

A CONSTRUÇÃO DA CATEGORIA SOCIAL ALUNO: aprendizagens, socialização e disciplinamento em questão

Maria Luisa M. Xavier

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

Sob a influência de instrumentos analíticos pós-estruturalistas, especificamente de abordagens associadas a Michel Foucault bem como de dimensões dos Estudos Culturais, o presente trabalho, em uma investigação de caráter qualitativa de inspiração etnográfica, aborda prioritariamente a caracterização da população estudantil presente em escolas municipais de Porto Alegre/RS face às Políticas de Inclusão adotadas, agrupada inicialmente nas Turmas de Progressão – agrupamento provisório de estudantes aos quais se atribuíam defasagem entre a idade cronológica e o nível de conhecimentos – adotadas no Projeto Escola Cidadã: Ciclos de Formação e hoje em muitos casos enturmados nas turmas regulares. Os integrantes dessas turmas eram, em geral, crianças e jovens pobres, multirepetentes, alguns com *déficits* orgânicos e ou psicológicos, muitos com carências materiais e afetivas graves, na maioria das vezes negros, sendo muitos deles oriundos de Classes Especiais. Havia também entre eles internos da antiga FEBEM, meninos *de rua* e *na rua* – em suma eram sujeitos que poderiam incluir-se na categoria dos “anormais” discutida por Foucault (1997) e/ou dos “estranhos” tal como foi nomeada por Bauman (1998). Analisam-se também no trabalho as práticas pedagógicas – propostas de sala de aula, falas das professoras – fichas da secretaria, os relatórios de avaliação, dossiês – que atuam na constituição e disciplinamento desses sujeitos/alunos e também de suas professoras. A percepção de que é preciso dar aula para quem não sabe ainda ser aluno e aluna e da negação do papel produtivo da pedagogia neste processo de constituição, sujeição e disciplinamento emerge das discussões conduzidas. Merece ser referido com destaque que ao longo do ano letivo os sujeitos estudados evoluíram em aprendizagens e socialização embora em tempos e ritmos diferenciados.

Palavras-chave: inclusão, disciplinamento, construção sujeito-aluno

Abstract

Under the influence of post-structuralist analytic instruments, specifically through approaches associated with Michel Foucault as well as Cultural Studies dimensions, the present paper, a qualitative investigation of ethnographic inspiration, addresses mainly the characterization of the student population at the schools of the Municipality of Porto Alegre/RS. The study focus this characterization in face of the Inclusion Politics adopted, with students grouped initially at the Turmas de Progressão - a provisory grouping of students to whom it was attributed a discrepancy between their chronological age and their level of knowledge - adopted at the Escola Cidadã Project: Ciclos de Formação and, nowadays, in many cases integrated to regular groups.

The students of these classes were, in general, poor children and young people, who have failed at school multiple times, some with organic and/or psychological deficits, many with severe material and emotional needs, afro-descendents in their majority and very regularly coming from Classes Especiais. There were also among them interns of the old FEBEM, homeless children - in short, they were subjects that could be included into the "abnormal" category discussed by Foucault (1997) and/or the "strangers" as Bauman (1998) has named them. It is also analyzed in this work the pedagogical practices - classroom proposals, teachers speeches - files from the administration office, evaluation reports - that act on the constitution and disciplining of these subjects/students and also their teachers. The perceptions that one has that is necessary to teach those who don't know yet how to be a student and the denial of pedagogy's productive role in this constitution process of becoming a subject and of disciplining emerge of the conducted discussions among researchers. It is worth highlighting that throughout the school year the analyzed subjects evolved their learning and socialization, even though in different times and rhythms.

Keywords: inclusion, disciplining, subject-student construction

Venho concentrando meus estudos na área do disciplinamento escolar por esse tema continuar a ser um dos principais problemas enfrentados nas salas de aula e nas escolas necessitando, acredito, de um novo olhar, de uma nova abordagem. Tenho presente como Veiga-Neto (1996, p. 8) que pensar *foucaultianamente* a disciplinaridade significava entender que “uma disciplina é tanto um campo de estudo quanto um sistema de controle”. E, também, que “a disciplinaridade compreende dois eixos: o cognitivo (da disciplina-saber) e o corporal (da disciplina-corpo)” Em meus estudos venho privilegiando o eixo corporal, o eixo da *disciplina – corpo*, embora sabendo da dificuldade de isolar esta dimensão, já que, como também afirma Veiga-Neto (1995, p. 46), para Foucault a disciplinaridade, significa tanto “fragmentação, disposição e delimitação de *saberes* quanto conjunto de normas e regras *atitudinais*, na forma de preceitos explícitos e implícitos”. Fiz tal escolha tendo presente que a disciplinaridade em seus dois eixos (o eixo corporal e o eixo cognitivo) tornou-se um dos mais fortes dispositivos a dar origem à Modernidade e ao sujeito a que denominamos moderno.

Para uma maior compreensão de tais temáticas - o disciplinamento do sujeito moderno, e particularmente do sujeito aluno - a utilização de instrumentos analíticos pós-estruturalistas, especificamente algumas abordagens inspiradas nas teorizações de Foucault como a chamada análise discursiva, bem como algumas dimensões dos chamados Estudos Culturais, vêm me permitindo novas perspectivas de análise. Venho utilizando nestas investigações de caráter qualitativas, também a etnografia, tomando-a como uma nova maneira de escrever sobre culturas, capaz de permitir ao investigador incorporar no texto como refere Caldeira (*apud* Wortmann, 2002, p. 86), “*uma plurivocalidade*”, ou seja, uma multiplicidade de vozes, que neste estudo incluem as vozes da equipe diretiva, das professoras, dos alunos e alunas, e as vozes presentes nas propostas pedagógicas do município de Porto Alegre/RS, na ocasião.¹

O presente trabalho relata um estudo realizado sobre a nova população de crianças e jovens que em face das atuais Políticas de Inclusão começaram a frequentar as escolas públicas nas últimas décadas. O estudo ocorreu em uma escola municipal de pequeno porte, localizada na periferia da zona sul da cidade, que pelas suas práticas pedagógicas vêm abrigoando um número significativo de alunos com necessidades especiais.

A investigação centrou-se nos processos de constituição/regulação/controle, de disciplinamento, presentes nas práticas pedagógicas e disciplinares, propostos nas salas de aula e na escola, materializados também nas fichas da secretaria, nos relatórios de avaliação e nos dossiês dos alunos estudados, através dos quais a instituição os conhece, classifica, ordena e constitui.

Foram privilegiadas para estudo as Turmas de Progressão (TP) do projeto Escola Cidadã que vigorava na época no município² aonde em geral a nova população de crianças e jovens era agrupada ao ingressar na escola e aonde os problemas de aprendizagem e disciplinares costumavam ter maior incidência³. Foram analisadas as duas TP do turno - as Turmas 2 e 3. A análise discursiva feita centrou-se no Diário de Campo que abrigou as entrevistas, as observações de salas de aula e de outros espaços escolares, os depoimentos de professoras e alunos, e os dados presentes em documentos referentes a tais alunos. Estou falando das Fichas da Secretaria, dos Relatórios de Avaliação e dos Dossiês elaborados para serem entregues às famílias, que abrigavam a

caracterização, a evolução, a avaliação e a auto-avaliação das turmas e dos alunos em particular. Nesse processo privilegiei, segundo Larrosa (1994, p. 57), os mecanismos propostos pela escola, como as fichas de auto-avaliação, nos quais “[...] o ser humano se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina”.

Tendo apresentado o tema de estudo e referido, mesmo que sinteticamente, o trabalho empírico e o local onde o mesmo ocorreu, encaminho algumas considerações, embora não as pretenda conclusivas, sobre os estranhamentos e as percepções constatadas.

Sobre as crianças e jovens das Turmas de Progressão – espaço dos incluídos

As políticas de inclusão adotadas por força da legislação vigente vêm abrindo espaço nas escolas para os chamados “anormais” - os que escapam a norma, referidos por Foucault (1997) - e para os “estranhos” de Baumann (1998) - os que escapam à ordem, os *fora de lugar*, os *arrivistas* - como chamei neste trabalho os alunos das turmas estudadas, visando desnaturalizar as marcas com as quais os mesmos têm sido identificados e diferenciados. Ao explicitar o caráter construído de tais conceitos, fruto do “grande esforço de disciplinarização e normalização realizado pelo século XIX” (Foucault, 1982 p. 151), penso contribuir para um melhor entendimento da gênese da organização escolar de estudantes em escolas e ou em turmas diferenciadas – os com *necessidades educativas especiais* separados dos ditos *normais* - seja nas antigas Escolas Especiais, mais tarde nas Classes Especiais ou em Turmas de Progressão. Destacando o caráter histórico e contingente dessa forma de organização, penso permitir que a inclusão de tais grupos nas escolas seja encarada com menor discriminação.

As utopias modernas, segundo Bauman (1998 p. 21), concordavam que o mundo perfeito era “um mundo transparente - em que nada de obscuro [...] se colocava no caminho do olhar; um mundo em que nada estragasse a harmonia; nada ‘fora do lugar’; um mundo sem ‘sujeira’; um mundo sem estranhos”. Porém, nessa época, que Bauman (1998, *ibid.*, p.43). chama de pós-moderna: “os estranhos [...] estão aqui para ficar”. O desafio não é mais como se livrar deles mas como conviver com a alteridade diária e permanentemente. Não estão eles nas escolas públicas, nas TP, nos Laboratórios de Aprendizagem, nas Salas de Integração e Recursos, tentando ser aceitos nas turmas regulares, mas, na maioria das vezes, sendo ainda vistos como estranhos? Não são eles crianças e jovens presentes nas turmas estudadas como:

- o menino interno da FEBEM que veio do interior e foi deixado pelo pai no abrigo Odila Gay da Fonseca, e que desde então não teve mais contato com seus familiares e que já sofreu freqüentes internações psiquiátricas?
- as duas alunas mais velhas da Turma 2 que têm um diagnóstico de *retardo mental leve* e o aluno que esteve em coma três meses e que apresenta uma defasagem entre idade cronológica e idade mental?

- o aluno mais velho da turma que não tem diagnóstico nenhum porque nunca se submeteu a nenhuma avaliação mas que tem muitas dificuldades para acompanhar as aulas?
- o menino adotado pelos tios cujos pais biológicos morreram de AIDS, que tem muitos problemas de aprendizagem e de conduta?
- o menino filho único cuja mãe dizem ser alcoólatra, o aluno infrequente, cujo pai foi assassinado ou ainda os dois meninos bem avaliados cognitivamente, com problemas de higiene e de conduta, encaminhados ao Conselho Tutelar?
- as duas meninas menores da turma de fisionomias tristes? Ou ainda, as alunas da Turma 3, como a que nasceu com os olhos fechados e que não se viu no espelho até grande por decisão da família, ou a que foi concebida num dos momentos de embriagues do pai ou ainda a aluna abandonada pela mãe e criada pela bisavó? Em suma não são tais alunos “os estranhos”?

Resumindo a situação de tais alunos diria que eram em sua grande maioria pobres, multirepetentes, alguns com diagnóstico de *déficits* orgânicos e/ou psicológicos, outros com *necessidades especiais* não identificadas, muitos com carências materiais e afetivas, que moravam nas vizinhanças da escola, sendo que muitos eram negros. Ou seja, compunham as chamadas “minorias”, discriminadas em muitas das instâncias sociais e hoje presentes nas escolas. Para Veiga-Neto (2002a) estamos em uma época em que o discurso pedagógico parece estar se afastando do programa homogeneizante pensado por muitos dos ideólogos da modernidade e se deslocando no sentido de reconhecer e até defender as diferenças. Merece ser referido que ao longo do ano letivo tais alunos evoluíram em suas aprendizagens e socialização embora em tempos e ritmos diferenciados.

Sobre as práticas pedagógicas e disciplinares e a construção do sujeito aluno

O meu interesse pela temática da disciplina escolar partiu da dificuldade manifestada pelas alunas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, com quem trabalho, em lidar com tal questão nas salas de aula, em face da impossibilidade de conduzir de forma democrática seu trabalho, face ao *comportamento não escolar*, da maioria dos alunos, quando tratados de uma forma mais livre, menos autoritária.

O que as práticas na escola vêm mostrando é que é necessário prever na proposta pedagógica, além da seleção dos conteúdos e dos materiais que permitam sua implementação, também, uma proposta de *organização e contenção das turmas de alunos*, sem o quê o trabalho corre o risco de ser inviabilizado. Começa a se tornar claro que o *comportamento de aluno* parece não ocorrer naturalmente. Parece ser decorrente de um processo de construção, e o que se constata, é que não se fala nisto, de forma substantiva, durante a formação dos professores e também no recinto das escolas.

É preciso dar aula para quem não sabe ser aluno e aluna e não está *naturalmente* disposto a fazer este papel. Essa constatação de Dubet (1997) é referendada por Milstein e Mendes (1999, p. 103): “a naturalização deste processo só se dá via ensinamentos”.

Parece não haver clareza nas escolas sobre quais são exatamente as posturas de alunos desejadas nesta época em que, como referem Horst e Narodowski (1999), as relações indubitavelmente se democratizaram, e que o *modelo de aluno* adequado para o atual momento histórico, não tem sido foco de discussão nas referidas instituições. Em relação ao processo de construção da categoria social de “alunos” comentam ainda Milstein e Mendes (1999, p. 100): “A incorporação [das crianças] a uma instituição do Estado como é a escola, regida por um conjunto de convenções novas e [...] em grande parte desconhecidas, supõe a internalização dessas convenções para sua transformação [na] categoria social [...] de alunos”. Comentam ainda que aquilo que os professores designam como “hábitos de ordem” são ensinados de forma mais intensa durante os primeiros períodos de escolarização - maneiras corretas de entrar e sair da escola, de estar e atuar em aula, no recreio e durante os eventos escolares - inscrevendo nas crianças, paulatinamente, a percepção do adequado em cada momento da vida escolar.

Práticas como as referidas, com vistas à construção da categoria social aluno, é que, creio, não estão sendo propostas hoje nas escolas, pelo menos, com a ênfase com que eram quando as *propostas democratizantes* não tinham ainda chegado naquelas instituições. Percebo que tais procedimentos não estão mais compondo de forma sistemática as rotinas escolares e sendo assumidos como algo a ser ensinado aos alunos como era propósito claro da escola moderna. Na minha percepção as chamadas Normas de Convivência Escolar, vistas muitas vezes, como a “grande estratégia” capaz de organizar a convivência escolar e produzir as posturas de aluno desejadas, não estão sendo suficientemente problematizadas e discutidas.

É interessante também destacar que, ao lado de uma preocupação manifesta com comportamentos, brigas, organização do material, silêncio - presente quase que exclusivamente nos relatórios de avaliação e nas fichas de auto-avaliação analisadas - não há procedimentos previstos para o desenvolvimento dessas posturas nas práticas propostas. Depois de solicitar que os alunos se auto-avaliem sobre tais posturas trimestralmente, tais fichas não são, em geral, retomadas de forma substancial. Não se ensina a ser aluno, pelo menos dentro dos padrões da escola moderna, mas cobram-se posturas, sem delinear com clareza quais os motivos pelos quais são desejadas.

O que se observa é que as Normas de Convivência - presentes nas agendas dos alunos, nas salas de aula, nas fichas de auto avaliação, nas falas das professoras - são um exemplo, de normas constantemente referidas e não explicitadas: a instituição e os professores dão por suposto que já se sabe em que consistem, como afirmam Milstein e Mendes (1999). Nas situações que examinei pretende-se que tais regras resultem de acordos, feitos em geral no início do ano letivo, algumas vezes em eventos que reúnem a comunidade escolar - professoras, pais/mães, estudantes, funcionárias - e são após expostos nas salas de aula e passam a constar das agendas dos alunos. De certa forma, parece-me que com esses procedimentos a instituição dá por encerrada a sua participação nesse processo.

Sobre a cultura adolescente, a cultura escolar e os processos de negociação

Sobre esse tema desejo referir algumas posições defendidas por autores como Dubet (1997), Hébrard (2000) e Charlot (2000), sobre a cultura adolescente e a construção da cultura escolar. Afirma Hébrard (2000, p. 9), citando o referido Dubet:

[...] os adolescentes estão na escola não para aprender, mas para viver a cultura deles. [...] dentro do colégio, organizam, estruturam, inventam uma cultura e vivem essa cultura, que não é a cultura escolar. Para eles, a cultura escolar é um preço a pagar para viver, juntos, essa realidade, essa sociabilidade que é da juventude..

Os estudos de Dubet (1997) mostrando que os alunos não estão “naturalmente” dispostos a fazer o papel de alunos e estão, mesmo quando na escola, completamente tomados pelos seus problemas de adolescentes, são fatos com os quais a instituição escolar precisa começar a lidar. Para o autor é preciso que o colégio aceite que há uma vida adolescente na escola e que não a considere como um desvio. De certa forma isso é também o que afirma Charlot (2000, p. 173), nos seus estudos sobre adolescentes de classe popular, em alguns países, inclusive no Brasil: “os alunos têm uma relação muito forte com a escola [...] eles dizem que ir à escola é muito importante [...], é o lugar onde se podem encontrar os amigos, mas [os/as alunos/as têm] uma relação muito fraca com o próprio saber”. Diz, ainda, (e isto o que eu considero mais sério): “eles não encontram [na escola] o sentido e o prazer de aprender e de saber”. São alunos que vêem a escola como a garantia de mais tarde ter “uma boa profissão”, ou “um bom futuro”, sem relacionar, no entanto, esse futuro com a aquisição do saber veiculado pela escola. O que talvez explique a dificuldade apontada, também, por Dubet (1997, p. 225), encontrada pela escola que “precisa trabalhar na transformação dos adolescentes em alunos quando eles não têm vontade de se tornar alunos”.

Considero importante comentar a partir das observações feitas nas turmas estudadas – corroborando a afirmação de Dubet (*ibid.*) de que os alunos são adolescentes tomados pelos seus problemas de adolescentes - como foi acentuado o interesse dos mesmos por temas e por saberes *não escolares* durante o período em que estive partilhando com eles os espaços da escola. Posso afirmar que em todos os momentos em que não estiveram participando de atividades dirigidas e, muitas vezes, mesmo durante as mesmas, o que circulava entre os alunos, e os envolvia significativamente, era assuntos de namoros, de situações familiares, de cuidados com a aparência, com os cabelos, com a organização de festas, de passeios, o que se fazia notar preponderantemente entre as adolescentes mais velhas. E o perceptível é que a escola não vem discutindo tais questões nem ouvindo os estudantes sobre tais temas. Green e Bigun (1995, p. 210), no artigo *Os alienígenas em sala de aula*, conscientes dessa situação, defendem a necessidade de estudar a juventude contemporânea:

Como [...] autores/as pertencentes à tradição dos estudos culturais têm argumentado [...] a construção social e discursiva da juventude envolve um complexo de forças que inclui a experiência da escolarização, mas que, de forma alguma, está limitada a ela. Entre essas forças [...] estão os meios de comunicação de massa, o *rock* e a cultura da droga [...].”

Lembro aqui as considerações feitas por Velho (1996) e por Bauman (1998) - este último a partir da obra de Freud, *O Mal-estar da Civilização* - especificamente sobre a necessidade de negociação na construção das relações humanas⁴. Como afirma Velho (*ibid*, p. 11.): “A construção de um sistema de reciprocidades através do qual as partes de uma sociedade se relacionam, [...] não é um dado da natureza, mas [...] resultado de [...] acertos, impasses, conflitos, em suma de interação e negociação”.

Bauman (1998) afirma que para Freud *O Mal-estar da Civilização* era a história da modernidade. Assim sintetizou Bauman (1998, p.7) a mensagem de Freud: “você ganha alguma coisa [com a civilização], mas, habitualmente, perde em troca alguma coisa”, acrescentando: a beleza, a pureza e a ordem são ganhos obtidos na modernidade que não devem ser desprezados, mas que certamente não podem ser obtidos sem o pagamento de alto preço.

Tais considerações parecem ser importantes à medida que referem que nada predispõe ‘naturalmente’ os seres humanos a procurar ou a preservar a beleza, a conservarem-se limpos e a observar a rotina chamada de ordem. Os seres humanos têm sido obrigados a respeitarem e apreciarem a harmonia, a limpeza e a ordem. E essa coerção é dolorosa. E se fala pouco disto nas escolas. Para Freud (*apud* Bauman, 1998), a civilização impõe grandes sacrifícios, especialmente à sexualidade e à agressividade do homem. A civilização – a ordem imposta a uma humanidade ‘naturalmente’ desordenada – é um compromisso, uma troca continuamente reclamada e para sempre instigada a se renegociar. E é esse processo de negociação, inerente às práticas de construção das relações humanas, que me parece estar sendo subvalorizado, tanto nas famílias quanto nas escolas, na educação das crianças e jovens, como se os procedimentos civilizados fossem práticas naturais e não culturais possíveis de serem atingidos sem a mediação da geração adulta. A esse respeito Ribeiro (1993 p. 9), na apresentação da obra de Elias sobre o Processo Civilizatório, reafirma: “Norbert Elias adota [...] a tese de que a condição humana é uma lenta e prolongada construção do próprio homem [...] [rompendo] com a idéia de uma natureza já dada [...]. Pergunto: a escola tem discutido isto? De certa forma é o que também Hall (1997, p. 40-41) destaca ao perguntar:

[...] Mas o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo a ‘cultura’ – na geração seguinte na esperança e expectativa de que [...] guiará, [...] moldará as [suas] ações e as crenças [...] conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominantes da sociedade? O que é isto senão regulação – governo da moral feito pela cultura?

Sobre a negação dos processos de disciplinamento

Outra questão que gostaria de referir, refere-se ao que chamei do “apagamento” ocorrido nos discursos pedagógicos acerca do papel que a escola teve e tem no processo de disciplinamento dos alunos, mesmo que tal problema continue a ser um dos mais persistentes enfrentados pelas escolas. Refiro-me ao processo de disciplinamento defendido por Kant (1996, p. 13) no clássico tratado *Sobre a Pedagogia*, quando afirma:

[...] as crianças são mandadas cedo à escola não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecer pontualmente aquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam [...] cada um de seus caprichos [...].

Ao afirmar que não se fala ou que se fala pouco de disciplina nos discursos pedagógicos, estou querendo enfatizar que não se atenta suficientemente para propostas de intervenção explícitas na área da socialização e do disciplinamento. O que se percebe é que as escolas hoje, pelo menos as comprometidas com propostas mais democráticas, não se vêem como produtoras de sujeitos disciplinados/ordeiros, como era enfatizado nas propostas tradicionais, mas também não assumem a construção de sujeitos autônomos, auto-regulados, autodisciplinados, do projeto moderno, como seria o defensável. Embora nos documentos oficiais haja, em geral, referência à produção de cidadãos autônomos como meta da escola, isto não parece se concretizar nas práticas pedagógicas. A escola não fala sobre (não percebe, não assume?) o seu poder de *produzir*. Larrosa (1994) chama atenção para esse ocultamento da pedagogia como uma operação constitutiva, isto é, como produtora de pessoas

Creio que a postura política de não aceitação da tese da produção de sujeitos disciplinados/ordeiros, (*os corpos dóceis e úteis* de Foucault) e da não aceitação do papel regulador da escola na produção dos alunos, pode estar implicada na omissão da discussão de tal temática nas escolas. Possibilidade essa decorrente dos movimentos que, nas últimas décadas, vêm questionando as posições autoritárias presentes nas organizações sociais – entre elas nas escolas – e postulando posturas mais democráticas nas relações entre os indivíduos. Tais movimentos vêm constituindo tanto professoras como alunos e gerando insegurança nas posturas das primeiras pela perda do referencial tradicional no qual alicerçavam seus procedimentos. Na verdade, prega-se uma nova ordem para uma *antiga* escola, na qual o professor não sabe onde se colocar, e onde ser aluno tem conotações diferenciadas das de outras épocas, em um mundo cuja lógica parece ter pouco a ver com aquela pensada pelo Iluminismo, como vem referindo Veiga-Neto (2002b) em seus estudos. Trata-se da substituição das *sociedades disciplinares* pelas *sociedades de controle* como anuncia Deleuze (1992), sem que isto se discuta nas escolas.

O que é possível afirmar é que a discussão da questão disciplinar causa certo desconforto entre os professores ditos progressistas, talvez por estar associada com

autoritarismo, com falta de democracia, com repressão, sem que estas dimensões estejam sendo discutidas, no meu ponto de vista, no recinto das escolas.

Começo a acreditar que as teorizações educacionais críticas, que permeiam ainda as crenças de um número significativo de professores, possam estar impedindo que as questões disciplinares sejam consideradas e enfrentadas nas práticas escolares, uma vez que as suas posturas políticas vêm, possivelmente, impedindo o reconhecimento da inevitabilidade do controle, da disciplina e da regulação naqueles espaços, por estarem essas categorias comprometidas, nas suas percepções, com a subjugação/opressão das crianças e jovens – para ficar restrita ao espaço escolar, – o que era/é justamente o oposto dos seus propósitos.

Sobre o caráter necessário e produtivo do poder e da disciplina

O que considero interessante acrescentar a visão acima apresentada são as discussões sobre o processo de escolarização e suas implicações que a obra de Foucault vem propiciando. Dentro dessa abordagem estão as afirmações de Donald (2000, p.81): “[...] a escolarização pode ser vista como o paradigma das modernas técnicas de governo. Ela age através do acionamento de um conhecimento íntimo dos indivíduos que formam sua população-alvo e de uma expertise no monitoramento e direcionamento de sua conduta.”

Em uma perspectiva foucaultiana, os dispositivos pedagógicos estão implicados em processos de conhecimento da conduta humana, tendo em vista melhor administrá-la, viabilizando estratégias de regulação e governo. E, como comenta Silva (1995), uma democracia liberal está baseada não em estratégias puramente externas de controle, mas no pressuposto do autogoverno dos indivíduos. O controle externo da conduta – *as tecnologias de dominação* – combina-se com o autocontrole – *as tecnologias do eu* – para produzir o sujeito autogovernável das sociedades modernas. Refere o mesmo autor: “Se para governar é preciso conhecer os indivíduos [...], para autogovernar-se é necessário conhecer-se a si próprio. Daí o estímulo a técnicas de autoconhecimento [...]: diários, auto-exame, confissões, auto-avaliação...(*ibid.*, p. 192).

Essas afirmações remetem-me às discussões efetuadas por Foucault (1990) sobre o processo de governamentalidade, assim definido: “[...] este contato entre as tecnologias de dominação dos demais e as referidas a si mesmo é o que chamo governamentalidade” (p.49), projeto com o qual a escola moderna, como tantas outras instituições, para o autor, está comprometida.

A esse respeito me parece importante destacar considerações de Silva (1996 p. 252) sobre o envolvimento da educação e da pedagogia em mecanismos de poder e controle. Tal envolvimento, afirma, não é nenhuma novidade para a teoria educacional crítica, sendo que o que distingue a posição pós-estruturalista, baseada em Foucault, daquela abordagem, é a ênfase no caráter necessário e produtivo do poder: “A regulação e o governo dos sujeitos e das populações são mecanismos necessários para ‘canalizar’ suas capacidades para objetivos produtivos, no sentido de utilidade para o poder”. Nessa visão, o poder constitui, produz, cria identidades e subjetividades. Como diz Foucault (*apud* Morey, 2000, p. i): “E se o poder não tivesse como função dizer não, proibir e castigar, e sim ligar segundo uma espiral indefinida a coerção, o prazer e a verdade?”

É sobre esse caráter constitutivo e produtivo do poder e da disciplina, tema não incorporado nas discussões escolares de forma substancial, é que acredito que as escolas precisam se debruçar, visando, quem sabe, rever alguns de seus papéis.

Notas

¹ Cadernos Pedagógicos. Porto Alegre: PMPA/SMED, n. 9, 1999. 2. Ed

² Agrupamento de alunos com defasagem idade-conhecimento para atendimento especializado visando a incluí-los assim que possível, nas turmas do ano-ciclo, logo que apresentassem condições de continuar normalmente sua socialização e estudos.

³ A proposta atual com as novas políticas de inclusão propõem a enturmação das crianças com necessidades especiais em turmas regulares.

⁴ É elucidativo referir, como faz Bauman (*ibid.*) os títulos inicialmente atribuídos à obra pelo próprio Freud, para entender melhor as intenções do autor: a publicação em Viena teve o título inicial *Das Unglück in der Kultur* (A infelicidade na cultura) e a tradução inglesa, por sugestão do próprio Freud, foi chamada *Man's Discomfort in Civilization* (O Mal-estar do Homem na Civilização).

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. RJ: Jorge Zahar, 1998.

CHARLOT, Bernard. A relação ao saber e à escola dos alunos de bairros populares. In: AZEVEDO, J. C. et al. (Org.) *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

DELLEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DONALD, James. Liberdade bem-regulada. In: SILVA, T. T. (Org.). *Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. BH: Autêntica, 2000. p. 61-87.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, p. 222-231, mai/dez. 1997.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.

_____. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. RJ: Jorge Zahar, 1997.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. SP: Abril Cultural, 1978. p. 129-194.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-243.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-44, 1997.

- HÉBRARD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 6, n. 33, p.5-17, maio/jun. 2000.
- HORST, Claudia Van Der; NARODOWSKI, Mariano. Orden y disciplina son el alma de la escuela. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 91-113, 1999.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1996.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.
- MILSTEIN, Diana; MENDES, Hector. *La escuela en el cuerpo: estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Niño y Dávila, 1999.
- MOREY, Miguel. *Michel Foucault: un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: El libro de Bolsillo, 2000.
- RIBEIRO, Renato Janine. Uma ética do sentido. In: ELIAS, N. *O Processo Civilizador: formação do estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. V. 2.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Apresentação da obra. In: _____. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michael Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: _____. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. PA: Sulina, 1995. p. 9-56.
- _____. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: UFRGS 1996. Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- _____. Apresentação. Dossiê: “Diferenças”. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 23, n. 79, p. 11-14, ago. 2002a.
- _____. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 23, n. 79, p. 163-186, ago. 2002b.
- VELHO, Gilberto. Violência, Reciprocidade e Desigualdade: uma perspectiva antropológica. In: _____ ALVITO, M. (Org.). *Cidadania e Violência*. RJ: Ed FGV, 1996. p. 10-24.

WORTMANN. Maria Lúcia C. Análises Culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-92.

Correspondência

Maria Luisa M. Xavier é Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: mlxavier@uol.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora
