituem, por vezes, em narrativas de resistência. As crianças entrevistadas descrevem uma estratégia criada para escapar à imposição de que se mantenham em silêncio e imobilidade:

- (A1) *Quando a professora sai da sala, todo mundo fica fazendo a maior bagunça. Quando tem muito barulho e a professora volta, todo mundo abaixa a cabeça e fica quietinho.*
- (A2) *Todo mundo sai do lugar, conversa, pára de fazer as tarefas...*

- (A3) *Aí, a Tatiana avisa quando ela volta, porque ela é alta e vê primeiro a professora chegando.*³⁹

A narrativa, ferramenta disponível tanto para alunos quanto para professores, pode se converter em processo de resistência, em uma possibilidade de resgatar o diálogo entre crianças e entre uma criança e um adulto. Um diálogo do qual participem pessoas inteiras, com suas incertezas e falhas, no qual não se anunciem verdades inquestionáveis.

Larossa (2006) estuda o poder e a força da verdade. Aponta a conveniência da verdade quando enunciada como absoluta. E aponta, também, a resistência que advém de toda imposição. Desnuda a verdade: este é “[...] um jogo no qual o poder da verdade está a serviço da verdade do poder.” (p. 152). O autor assinala a necessidade de “educar um ser que não se deixe enganar” (op. cit., p.153), que compreenda a pluralidade do real, que admite diversos pontos de vista. O educador se move constantemente entre a produção da verdade única e o surgimento de múltiplas verdades. Reconhecer o caráter plural da verdade implica em fazer desaparecer as certezas e fazer surgir novas possibilidades. A mudança de postura do professor se configura em aprender a viver, a pensar, a falar e a ensinar de um modo novo. Significa humanizar o professor e a relação pedagógica:

Talvez tenhamos que aprender a nos apresentar na sala de aula com uma cara humana, isto é, palpitante e expressiva, que não se endureça na autoridade. Talvez tenhamos que aprender a pronunciar na sala de aula uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que redescobrir o segredo de uma relação pedagógica humana, isto é, frágil e atenta, que não passe pela propriedade. (LAROSSA, 2006, p. 165).

A professora-memória aparece aqui para narrar uma interessante passagem acontecida em uma escola pública de Juiz de Fora, na década de 1980:

³⁹ Entrevistas realizadas em 12/08/2008, gravadas em áudio e posteriormente transcritas, registradas em Nota de Campo, onde (P) é a Pesquisadora e (A) são alunos entrevistados.

A professora-memória-narradora

Papel de pão era um papel cinzento e opaco. Sua máxima variação era ser usado com ou sem barbante. Barato, era a embalagem do mais barato dos alimentos, do mais acessível, do mais comum.

A professora Eunice era conhecida pelo capricho. Seus alunos da 1ª série tinham cadernos caprichados, livros bem cuidados, uniforme limpo.

Costumava repetir:

- Pobreza não é sinônimo de sujeira.

Ensinava seus alunos a lavar o uniforme e cobrava que estivessem apresentáveis.

Um dia, vendo que Marcos era o único da turma que ainda tinha os cadernos desencapados, exigiu:

- Amanhã quero tudo encapado.

- Mas, professora, não tenho papel.

- Pode ser qualquer papel, se não tiver nenhum, use o papel de pão.

Marcos diminuiu o volume da voz e disse, quase num sussurro:

- Mas a minha mãe ainda tá desempregada, não tem pão lá em casa...

Eunice vacilou por um imperceptível segundo. E, firme, determinou:

- Então venha muito animado amanhã. Vamos encapar todo o seu material com um papel lindo que eu ganhei e guardei para uma ocasião especial.

Os cadernos do Marcos se conservaram impecáveis até o final do ano.

Nas páginas seguintes, discutiremos algumas das muitas questões relacionadas ao corpo, um tema relevante para esse trabalho.

QUE CORPO CABE NA ESCOLA-TOCA?

“Oh puxa! Eu quase esqueci que tenho que crescer novamente! Deixe-me ver – como é que se faz isso?”
(Alice)

“Eu tenho certeza que não sou Ada, porque os cabelos dela são enrolados e os meus não. E eu tenho certeza que não sou Mabel porque eu sei muitas coisas e ela, oh!, ela sabe tão pouco!”

“Quem é você?”, perguntou a Lagarta. “Eu, eu não sei muito bem, Senhora, no presente momento – pelo menos eu sei quem eu era quando levantei esta manhã, mas acho que tenho mudado muitas vezes desde então.”
“Você deveria estar envergonhada de si mesma. Uma menina crescida como você chorando desse jeito!”
(Alice, com dois metros de altura)

Segundo o Dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano (2003), a concepção mais antiga e difundida de corpo é a que o considera instrumento da alma e, como tal, foi exaltado e criticado. Essa concepção pressupõe a noção de instrumentalidade do corpo, aceita tanto por materialistas quanto por espiritualistas – noção esta só abandonada com o advento do dualismo cartesiano, que concebe a independência do corpo em relação à alma. A filosofia moderna e contemporânea tem elaborado reflexões sobre o tema. Por vezes nega a diversidade das substâncias e reduz o corpo à substância espiritual; outra solução considera o corpo como um sinal da alma; a terceira considera alma e corpo duas manifestações de uma mesma substância; por fim, considera o corpo como uma forma de experiência ou como um modo de ser vivido. Esta última concepção, do corpo como comportamento, não tem sentido idealista, não nega sua realidade objetiva, nem o reduz a espírito ou representação, mas procura definir o corpo “[...] em termos de possibilidades de experiência ou de verificação” (p. 214).

Ao longo da história, os poderes estabelecidos se preocuparam em equacionar a educação do corpo de forma que o indivíduo fosse levado a servi-los (SOARES, 2002). Exercício, ginástica, saúde, autocontrole, educação se tornaram palavras de ordem. Ainda hoje instituições educativas buscam cotidianamente

disciplinar o corpo, cuidando dos detalhes do movimento, das posturas, das linguagens, do permitido e do proibido, das sanções e da culpa. O corpo não pode profanar o estabelecido; em nome do saber, da educação, é profanado – vigiado, controlado, enquadrado, ameaçado, punido.

Na Idade Média, a seriedade era associada ao oficial, ao violento, a interdições, restrições, medo e intimidação. O riso representava a vitória sobre o medo. Com o Renascimento, o riso, até então temido e evitado, proibido e profano, passou a representar uma concepção de mundo. No século XIX, o riso desmedido trazido pelo circo representava o elogio da ilusão, do descompromisso. Redesenhava o lugar do corpo como espetáculo: a ilusão, a magia, o risco, a ousadia, a ludicidade, a alegria deveriam ser controlados, substituídos por precisão, utilidade, rendimento (SOARES, 2002).

O circo era o lugar do corpo profano. Risos, sonhos, fluidez, mutação, criatividade, luzes, sons, gestos, alegria. O espetáculo, exibição simultânea do grotesco e do sublime, rompia com a ordem instituída de fixação ao trabalho, de rigidez, de fixidez. O corpo era apresentado como centro de entretenimento, de diversão descomprometida, que não buscava “educar” ninguém, só encantar. Liberdade, desafio e aventura eram projetados pelos atores a partir do corpo. Mergulhada nesse mundo, a platéia poderia romper com os comportamentos considerados civilizados, ao expor sensações de suspense, medo, alegria e participar do espetáculo, desestruturando as formas habituais de controle sobre o indivíduo. O corpo, no circo, se apresentava na forma de exploração obsessiva da ultrapassagem de limites; o corpo, em oposição à idéia de limite, era o ponto de partida para o desempenho dos artistas. O uso do corpo como espetáculo se chocava com o ideal iluminista da vida saudável, do corpo civilizado, sem excessos. (SOARES, 2002).

A passagem do século XVIII para o século XIX encontrou a Europa em efervescência, com acentuada urbanização e proletarização, decorrentes da Revolução Industrial e da Revolução Francesa. Havia um crescimento rápido e desordenado das áreas urbanas e industriais. (SOARES, 2002).

O corpo, importante como instrumento de produção, requeria investimentos suficientes para a produção (adestramento, vigor e disciplina – atributos de um corpo biológico, alheio às contingências históricas), mas apenas o suficiente para garantir lucro na indústria em expansão. (SOARES, 2002).

A força física contribuía para a prosperidade da nação. O vigor físico era essencial para o avanço do capital. Dominava a ideologia das aptidões naturais, dos talentos, das capacidades individuais, hereditárias e biológicas – que formou a base das concepções educacionais da época. A ciência assumia importante papel. Organicismo, evolucionismo e mecanicismo, traços característicos da racionalidade moderna, constituíram as bases da ciência positivista. (SOARES, 2002).

Nesse contexto teve lugar a ginástica científica. Construtora de um corpo simétrico, fixo, de porte rígido, aprumado, reto, vertical, buscava forjar o corpo civilizado, útil, disciplinado, produtor de lucro. A ginástica científica era “[...] representante oficial da sociedade burguesa: produtiva, metrificada, segura, precisa, útil, prudente...” (SOARES, 2002, p. 62) e pressupunha “precisão, sistematização, rigor, experimentação, controle.” (p. 59). O corpo-máquina se produziria ao se aliarem ciência e técnica.

A economia de forças e de energia era compreendida como geradora de lucro. Para tanto, buscavam-se os gestos comedidos, úteis a finalidades precisas, sem excessos. A ginástica científica visava à utilidade de gestos e economia de energia, em oposição ao uso do corpo como entretenimento e espetáculo – que tinha forte presença nas feiras, nos circos e nas ruas, onde palhaços, acrobatas, bailarinas, gigantes, anões despertavam riso, temor e, particularmente, liberdade. (SOARES, 2002).

A nova mentalidade científica, prática e pragmática, baseada na ciência e na técnica, se pautava em metas iguais às da ginástica: economia de tempo, de gasto de energia e cultivo à saúde – os princípios organizadores do cotidiano. Para promover a modelagem do corpo, criaram-se exercícios e aparelhos ortopédicos. (SOARES, 2002).

O exercício corporal deveria se dirigir a todos, sobretudo aos fracos, para que aprendessem a potencializar as suas forças e a cuidar de si. Visava a preparar os indivíduos para superar suas fraquezas, elevar sua auto-estima e, assim, elevar todo o poder de um povo (que morria cedo – 50% até 21 anos, dois terços até 46 anos). O capital estava matando sua fonte de lucro, o trabalhador. Nas palavras de Georges Demeny, fisiologista francês do século XIX, “Os fracos constituem a maioria. Urge elevar o nível médio de uma nação em lugar de se procurar produzir alguns indivíduos singulares.” (DEMENY, 1931, p. 1-2, apud SOARES, 2002, p. 97).

A atividade corporal deveria visar à economia de forças e à educação para o esforço, gerando uma vida saudável e um aumento de produtividade. Entre seus efeitos, podiam-se contar os higiênicos (harmonização das grandes funções – respiração, circulação, digestão e controle nervoso), os estéticos (educação da forma e dos atos, com ênfase na beleza) e os morais. Objetivava o corpo adestrado, preparado para os desafios da moderna sociedade industrial. Os erros deviam ser previstos e evitados por meio do auto-controle e da auto-disciplina (modificação mental e moral).

John Locke e Jean-Jacques Rousseau são alguns dos pensadores que trabalharam questões essenciais para o desenvolvimento das idéias educacionais do fim do século XVIII e do século XIX. Locke defendia uma educação utilitária e cavalheiresca, na qual deveria ser incluído o cuidado com o corpo. Para Rousseau, o exercício físico era indicado para tornar a criança forte e saudável, a partir do que se fortaleceriam sua inteligência e razão.

Na contemporaneidade, diferentes campos do conhecimento pesquisam e teorizam sobre o corpo. São muitos os enfoques, passando pela Filosofia, Biologia, Educação Física, Medicina, Fisioterapia, Odontologia, Ciências Sociais, História, Psicologia, dentre outras. Existiria, então, não *um corpo*, mas modos de pensá-lo. Estudos sobre o corpo, mais do que responder a questões, podem auxiliar a colocá-las.

Duas perspectivas, dentre aquelas desenvolvidas na contemporaneidade, podem ser destacadas: a perspectiva naturalista do corpo – inatista, estática, universal, que considera o corpo como organismo; por outro lado, a perspectiva sócio-cultural renega os aspectos biológico-materiais do corpo em detrimento dos aspectos simbólicos. Há, portanto, uma dicotomia entre grandes vertentes: uma naturalista ou essencialista, outra sócio-cultural ou construtivista (BARRETO, 2007). As vertentes não se excluem, necessariamente. O corpo, segundo Vigarello (2003) é tão versátil e comporta tantas definições que é melhor concebê-lo não como um, mas como muitos.

A filosofia de Michel Foucault se contrapõe às vertentes naturalistas, que compreendem o corpo como um conjunto de fatores biológicos e genéticos:

Foucault é um dos expoentes da chamada abordagem construtivista do corpo, segundo a qual o corpo é concebido como resultado de um processo de socialização cultural num tempo e espaço específicos. (BARRETO, 2007, p. 129).

Foucault estudou a formação, no século XIX, de uma pedagogia do gesto e da vontade, quando se configurou uma “educação do corpo”:

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. (FOUCAULT, 1985, p.80).

Ao caracterizar o corpo como realidade biopolítica, o autor se refere a algo que se pode observar na escola e na sociedade contemporâneas, e que se dá a partir da educação do corpo: ele é o lugar do investimento da mídia, da moda, da busca pelo recorde, pela superação de limites que favoreça o lucro da indústria, do comércio, das empresas ligadas ao movimento, à competição, ao fitness, dos patrocinadores de atletas e de clubes. Historicamente foi utilizado – e ainda é – como gerador de dividendos políticos, veículo de ideologias as mais diversas. É fator de propaganda de países – e também de clube, agremiações e escolas. Para ser fonte de lucro, o corpo deve ser disciplinado, exercitado, enquadrado em padrões de beleza e capacitado a um rendimento sempre crescente. Compreender esses processos possibilita a transformação do olhar do educador sobre a infância, a escola e o corpo.

A professora-memória

A professora de Educação Física das séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola particular de Juiz de Fora trabalha com turmas mistas – meninos e meninas juntos. Mas prefere evitar ou adaptar atividades que tenham “contato corporal” entre eles, “para evitar problemas”...

Outra concepção de corpo, cartesiana, presente na escola contemporânea, é calcada na dicotomia:

Alma e corpo unidos como elementos à maneira de conteúdo e continente, num composto em conflito. O corpo agrava a alma, e essa tenta controlá-lo e dominá-lo. A luz e a leveza vêm da alma; as sombras e o peso assombram e acorrentam o corpo. Rastos do platonismo (LARA, 2007, p. 17).

Herança do racionalismo cartesiano, a escola ainda hoje concebe o ser humano dicotomicamente: corpo e mente – corpo-máquina e alma-razão. Instintos e sensações do corpo afastam o homem do verdadeiro conhecimento. Nietzsche, ao contrário, valoriza o corpo e os instintos.

[...] para o filósofo alemão, o corpo é a subjetividade, a subjetividade é o corpo: corpo e alma, pensar e sentir não são distintos: a razão é uma espécie de instinto, mais sutil, mais apurado e não algo que a ele se oponha. (CLARETO, 2007, p. 48-9).

O presente estudo compreende o corpo como a totalidade de sensações, sentimentos, percepções, aprendizagens, prazeres, curiosidade, emoções, interações, necessidades, enfim, como forças de diversas origens e intensidades, que se entrecruzam e entram em atrito e que constituem de maneira única, original e provisória, a subjetividade.

A professora-memória

É uma escola tradicional na cidade. No ano passado foram adquiridos terrenos no entorno para ampliação do espaço físico. O professor de Educação Física se animou com a possibilidade de trabalhar com atividades aquáticas. A resposta foi rápida: construir uma piscina não está nos planos da escola – não convém que crianças e jovens exponham seus corpos em sungas e maiôs.

Na escola, é comum encontrar uma concepção dualista de corpo que o considera como a parte material do ser humano – a parte que não apenas interessa menos, mas que traz inconvenientes à sala de aula – sons, gestos, movimento. Importa adestrar o corpo para que se possa investir sobre a cognição. A mente está matriculada na escola e o corpo a transporta e incomoda. Algumas aprendizagens “corporais” são consideradas importantes: coordenação motora, equilíbrio, lateralidade – exatamente as habilidades mais necessárias às atividades instrucionais da escola, especialmente na aprendizagem da escrita, da leitura, da matemática. Mas a criança sente prazer em se movimentar, em brincar. Para atender a essa demanda, a escola muitas vezes delega à Educação Física a responsabilidade de trabalhar o corpo da criança, de recrear, de possibilitar um gasto das energias que atrapalham a concentração e o silêncio da sala de aula, de relaxar os corpos saturados de “cognitivos”, ou seja, que desprezam ou até mesmo expulsam o “corpo” do processo de aprender.

A professora-memória

No fim da aula de Educação Física, fui à sala com a turma. A professora regente estava à espera. Como as crianças demorassem a ficar em silêncio, ela bateu forte com a mão no quadro e gritou:
- Senta, agora não é aula de corpo, é hora de pensar – acabou a brincadeira!

Uma vez dada ao professor de Educação Física a tarefa de “movimentar o corpo”, a escola se exime de considerar a possibilidade de trabalhar cotidianamente com a criança por meio do movimento. E exerce tranquilamente seu papel de disciplinar, de criar regras de silêncio e imobilidade e de fazer com que sejam cumpridas.

A professora-memória

A professora de Geografia da 4ª série me pediu que “ajudasse” a explicar os pontos cardeais para a turma, já que a minha aula é na quadra (como se ela não pudesse usar a quadra). Preparei um “Projeto Rosa dos Ventos”, com experiências práticas de localização das sombras em horários variados, jogos em grupo para trabalhar cada ponto e uma Caça ao tesouro no último dia, entre equipes – cada equipe apresentou seu Plano por escrito, com desenhos, unidades de medida e todos procuraram o tesouro de cada equipe.

A experiência foi registrada por escrito e filmagem. As crianças se envolveram e corresponderam à proposta além das expectativas iniciais.

A professora? Embora convidada, não compareceu a nenhuma das atividades e não viu o material produzido...

Toda ação pedagógica se efetiva no corpo, “pois o corpo é, ele próprio, um processo. Resultado provisório das convergências entre técnica e sociedade, sentimentos e objetos, ele pertence menos à natureza do que à história.” (SANT’ANNA, 1995, p. 12).

A professora-memória

Um dia toquei em um aluno e ele estremeceu, forte, como se tivesse levado um choque – e eu levei, também. Esperei um pouco, toquei – outro choque. Percebi que ele não tocava os colegas e que se mantinha afastado deles.

Vivia com os pais, alcoólatras, numa situação de extrema pobreza e apanhava constantemente. Não tinha experiência afetiva de carinho, de toque suave, de afago.

Demorou muitas brincadeiras, mas algum tempo depois já era possível tocá-lo sem susto.

Este trabalho investiga o corpo em uma especificidade: a infância. Para Larrosa (2004, p. 110), a criança “[...] é esquecimento, inocência, jogo, afirmação, criação, abertura, possibilidade, início”. E, em outra passagem, o autor afirma: “[...] A criança não tem nada a ver com o progresso. Tampouco nada tem a ver com a repetição.” (LARROSA, 2004, p. 122). O movimento corporal na infância pode ser pensado a partir dessa perspectiva, na qual não cabe o treinamento, o adestramento do corpo por meio da repetição, em busca de respostas mais eficientes ou mais corretas.

A escola, como a família e a sociedade, anestesia o corpo ao exercer seu papel de civilizar as crianças. Cria regras para que crianças, sinônimo de movimento, energia e vitalidade, fiquem quietas, sentadas em seus lugares, uma atrás da outra, por horas seguidas, num sacrifício em nome de um suposto saber, ou da aquisição, a partir do exterior, de uma forma adulta de pensar – de uma capacidade de repetir fórmulas prontas, para elas, muitas vezes, desprovidas de sentido ou de utilidade.

Na Escola-Toca, uma menina se abana e reclama que tem mosquito na sala de aula. A professora responde:

- Se tem mosquitinho aí é porque você não tomou banho, o que é que eu posso fazer?

O princípio higienista da educação, que tem como objetivo criar corpos fortes e saudáveis se faz presente nessa fala da professora. Segundo tal perspectiva, cabe à escola transmitir aos seus alunos hábitos de higiene e asseio corporal.

O professor João Batista Freire (2007) analisa o que é, de fato, a verdadeira educação física feita pela escola. Somou o número de horas que um aluno passa sentado em uma carteira escolar, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Chegou ao espantoso número de dois mil e quatrocentos dias – nove mil e seiscentas horas.

Ora, quem fica sentado 9600 horas, aprende a ficar sentado, porque o que a gente aprende, mesmo, é a atitude que tomou. O que cada um de nós sabe está de acordo com as atitudes que teve que tomar ao longo da vida. Atitudes de coragem ensinam a ser corajoso, as de covardia ensinam a ser covarde; atitudes amorosas ensinam a amar, enquanto que as de indiferença ensinam a ser indiferente.

O autor defende a tese de que “há uma forte presença de educação corporal ocorrendo dentro de sala de aula” (Ibid.), que inibe a autonomia, a criatividade, a iniciativa e a tomada de decisão:

A imposição de posturas corporais constitui um fortíssimo componente de educação moral. Toda vez que reduzimos o espaço de mobilização corporal, diminui, por exemplo, o barulho, restaurando-se a tradicional disciplina. A conformação corporal a um espaço de meio metro quadrado durante tantos anos, obviamente que correspondente a conformações de ordem moral. Trata-se de uma atitude disciplinada de subserviência, incorporada a cada aula pelos alunos, de forma que, ao longo da educação escolar, educa para a subserviência, para a obediência, para a aceitação das regras tradicionalmente estabelecidas.

Graciliano Ramos (1975, p. 195) escreve sobre seu próprio tédio na escola:

O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. Certo dia vi moscas na cara de um, roendo o canto do olho, entrando no olho. E o olho sem se mexer, como se o menino estivesse morto. Não há prisão pior que uma escola primária do interior. A imobilidade e a insensibilidade me aterraram. Abandonei os cadernos e as auréolas, não deixei que as moscas me comessem. Assim, aos nove anos, ainda não sabia ler.

Para impor determinadas posturas corporais, os adultos também assumem determinadas posturas. O corpo do vigia deve estar sempre atento e rígido.

O Valete de Copas da história de Alice é responsável por conduzir a coroa do Rei, nos cortejos reais. É ele quem deve dar à Rainha de Copas as informações a respeito do reino e dos súditos, quando ela necessita. Dá ordens aos soldados e vigia as ações dos súditos.

Na Escola-Toca, as professoras “tomam conta” do recreio, tarefa que elas dizem considerar cansativa, pois além de não poderem descansar e conversar um pouco no intervalo são investidas da responsabilidade de manter a ordem no pátio. Há uma escala de trabalho que determina quem assume a função a cada dia.

A Professora-Valete-de-Copas do dia está atenta na quadra. Ela se inquieta com as crianças que correm, na quadra...

- Olha lá, não pode correr na quadra, no recreio, mas não tem jeito, sempre tem alguns que correm.

Grita para as crianças:

- Ei, pára de correr!

Eu pergunto:

- Por que não podem correr?

A Professora-Valete-de-Copas responde:

- É pra ninguém se machucar. E pra diminuir as brigas...

Dirigindo-se à funcionária que a acompanha na tarefa de “vigia”:

- Ô Marta, olha a briga lá!

Toca o sino para terminar o recreio. Ela chama as crianças:

- Ôu, fazer fila, ei!

Repete, chama, até a fila se formar (o que leva alguns minutos). Meninos se colocam um atrás do outro; meninas fazem a mesma formação, à esquerda dos meninos. Muitas crianças pedem para beber água. É uma bela tarde ensolarada de outono.

- Ei, Clara, entra na fila direito, rainha da Inglaterra!

- Se não tiver silêncio, ninguém vai beber água!

Um improvável silêncio não acontece. Ela cumpre a ameaça:

- Pode ir direto pra sala.⁴⁰

A disciplina, para Foucault (2006, p. 125), é a “[...] arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações”.

⁴⁰ Nota de Campo elaborada em 17/03/2008.

A criança vai à escola e nela é disciplinada, vigiada, controlada. O adulto exerce controle sobre a criança, acreditando que faz o melhor para ela, que conhece suas necessidades ou, simplesmente, cumprindo o que acredita ser o seu papel. A criança, na maior parte das vezes, não é ouvida. Afinal, como diria o Rei à Rainha de Copas, referindo-se a Alice, "Deixe pra lá, minha querida: ela é apenas uma criança!".

A professora-memória

A Coordenadora Pedagógica chega ao trabalho. Eu estou explicando uma tarefa para a aula de Educação Física, na turma da 2ª série. Cada criança no centro de um dos grandes quadrados marcados no chão, atentas à explicação.

- Bom dia, professora, bom dia, crianças! – e continuou a caminhar. Parou, voltou:

- Tive que voltar, esta aula merece um elogio! Todos tão bem organizados, cada um em seu lugar, em silêncio... que aula linda!

- Mas não vai ficar assim por muito tempo, o jogo vai começar...

A Coordenadora, desanimada, se dirige à sua sala, convencida, mais uma vez, de que a Educação Física é mesmo muito bagunçada...

É TARDE ATÉ QUE ARDE!

*"Eu posso contar-lhes minhas aventuras...
começando por esta manhã.
Mas não adianta contar desde ontem,
porque eu era uma pessoa diferente ontem."
(Alice)*

*"Vejam só, tantas coisas estranhas tinham
acontecido ultimamente que Alice começara a
pensar que muito poucas coisas eram na
verdade realmente impossíveis."*

Na *Escola-Toca* pude observar ações que consideram as crianças como um conjunto, uma classe, na qual todas devem aprender os mesmos conteúdos da mesma maneira e no mesmo tempo. Estabelecido o padrão de normalidade, trabalha-se para que os alunos o atinjam, desconsiderando, muitas vezes, características, experiências, interesses ou expectativas diferentes. Estudaremos, aqui, algumas questões relacionadas ao entendimento da infância e da criança, à luz da pesquisa de campo.

Ariès (1981) situa a infância como categoria inventada na Modernidade. O autor investigou a ausência da criança nas representações pictóricas da Europa Medieval, supondo, a partir desses estudos, que não havia uma preocupação especial dos adultos com as crianças. Tais afirmações lhe renderam críticas de reducionismo, pelo fato de se basear em apenas um meio, sócio-economicamente favorecido, e em uma situação específica, representado pela Europa da época, para suas observações. Sua tese, clássica, diz que não existia infância antes dos séculos XVI – XVII, mas “um sentimento superficial da criança, [...] de *paparicação*” (Ariès, 1981, p. X). Não havia a dimensão de infância protegida, sentimento que surge com a modernidade, a reboque da ascensão da burguesia.

Ariès estudou a vida das crianças no período que se estende da Idade Média ao século XVIII, verificando o surgimento da criança como um ser distinto do adulto. Seus estudos, apesar de controversos – ou justamente em função disso – alcançaram grande repercussão. Alguns estudiosos contemporâneos da criança e da infância reconhecem sua importância. Para Corazza (2002, p. 83),

[...] existe unanimidade em reconhecer que Ariès não somente abriu um novo caminho de pesquisa – a indagação histórica acerca da infância –, bem como estabeleceu um conjunto de categorias para trabalhar este novo objeto “infância” – como as de “descoberta”, “invenção”, “conceito”, “natureza”, “consciência”, “sensibilidade”, “sentimento” –, as quais se foram e prosseguem sendo contestadas, refutadas, revisadas, por isto mesmo, incitaram uma abundante produção discursiva que constituiu esse novo campo epistemológico.

Uma perspectiva moderna de infância a compreende como universal e atemporal, com progressão uniforme para todas as crianças, em todos os espaços, tempos e grupos sociais. As mudanças são percebidas como forte característica da infância, mas são caracterizadas como contínuas, graduais, previsíveis, o que se reflete no trabalho escolar com crianças, na uniformização de procedimentos e de expectativas acerca da aprendizagem.

A compreensão da criança tem sido marcada pela idéia da falta – da não-linguagem, da não-razão, do não-trabalho, da não-participação, instituindo uma forma de pensar a criança pela sua incompletude, pela ausência. Historicamente, estudos sobre a criança a compreendem pelo que lhe falta, por aquilo de que ela ainda não é capaz. A criança é entendida como um ser inacabado, que precisa ser completado. É um ser não presente, mas futuro.

Walter Kohan recorre a Platão para situar a gênese da compreensão da criança e da infância na tradição ocidental do pensamento filosófico. Platão defende a educação como meio para se atingir justiça, beleza, excelência e virtude. Compreende a infância como possibilidade, potencialidade. Kohan estuda outros conceitos e lugares para a infância: para Agamben (2001 apud KOHAN, 2004, p. 54) “[...] a infância é, antes de uma etapa, uma condição da experiência humana”. Infância, para o autor, é ausência e busca de linguagem (*in- fans*, aquele que não fala). Pedagogias contemporâneas pensam a criança, como um ser em desenvolvimento, um elo de ligação entre passado, presente e futuro. Uma vez que as crianças são possibilidades, cabe à educação realizá-las, fazer com que este projeto alcance os fins estabelecidos por legisladores, educadores e por todos aqueles que habitam a infância. “A infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos.” (KOHAN, 2004, p. 53). E acrescenta: “A infância, entendida em primeira instância como potencialidade

é, afinal, a matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores.” (Ibid., p. 52).

Nas teorias do desenvolvimento cognitivo “a infância surge como um longo período de preparação para o modo adulto de conhecer e pensar [...]” (KASTRUP, 2000, p. 374). Um entendimento do processo ensino-aprendizagem muito presente nas escolas contemporâneas é a transmissão daquilo que o adulto sabe para a criança, que não sabe:

Ensinar seria “passar adiante”, transmitir, tal e qual o que anteriormente já havia sido pensado, “descoberto”, feito, cultivado e praticado por outros homens, por suas instituições, pela cultura etc., em suma, tudo aquilo que, nestes termos, teria assumido o sentido de exemplar, modelar. A aprendizagem, por seu turno, estaria vinculada à reconhecimento, isto é, ao reconhecimento e à repetição do que havia sido ensinado, transmitido. Assim, tanto a prática do ensino quanto a prática da aprendizagem foram associadas à reprodução e à repetição do mesmo, do igual, do semelhante. (COSTA, 2005, p. 1264).

A coexistência de todos os tempos marca uma concepção distinta do tempo cronológico, na qual não há trajetória única, nem ao menos previsível. As transformações da cognição são pautadas pela divergência e pela diferenciação. Essa concepção

[...] problematiza a noção de desenvolvimento por estágios, ao mesmo tempo em que abre possibilidades para um conceito positivo de criança, que evita pensá-la como possuidora de um modo de conhecer que é ultrapassado em favor de formas e estruturas mais avançadas. (KASTRUP, 2000, p. 375).

A idéia de Kohan (2004, p. 54) de “ampliar os horizontes da temporalidade” parece sugerir que os alunos podem ultrapassar os limites estabelecidos para suas conquistas – ou, simplesmente, pode não atingi-los sem que sejam classificados como incapazes, fracos ou incompetentes. Significa, ainda, compreender a temporalidade não como algo previsível, numerável, mas dotada de intensidade variável. Nas palavras de Kohan (2007, p. 86-87):

[...] o próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento. No reino infantil que é o tempo não há sucessão nem consecutividade, mas intensidade da duração.

Kohan (2007, p. 111) busca nas palavras de Lyotard explicitar a relação entre temporalidade, infância e corporeidade: “A infância, diz Lyotard, está desde sempre, numa temporalidade sem cronologia, sem antes e sem depois, incrustada no corpo, sendo o próprio corpo, para toda a vida”. Afirma Kohan (Id., p. 95):

O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas o que pode ser (poder ser como potência, possibilidade do real) o que é. Uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a irromper, diversificar e revolucionar.

A busca de uma compreensão da criança que escape à padronização de aprendizagens e de ações nos leva a questionar possibilidades de atuação no campo educacional. Encontramos subsídio na temporalidade pautada na intensidade, e não na continuidade. No entendimento da temporalidade como continuidade, o passado pode prever o futuro: a criança deve cumprir etapas de desenvolvimento. O trabalho da educação, quando marcado pela normatização, objetiva fazer cumprir cada etapa, moldando as aprendizagens no tempo previsto para a “aquisição” dos conteúdos selecionados. Para Kastrup (2000, p. 380), a cognição da criança segue um fluxo instável, imprevisível, sempre longe do equilíbrio. Essa dimensão da cognição “[...] escorrega por entre as formas e, experimentalmente, acessa intensidades, potências e acontecimentos.”

Alice entrou na toca do Coelho, onde tudo lhe parecia muito estranho. Confusa, queria lhe pedir ajuda. Mas o Coelho é muito rápido e sempre está atrasado: não tem tempo a perder com assuntos pouco importantes, como um pedido de uma criança:

“Alice sentia-se tão desesperada que estava pronta para pedir ajuda a qualquer um: então, quando o Coelho chegou perto dela, a menina começou com uma voz baixa, tímida: ‘Por favor, Senhor...’ O Coelho

parou violentamente, derrubando as luvas brancas e o leque, e disparou em direção à escuridão tão rápido quanto pôde.” (CARROLL, 2002, p. 4).

Ser Coelho Branco é um dos possíveis modos de existir na Escola-Toca. Apressado, o Coelho não vive a intensidade de cada momento, de cada acontecimento. A professora é Coelho quando abre e fecha conteúdos-tocas em uma sucessão apressada, que não se abre à vivência da intensidade e da potencialidade de cada tema, do saber-sabor que cada criança, a seu tempo, pode acessar. O Coelho Branco está sempre ocupado com um tempo futuro e com as cobranças que lhe fazem:

“Depois de um tempo ela ouviu pisadinhas ao longe e rapidamente secou os olhos para ver o que vinha vindo. Era o Coelho Branco voltando, muito bem vestido, com um par de luvas brancas em uma mão e um grande leque na outra: ele vinha trotando com muita pressa, resmungando consigo mesmo: Oh! Ela vai me matar se eu a fizer esperar!”. (CARROLL, 2002, p.4).

A professora Heloísa, da Escola-Toca, passa uma tarefa aos alunos. Apressa os que estão mais atrasados:

- Marcos, não acabou? Tá parecendo uma lesma!

- Todo mundo tem que terminar logo, eu vou passar pra outra atividade.⁴¹

A professora Roberta repreende as crianças que não estão fazendo as tarefas, questiona o porquê de estarem atrasadas e acompanha de perto quem demora mais para terminar as atividades:

- Quem não acabou de copiar, acabe, porque eu vou precisar do quadro.

- Só passe para a Matemática quem acabou o Português.

- Posso apagar o dois? Tem alguém nele?

- Eu, tia!

- Em que palavra? Copie as palavras rápido. (Indo à carteira do menino): por que você tá ficando atrasado?

A professora organiza o tempo das tarefas:

⁴¹ Nota de Campo do dia 14/05/2008.

- *Não precisa correr com a atividade de Português.*

O menino que estava atrasado anuncia:

- *Professora, acabei o dois.*

- *Então, copie o três.*⁴²

Da compreensão da criança como padrão a ser atingido derivam formas de trabalho que visam ao seu desenvolvimento linear e uniforme, numa perspectiva universalista, evolucionista. Na educação, o desenvolvimentismo tem lugar privilegiado, legitimado principalmente pelos estudos piagetianos, que dividem o desenvolvimento infantil em estágios, cada um com características próprias e que se sucedem de forma a superar a via dos movimentos e das sensações por uma forma considerada mais evoluída de aprendizagem, a intelectual. Educadores trabalham, então, para que a criança se adapte, buscando capacitá-la a realizar o que é estabelecido como habilidade padrão para a sua idade.

Sentada em um dos banquinhos no pátio da Escola-Toca, ouço um coro de crianças, dentro da sala de aula:

- *Uma dezena e uma unidade é igual a 11; uma dezena e duas unidades é igual a 12; uma dezena e três unidades é igual a 13...*

Quando uma voz destoa das demais, a professora intervém:

- *Não é assim, Rafaela!*

Em seguida:

- *Não, Bruno, você já foi, não pode fazer xixi nenhum.*

- *Pssssiu!*

- *Guarda isso, Pedro!*⁴³

A visão adultocêntrica da infância, resultado do exercício de saber-poder do adulto, deriva em construções de tempos, espaços, atividades e conhecimentos para a criança, que desconsideram sua participação, sua vontade e seus saberes.

⁴² Nota de Campo construída no dia 21/05/2008.

⁴³ Nota de Campo do dia 02/06/2008.

Uma vez que não lhe é permitido participar dessa construção, não há identificação da criança com os espaços, tempos e tarefas que lhes são destinados.

As práticas escolares, muitas vezes repetidas irrefletidamente pelos adultos, se verificam idênticas em lugares e tempos diferentes – na organização de espaços, nos brinquedos, nas brincadeiras, nos currículos, nas separações e classificações das crianças por faixas etárias – independentemente das características de cada grupo e de cada aluno.

As ações de disciplinarização do corpo da criança na escola pretendem promover um ajustamento ao tempo dado para determinada tarefa, organização na realização de atividades, aquisição de habilidades específicas para as práticas selecionadas para o grupo ou série, para que todos atinjam os objetivos previamente definidos. As técnicas de disciplinarização operam para produzir indivíduos submissos e transformam-nos em corpos dóceis e mudos. Dentre elas, podemos destacar o uso de uniforme, a exigência de silêncio, a definição de formas corretas de se sentar, a exigência de que se levante o dedo para falar, as carteiras e cadeiras em posições pré-determinadas, a marcação de lugares, a organização em filas nos pátios, as regras para entrada e permanência nos banheiros.

O que as técnicas disciplinares visam é fixar, previamente, por meio da observação, um tempo de exercício, de aprendizagem, e um nível de aptidão ou conduta desejada que servirá de referência para definir um maior ou menor ajustamento aos parâmetros normativos por parte de cada criança em particular. (BUJES, 2003, p. 128).

Professoras-Coelho devem manter a ordem e o silêncio, para que possam abrir e fechar tocas com eficiência.

Na Escola-Toca, uma professora controla seus alunos na fila da merenda:

- Ops, calado já tá errado! Vamos ficar em silêncio!

O silêncio é uma exigência constante – o falar é causador de desorganização, dificultando o controle das crianças pelas professoras:

- Dá pra calar a boca, Mateus? Se falar de novo vou te mandar pra Diretora. Eu tô cansada! Da próxima vez eu te pego pelo braço e te levo pra Diretora!

- Isso, vão conversando, agora mesmo o professor de Educação Física entra aqui e eu falo que ele não vai levar ninguém!
- Ê, fica quieto, sem comentários!
- Vão parar de conversar!
- Pára de falar! Parece repórter da Globo!
- Ô gente, dá um tempo, tem tarefa pra fazer!
- Vão parar de falar?
- Não quero conversa!⁴⁴

O corpo na escola é compreendido e trabalhado – ou aceito – na perspectiva do controle, da adaptação, da padronização. “O ato motor, o gesto, precisam estar sob controle; o ritmo individual é imposto a partir do exterior. Todas as ações precisam ser trabalhadas para delas se extrair o máximo de precisão ou utilidade.” (BUJES, 2003, p. 141).

A professora-memória

No trabalho como professora de Educação Física na rede pública municipal chamava-me a atenção o fato de ver crianças reprovadas seguidas vezes, como o caso de Ronaldo, de onze anos, estudante da primeira série do Ensino Fundamental, sempre reprovado em Matemática. Ele vendia, pesava, contava, recebia, dava troco na barraca de feira livre que sustentava a família. Crianças como ele participavam ativamente das aulas de Educação Física e mostravam conhecer, nos jogos de movimento propostos em aula, os conceitos básicos que lhes faltavam para aprender outras disciplinas, em especial a Matemática.

A condução a padrões uniformes é realizada a partir de ações disciplinadas nas tarefas cotidianas da escola. É preciso disciplinar as crianças para que se comportem e aprendam da maneira determinada pelos padrões adultos. “O

⁴⁴ Nota de Campo do dia 14/05/2008.

indivíduo disciplinado é aquele que não só tem a sua liberdade mais limitada, como, ainda e principalmente, é aquele que passa a dar respostas mais homogêneas, mais padronizadas e mais automáticas.” (VEIGA-NETO, 1996, p. 220).

A Professora Heloísa, em uma aula de Geografia, fala sobre o município. Diz que nele há a zona urbana e a zona rural. E completa:
*- Na prova, vocês têm que responder que são da zona URBANA, não pode escrever que é zona rural. Ninguém aqui mora na zona rural!*⁴⁵

A professora-memória cria estratégias de controle...

Para conseguir trabalhar em uma turma muito agitada, da quarta série, criei uma estratégia de controle do corpo: ao chegarmos à quadra, propus que todos rodassem, rodassem, até não poderem mais. Ganhei alguns minutos menos agitados para explicar a atividade que faríamos. Estava criada a pedagogia da tonteira...

Sair de sala com uma turma de crianças para a aula de Educação Física é, em geral, complicado. Fazem muito barulho e incomodam outras turmas. Passei a criar formas de sairmos sem atrapalhar: a mais silenciosa delas foi imitar fantasmas, que não poderiam ser vistos nem ouvidos. Ao chegarmos à quadra, ganhavam o direito de dar um grande grito, para assustar a todas as pessoas...

Os processos de homogeneização dos indivíduos separam-nos a partir das suas diferenças em relação a um referencial, que se constitui em operação de poder – cabe ao diferente o ônus da diferença. A exclusão seria, então, o lado negativo da normalização (BUJES, 2003). Compreende-se a criança como uma realidade universal. São compreensões datadas, pertencentes a um tempo-espço próprios, particulares, que não se aplicam necessariamente a outras realidades. A criança é inserida em um processo de adultização, de substituição de não-saberes

⁴⁵ Nota de Campo construída no dia 14/05/2008.

por saberes pré-determinados pelos adultos. No texto “Os meninos”, construído a partir da observação da imagem de três meninos sentados em uma sala de aula, Lopes e Veiga-Neto escrevem: “Todos os três estão naquela sala de aula, mas cada um está ali a seu modo” (2004, p. 236). A heterogeneidade desfaz a rigidez dos processos escolares, questionando suas ações:

Seja porque uns aprendem mais fácil ou rapidamente do que outros, seja porque uns se interessam mais do que outros por aquilo que se lhes ensina, seja ainda porque para uns os processos de ensinar e aprender e a vida que acontece numa escola fazem mais sentido do que para outros, o fato é que, na busca pela ordem e pela limpeza, a escola e a Pedagogia conseguiram muito, mas não conseguiram tudo” (Id., p. 237-238).

A escola impõe ritmos coletivos de aprendizagem, trabalho e descanso, movimento e imobilidade, sons e silêncios, atenção e dispersão, bem como define horários coletivos para alimentação e satisfação de necessidades fisiológicas e idades para a realização de determinadas atividades. A construção desse padrão passa a ter status de normalidade, fora do qual se encontram alunos carentes de atenção especializada, que não se mostram capazes de corresponder ao que foi estabelecido como exigência para todos. Neles, a quem é negado o direito à diferença, configura-se o “fracasso escolar”. A escola, com seus tempos e espaços próprios, é a primeira instituição na vida da criança, além da família, que tem o papel de regulação cronobiológica.

A professora-memória

Na creche, garantia de benefício na vida adulta: horários coletivos para usar o banheiro: todas as crianças ficam sentadas no vaso, mesmo que chorem, para que se tornem adultos com intestinos bem regulados.

Lopes e Veiga-Neto, no texto “Os meninos”, problematizam a homogeneidade aparente das crianças em sala de aula. Um primeiro olhar percebe suas semelhanças de meninos-alunos, uniformizados e submetidos a práticas que se destinam à coletividade de uma turma de escola. Repete-se o exercício de olhar atentamente:

Se num relance esse três meninos se parecem entre si – pois, afinal, não são todos eles anônimos alunos numa sala de aula? –, basta um olhar um pouco mais atento para se começar a ver as diferenças que há entre eles. E quanto mais se olha, mais se aprofundam as diferenças... [...] vale a pena diferenciar nas suas singularidades, esses três meninos, ou seja, tentar enxergar adiante do aplainamento a que uma moderna sala de aula submete seus alunos. (2004, p. 235).

Lopes e Veiga-Neto (2004, p. 231) se preocupam com o olhar do educador:

[...] é preciso ‘alfabetizarmos o olhar’ para conseguir enxergar tudo aquilo que se dá a esse olhar. Em outras palavras, isso significa tentar examinar a cena naqueles planos menos imediatos do cotidiano, de modo que, olhando para além do lugar-comum, se consiga apreender os modos de significação nos e pelos quais aprendemos, entre tantas coisas, a viver segundo esquemas temporais e espaciais mais ou menos disciplinados.

A professora-memória

Mariana era uma boa aluna, bonita, alegre e simpática nos seus seis anos. Até que um dia caiu um dente. Mariana passou um ano e meio sem abrir a boca na escola – não falou mais, não comeu, não bebeu água. Um dia, voltou a falar com uma amiga, depois na cantina, voltou a beber água, a comer... e tudo voltou ao *normal*.

A criança negocia com o mundo adulto a sua existência, por meio da sua capacidade de criar, nomear, simbolizar e interpretar a realidade na qual está inscrita e a qual produz. As crianças negociam entre si, estabelecem critérios, modificam-nos, refazem-nos.

A concepção de criança como ser marcado pela ausência, a quem falta algo, tem sido aos poucos superada. Estudos contemporâneos na Filosofia têm pensado a infância "[...] a partir do que ela tem, e não do que lhe falta: como presença, e não como ausência; como afirmação, e não como negação; como força, e não como incapacidade" (KOHAN, 2007, p. 101). A multiplicidade aponta para a necessidade de se considerar, para diferentes crianças, diferentes infâncias, e não um modelo idealizado-padronizado de filhos de família nuclear, bem alimentada, com moradia, saúde, escola etc. Nessa perspectiva a criança é sempre vista de cima e "compreendida" pelo adulto que tudo sabe a seu respeito, sem ao menos ouvir sua voz. Novas concepções de criança, na contemporaneidade, a reconhecem criativa e criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, cidadã de direitos, um ser produtor de cultura e nela inserido. O exercício de olhar o mundo pelos olhos da criança pode transformar a ação do educador.

Na escola, o que define o normal é a conformação a um padrão, selecionado como referência pelo poder público, pelas diretrizes curriculares, pelo Projeto Político Pedagógico, pela professora, enfim, por quem esteja em condições de exercício de poder. Kohan (2007, p. 19) sugere a postura de não-saber sobre a criança, de desaprender o que se sabe e abrir-se ao que não se sabe:

Quem ousa antecipar o que pode pensar uma criança? Quem ousa prever a força que pode ter o pensamento de uma criança? Quem ousa dizer que, tendo em conta a idade, a criança pensará isso ou aquilo? Quem pode assegurar o que é possível e o que não é possível esperar de uma criança?

A educação, na perspectiva deste trabalho, é entendida como processo de produção de subjetividades. Não significa condução a uma finalidade pré-constituída, mas condição, processo. Em movimento contrário a isto, a escola tem exercido a função de conduzir pessoas à homogeneidade, à uniformidade nos atos, nos gestos, pensamentos e idéias. A educação escolar não é necessariamente um trilhar de caminhos seguros, com destino à verdade. Pode buscar construir outros caminhos, experimentar outras possibilidades, abrindo espaço, dando condições ao diferente, ao inusitado. Nesse exercício, é necessário que se decline de objetivos pré-determinados e exerça com coragem a função de possibilitar o surgimento do imprevisível. Nessa concepção, educação é condição de existência humana.

Talvez a arte da educação não seja outra senão a arte de fazer com que cada um torne-se em si mesmo, até sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades. [...] Algo para o qual não há um método que sirva para todos, porque o caminho não existe. [...] uma viagem tortuosa e arriscada, sempre singular, que cada um deve traçar e percorrer por si mesmo. (LARROSA, 2004, p. 45 - 46).

A professora-memória

Lia é uma menina linda. A mãe perambula pela cidade, fazendo tricô e cantando, falando alto com todas as pessoas, criando situações embaraçosas. Tem onze irmãos. Um deles foi pego pela polícia, aos quinze anos, armado com revólver, brigando. Lia é temida pelos colegas – xinga, bate ao ser contrariada e ameaça contar aos irmãos. Aluna da 2ª série de uma escola municipal, é tida como inteligente, mas por faltar muito e deixar de fazer o que não quer já foi reprovada duas vezes. Quando entrei pela primeira vez na sua sala de aula, ela se levantou e foi à frente perguntar:

- Qual é o seu nome? Vai dar aula de Educação Física?

Interrompida por um colega, partiu para a briga. Eu me aproximei dela e, ao sentir minha mão tocando seu ombro, imediatamente encostou a cabeça na minha mão.

Passei muitos inícios de aula com a Lia sob meu braço...

Larrosa propõe uma compreensão da criança como “um outro”, ressignificando a infância e deixando de submetê-la aos nossos saberes, de controlá-la. Pensar a infância como um outro “[...] inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em [...] nossas instituições de acolhimento.” (LARROSA, 2006, p. 184). A pedagogia tem reduzido a criança ao que, “[...] de antemão, já sabemos o que é, o que quer ou do que necessita.” (Ibid., p. 188). Toma a criança como matéria prima para a realização dos projetos adultos sobre o mundo, como ponto inicial de um desenvolvimento previsto. Desconsidera a sua alteridade ao tomá-la como uma expressão dos adultos que a têm sob sua responsabilidade.

A alteridade da criança é algo radical, é sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo. Essa alteridade não pode ser comandada pelas medidas do nosso saber e do nosso poder. Para o autor,

[...] a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. (Ibid., p. 186).

Ao pensar a infância, o professor se depara com contradições que se podem verificar em autores diferentes, em filosofias, saberes, experiências, reflexões, pontos de vista, para que se possam fazer opções.

Para o professor, significa um exercício de abrir-se à experiência e aos riscos que ela traz consigo, à desestabilização das certezas. “[...] é a possibilidade de se tornar um professor diferente daquele que se é, de ensinar de outra maneira, de relacionar-se de outra forma com o saber, com os alunos e consigo mesmo.” (KOHAN, 2007, p. 23). Traz em si a potência de saber ser possível uma escola que não estabeleça um tempo coletivo para o aprender. Quando Alice se reconheceu maior que o Coelho, deixou de levar tão a sério a sua pressa. Não é tarde, nem é cedo: é tempo de aprender.

SAINDO DA TOCA DO COELHO?

“Finalmente, ela imaginou como ela sempre estaria cercada de criancinhas e faria os olhos delas brilharem com muitas histórias estranhas, talvez até mesmo com o sonho do País das Maravilhas de há muito tempo atrás.”

A história da escolarização do corpo se confunde com a própria história da instituição escola. Influenciadas pelo pensamento dominante em cada época, as concepções de corpo modificaram, com o passar do tempo, algumas práticas sociais e educativas.

As ações de adestramento e disciplinarização do corpo se inscrevem na história como instrumento de exercício de poder e controle. Aí se revelam as resistências, pois o corpo pulsa, ainda que esteja sob forte aparato de vigilância.

Este trabalho investiga como a criança, na escola, aceita ou resiste à docilização, à disciplinarização, à condução a modos de agir impostos pelos adultos no espaço escolar. Foi realizada uma pesquisa de campo, em uma escola da rede pública municipal de ensino, na região oeste da cidade de Juiz de Fora. Foram acompanhadas as duas turmas de quarto ano do Ensino Fundamental, junto às quais se realizaram observação e entrevistas, registradas em Notas de Campo. A pesquisa de campo pôde trazer à tona questões estudadas em autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Walter Benjamin, Walter Kohan, Jorge Larrosa, Alfredo Veiga-Neto, Maria Isabel Bujes, Mariza Vorraber Costa, Sandra Corazza, Virgínia Kastrup, João Batista Freire, Carmen Soares, Denise Sant’anna, Georges Vigarello, Tiago Adão Lara e Sônia Clareto. Lewis Carroll, com Alice, ofereceu um contraponto para a construção das idéias e do texto.

As práticas pedagógicas observadas na *Escola-Toca* exigem corpos silenciosos, enfileirados, organizados, docilizados, prontos para agir a partir de um comando. A pesquisa mostrou que a escola tenta, mas não consegue manter a disciplinarização do corpo da criança, que sempre escapa ao controle institucionalizado. A própria *Escola-Toca*, por meio de suas professoras e diretora,

cria modos de resistir, de escapar às imposições disciplinares, ao abrir precedentes que se distanciam da rigidez disciplinar em algumas práticas no cotidiano da escola.

Os conteúdos curriculares são apresentados segundo uma seqüência pré-estabelecida, organizada de forma idêntica para todas as crianças – que têm que apresentar resultados conforme previsto.

O ser humano não é previsível, classificável – não se desenvolve em direção a um padrão fixo. Suas possibilidades são múltiplas: não há limites para as possibilidades do aprender. A educação escolar não é um trilhar caminhos seguros, com destino à verdade. É possível construir novos caminhos, experimentar novas possibilidades, abrindo espaço, dando condições ao diferente, ao inusitado, ressignificando conceitos e ideias.

A escola pode sensibilizar o corpo, ao propor atividades nas quais as crianças possam fazer contato, se revelar, produzir conhecimentos em cooperação. Pode desorganizar, para possibilitar o pensar; pode apenas propor, para abrir espaço à investigação, à experiência, às descobertas, à inventividade, à sua potencialidade, sua capacidade de transformar e de transformar-se.

Escolher um caminho é mais do que uma opção. As práticas pedagógicas são mediadas por sujeitos históricos e por uma cultura curricular e disciplinar mutável e contingente. Muitos fatores interferem nessas práticas. Este trabalho compreende a potencialidade de uma educação que considere a criança, com seus saberes, suas expectativas, suas culturas, suas infâncias.

Educar pode ser, assim, um exercício de despojamento e de coragem. O que se quer é uma escola que não puna o diferente, mas que busque enxergar nele uma janela para o novo. Uma escola onde se trabalhe pela compreensão de que ser diferente é ser plural, é simplesmente ser outro. Que ofereça caminhos para que o aluno realize o melhor de suas possibilidades, buscando superar a si mesmo, e não ao outro ou ao adulto que se apresenta como padrão a alcançar.

Alice é expressão de intensidade, é transformação, a abertura para o novo, para o inesperado. O fluxo de suas ações é instável, sempre mutante. Acessa o novo, questiona e busca sempre mais. Faz das coisas aparentemente “normais” acontecimentos extraordinários: “Alice já estava tão acostumada a não esperar nada senão coisas extraordinárias acontecendo, que as coisas acontecerem de uma maneira normal pareceria chatice” (CARROLL, 2002, p. 3).

Alices subvertem o controle: para elas, a escola é maravilha. Jogam, brincam, se educam em contato com seu semelhante. Aceitam as imposições e ousam resistir. Fazem da Escola-Toca um espaço da infância, um lugar de ser criança.

A pesquisadora-memória

Pesquisar: eleger um tema, trabalhar na questão de pesquisa. Ler, discutir, levar ao grupo, frustrar-se, pensar novamente, metabolizar os conflitos (comigo mesma, com as idéias, entre autores, entre possibilidades que se excluem). Procurar o campo de pesquisa. Em meio a tantas escolas, dentre elas tantas já conhecidas-visitadas na prática profissional, um impasse: não há escola interessada em ter (mais?) uma pesquisadora dividindo o espaço cotidiano. Recusas, escusas, portões fechados.

Uma escola: normal! Uma, entre tantas, semelhante a tantas outras, tão *normal* que é difícil estranhá-la. Valha-nos Gilberto Velho e outros *velhos* disponíveis! Abrir-me à experiência, ser tocada, *Larrosear*. Alfabetizar o olhar – como Veiga-Neto ao ver *Os meninos*.

Ser visitante, ser estrangeira, tornar-me também *normal*. Observar, conhecer pessoas, assombrar-me, incomodar-me. Conversar, perguntar, entrevistar. Participar, anotar, gravar.

ReLer um conto de fadas – ou lê-lo pela primeira vez, muitas vezes. Narrar, ouvir, encantar-me, afeiçoar-me a contos e pessoas. Enfeitiçar-me.

Escrever, rabiscar, ver rabiscos (tantos?!), reescrever. Ler e reler.

Produzir e produzir-me.

Estar na toca. Viver a toca. Encantar-me com a toca.

Dessa toca eu não saio. Ou saio, mas volto – todos os dias...

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1. ed. bras. de Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos de Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BARRETO, André Valente de Barros. **A luta encarnada: corpo, poder e resistência nas obras de Foucault e Reich**. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

_____. **Magia e técnica, arte e política** - ensaios sobre literatura e história da cultura, v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **O narrador**. Tradução de Erwin Theodor Rosental. Coleção Os Pensadores, v. XLVIII. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 63-81.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber e BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos investigativos III** – riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 179-197.

_____. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Tradução de Clélia Regina Ramos. 2002 [Original 1865]. Disponível em: <http://www.alfredo-braga.pro.br/biblioteca/alice.html>. Acesso em 23/09/2008.

CLARETO, Sônia Maria. Espaço escolar e o *tornar-se o que se é*: educabilidades e a constituição de outros modos de existir a partir do pensamento de Nietzsche. In: LOPES, Jader Janer Moreira e CLARETO, Sônia Maria (Orgs.). **Espaço escolar e educação**: travessias e atravessamentos. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 43-56.

CLARETO, S. Investigação Qualitativa: abrindo-se em leituras e apresentando a revista. In: Educação em Foco, Juiz de Fora, Vol.11, nº 1, mar/ago, p.9-15, 2006.

_____. Etnografias e pesquisas interpretativas: crises da modernidade e enfrentamentos de seus impactos. In: **II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2004, Bauru. II Simpósio Internacional de Pesquisa Qualitativa, 2004. p. 1-20.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & Educação** – Era uma vez – quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** 1. reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1257-1272, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 24/08/2008.

DELEUZE, Gilles. Post Scriptum sobre as sociedades de controle. In: **Conversações: 1972 - 1990**. 4. reimp. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004. p. 219-226.

DEMENY, Georges. **Les bases scientifiques de l'Éducation Physique**. 8. ed. Paris: Librairie Félix Alcan, 1931.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. [Original 1975].

_____. **Microfísica do poder**. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. [Original 1979].

FREIRE, João Batista. **Educação Física na sala de aula**. Disponível em: <http://www.decorponteiro.com.br>. Acesso em 10/09/2007.

_____. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2006 (Coleção Pensamento e ação no magistério).

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008 (Coleção Pensadores & Educação).

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HERÁCLITO. **Fragmentos**. Tradução de Alexandre Costa. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

KASTRUP, Virgínia. **O devir-criança e a cognição contemporânea**. Revista Psicologia: reflexão e crítica. v. 3, n. 3. Porto Alegre, 2000. p. 373-382.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância** – ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. (Org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KRAMER, Sônia. Educação a contrapelo. **Revista Educação** – especial Benjamin pensa a educação. Ano II. São Paulo: Segmento, mar. 2008. p. 24-25.

LARA, Tiago Adão. Espaço e educação, na perspectiva antropológica e epistemológica de Ser e Tempo. In: LOPES, Jader Janer Moreira e CLARETO, Sônia Maria (Orgs.). **Espaço escolar e educação: travessias e atravessamentos**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 11-20.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Nietzsche e a educação**. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, jan./fev./mar./abr. 2002, n. 19. p. 20-28.

_____ e PÉREZ DE LARA, Nuria (Orgs.). **Imagens do outro**. Tradução de Celso Márcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998.

LOPES, Maura C. e VEIGA-NETO, Alfredo. Os meninos. Porto Alegre, UFRGS: **Educação & Realidade**, v. 29, n.1, 2004. p. 229-239.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MAIA, Antônio Cavalcanti. Biopoder, biopolítica e o tempo presente. In: NOVAES, Adauto (org.). **O homem-máquina**: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 77-108.

NIETZSCHE, F. O Eterno Retorno (*A Vontade de Potência*, textos de 1884-1888). In: **Nietzsche**: obras incompletas. Tradução de Rubens R. Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1999 [original 1884-1888], p. 443-450. (Coleção Os Pensadores).

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana M. de Alencar Carvalho e José Laurentino de Melo. 1. reimp. Rio de Janeiro: Graphia, 2005.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 10. ed. São Paulo: Record, Martins, 1975.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Uma história do corpo. In: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Pesquisas sobre o corpo**: ciências humanas e educação. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2007. p. 67-80.

_____ (Org.). **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Pesquisas sobre o corpo**: ciências humanas e educação. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2007.

_____. **Imagens da educação no corpo**: estudos a partir da ginástica francesa no século XIX. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção Pensadores & Educação).

_____. **A ordem das disciplinas**. Tese (Doutorado em Educação). PPGEDU/UFRGS, Porto Alegre, 1996.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. p. 122-134.

VIGARELLO, Georges. A história e os modelos do corpo. **Pro-Posições**. Revista da Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, v. 14, n. 2, 2003. p. 21-29.