



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NATÁLIA DO CARMO ROCHA CASEMIRO

**DO CORPO DÓCIL ÀS INDISCIPLINAS: INCURSÕES SOBRE O PODER
DISCIPLINAR, LUTAS DE RESISTÊNCIA E EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA**

RIO DE JANEIRO
2016

NATÁLIA DO CARMO ROCHA CASEMIRO

**DO CORPO DÓCIL ÀS INDISCIPLINAS: INCURSÕES SOBRE O PODER
DISCIPLINAR, LUTAS DE RESISTÊNCIA E EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Damiro Moraes

**Rio de Janeiro
2016**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

NATÁLIA DO CARMO ROCHA CASEMIRO

*DO CORPO DÓCIL ÀS INDISCIPLINAS: INCURSÕES SOBRE O PODER
DISCIPLINAR, LUTAS DE RESISTÊNCIA E EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA*

Apresentada em: _____/_____/_____

Banca Examinadora

Profº. Drº. José Damiro Moraes - Unirio
(Orientador)

Profº. Drº. José Gonçalves Gondra – UERJ
(Examinador externo)

Profª. Drª. Eliane Ribeiro – Unirio
(Examinadora interna)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Silene e Ubirajara, por todo investimento e, principalmente, por acreditarem em mim. Desde o momento em que decidi fazer a seleção, eles estiveram ao meu lado e não se pouparam em me ajudar, da minha primeira tentativa de ingressar no mestrado até nos últimos dias, nos cuidados com o meu filho, quando o meu esgotamento chegou ao máximo. Obrigada por me ensinarem cotidianamente essa árdua tarefa que é amar e cuidar de outro ser, esse que chamamos de filho.

Ao meu marido, Thiago. Foi necessário ingressar no mestrado para conhecer o amor da minha vida, o meu cúmplice, o meu grande amigo, que me deu o privilégio de dividir todos os meus dias com ele. Obrigada pela parceria, pela companhia nas muitas noites de estudo e nas muitas noites de festa. Obrigada pela dedicação, por todo incentivo e estímulo nas diversas vezes em que pensei parar no meio do caminho. Obrigada, principalmente, pela paciência e pelas doses de amor diário. Amo você.

À minha irmã, Bia, que com o seu jeito desengonçado e reservado sempre esteve ao meu lado. Apesar dos “vacilos”, nas horas mais angustiantes não se negou a me emprestar seus ouvidos.

À minha vó, Maria do Carmo, pela compreensão e ajuda nesses últimos momentos.

À minha amiga Rebeca, minha irmã de alma e amiga indisciplinada, presente na ausência e nos momentos mais importantes da minha vida.

À minha família extensa, Maria Tatiana e Charles, que surgiram no início dessa caminhada e se fizeram presentes nesse carrossel de emoções. Obrigada pelos incentivos, pelas cervejas, pelas palavras confortantes. Tudo isso foi fundamental para que chegássemos aqui.

Aos amigos que fiz no mestrado que originou o grupo deslocação: Nathalia, Priscilla, Aline, Fernando, Gérson, Edu, Alex. Vivi momentos incríveis e inesquecíveis ao lado de vocês. Tenho certeza que do mesmo modo que os nossos laços ultrapassaram o lattes, perdurarão por toda vida.

Aos amigos do NEPHEB: Sâmela, Gabriel e Thábata, pela companhia e conversas vespertinas.

Às minhas amigas Adriana e Bárbara, pelo carinho, pelos incentivos e noites de conversa.

Ao Profº Dr. Miguel Angel de Barrenechea, pelo acolhimento em seu grupo, pela confiança em aceitar, inicialmente, o meu projeto. Agradeço, principalmente, por sua sinceridade em não saber lidar com a minha indisciplina e assim, me colocar nas mãos de um novo orientador. O que poderia parecer o fim da linha foi o início de uma agradável caminhada.

Aos membros da banca, Profª Drª Eliane Ribeiro e Profº José Gonçalves Gondra, pela disponibilidade, pelas sugestões e importantes contribuições ao meu trabalho. À Profª Drª Nailda Marinho da Costa que também fez relevantes apontamentos ao participar da banca de qualificação.

Ao meu orientador, José Damiro Moraes. Como já falei em outros momentos, nenhum agradecimento é capaz de compreender toda a minha gratidão. Em toda minha trajetória acadêmica, conheci pouquíssimos professores que tinham o discurso condizente com a prática e você é um deles. Não tenho dúvidas em afirmar que se não fosse a sua ajuda e, sobretudo, compreensão e paciência, não teria conseguido concluir este trabalho. Obrigada pelas contribuições, pela disponibilidade e por toda dedicação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que tornou possível a realização desta pesquisa, através de incentivo financeiro e garantia do meu direito à licença maternidade.

A Deus, pelo conforto nas horas em que chorei desesperadamente ao pensar que não conseguiria.

Quem sabe o que é passar pela educação pública estatal e enfrentar todos os problemas que perpassam a educação brasileira, entende o que sinto nesse momento. Essa é uma conquista coletiva. Muito obrigada a todos que, em algum momento, participaram dessa trajetória.

Dedico este trabalho ao meu filho, Thiago José. Que ele não hesite em lutar e que não lhe falte amor no combate às formas de opressão.

À Ana Clara, aluna indisciplinada. Que a sua resistência seja força motriz para a mudança do seu mundo, do nosso mundo.

RESUMO

Nesta dissertação, analisamos as indisciplinas enquanto forma de resistência ao poder disciplinar, a partir das reflexões do filósofo francês Michel Foucault. Os escritos foucaultianos não se dedicam especificamente à temática educacional, entretanto, seus deslocamentos acerca da concepção de poder sugerem importantes contribuições para o campo educativo. Nas análises de Foucault, as disciplinas permitem o controle minucioso dos corpos, de modo a assegurar a sujeição constante de suas forças e, por conseguinte, impor uma relação de docilidade e utilidade. A maquinaria escolar é o cenário propício para os processos de disciplinamento, pelos quais se estabelecem as noções de normal e anormal. A intenção é que os indivíduos que estejam inseridos nesta dinâmica sejam padronizados, capaz de exercerem plenamente suas funções cívicas e atender às exigências do modelo social proposto. Contudo, considerando que os mecanismos disciplinares permeiam o espaço escolar neste processo, temos em vista, posteriormente, a análise das lutas de resistências nestes jogos de poder. Embora todos os esforços dentro do ambiente escolar confluam para objetivação do sujeito almejado, é possível identificar no espaço escolar aqueles que não permitem ou escapem das normas instituídas. Assim, a educação libertária aparece como alternativa ao modelo educacional vigente, tendo em vista um processo educativo singular e integral.

Palavras-chave: Educação. Poder. Escola. Resistência. Educação Libertária.

ABSTRACT

In this thesis, we analyze indiscipline as a form of resistance to the disciplinary power, relying on reflections of the French philosopher Michel Foucault. Foucault's writings are not specifically dedicated to the educational theme, however, his shifts in the conception of power suggest important contributions to the educational field. In Foucault's analysis, disciplines allow detailed control over bodies to ensure constant subjection to their forces and, therefore, to impose a relationship of docility and utility. The school machinery is the suitable scenario for the disciplinary processes, by which they establish the normal and abnormal notions. The intention is that individuals who are included in this dynamic are standardized, being able to fully exercise their civic duties and to meet the requirements of the proposed social model. Nevertheless, considering that the disciplinary mechanisms permeate the school setting in this process, we have in mind, subsequently, the analysis of the struggles of resistance in these power games. Although every effort within the school environment converges to the objectification of the desired individual, one can identify those who do not allow it to happen or escape from the established standards at school. Thus, the libertarian education appears as an alternative to the current educational model, aiming at a singular and integral educational process.

Keywords: Education. Power. School. Resistance. Libertarian education

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1 INTRODUÇÃO	13
2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O PODER SEGUNDO MICHEL FOUCAULT	
2.1 O sujeito moderno e a crítica ao <i>Cogito, ergo sum</i>	19
2.2 O método genealógico	23
2.3 O poder disciplinar e as relações de poder	29
3 A PRODUÇÃO DE SUJEITOS NA ESCOLA	
3.1 O programa institucional e os processos de produção de sujeitos	36
3.2 A institucionalização da infância e as práticas pedagógicas	40
3.3 A escola pensada pelo modelo do panóptico	44
3.4 Os inassimiláveis ao sistema educacional	51
4 RESISTIR É PRECISO: AS LUTAS DE RESISTÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR	
4.1 Entre o exercício do poder e as lutas de resistência	61
4.2 Práticas pedagógicas e indisciplinas como resistência	70
4.3 Por uma educação revolucionária: incursões sobre anarquismos e educação libertária	76
5 CONCLUSÕES PROVISÓRIAS	82
6 REFERÊNCIAS	86

APRESENTAÇÃO

Historicizar a própria trajetória acadêmica é um exercício significativo que permite a possibilidade de “admirar” a formação no sentido descrito por Paulo Freire (2015, p. 101), como um ato reflexivo de distanciamento da realidade, inferindo avaliações e desvelando significados destes meus anos de intervenção pedagógica. Considero necessário fazer algumas observações sobre a minha trajetória acadêmica, de modo a explicar mais detalhadamente o que me motivou a escrever este trabalho.

A educação e o desejo pela docência estão presentes em minha vida desde a mais tenra idade. O meu ingresso na escola formal se deu muito cedo. Desde muito nova, a escola teve destaque no meu processo de construção de subjetividades, talvez por ser o espaço de socialização no qual passei a maior parte dos meus anos. Na escola aprendi o prazer pela leitura e escrita, fiz amigos, me diverti e aprendi também que o distanciamento dos padrões instituídos como normais, quase nunca é bem visto.

Em todos os meus anos escolares, me destaquei como boa aluna. Tive excelentes notas, era disciplinada, porém insatisfeita com a lógica escolar que não permitia meus próprios processos de criação e de aprendizagem. A mesma escola que muito me ensinou, muito me delimitou, formatou e anulou. O potencial criador que deveria ser incentivado, o tempo de aprendizagem que deveria ser respeitado, foram atropelados pelo excesso de regras, avaliações excludentes, burocracias infundadas que são o cerne da gerência do espaço escolar.

Minha formação inicial se deu no curso Normal Superior do Centro Universitário Estadual da Zona Oeste – UEZO. Por se tratar de uma instituição de ensino pública pioneira na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, tive a oportunidade de participar ativamente de seu processo de reconhecimento no Conselho Estadual de Educação enquanto representante do Diretório Central dos Estudantes. Esta foi uma experiência *sui generis* em minha formação, pois além de conhecer diferentes campos teóricos que fundamentam as tendências em educação, adquiri vivências importantes no que concerne a administração pública.

No decorrer desta graduação, iniciei o curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e dessa maneira, debrucei-me mais atentamente às perspectivas educacionais explicitadas por autores como Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Bourdieu, Foucault e por temáticas relacionadas à

democratização do ensino, instituição escolar, subjetividades e relações de poder na escola.

Durante este período, fui selecionada para participar do grupo de pesquisa de Filosofia Contemporânea da UFRJ, através do projeto de pesquisa “O método genealógico de Foucault e o diagnóstico filosófico da modernidade” e sob as orientações do Prof. Dr. Luiz Celso Pinho, que resultou nas pesquisas “O conceito de poder nas análises genealógicas de Michel Foucault” e “As relações de poder no contexto escolar”. Durante a pesquisa deste segundo projeto, ao apresentar o trabalho intitulado “Da palmatória à palmada pedagógica: incursões foucaultianas” na XX Jornada de Iniciação Científica da UFRRJ tive a honra de me ser conferida uma premiação de melhor trabalho apresentado.

Como consequência dessas empreitadas acadêmicas ou ainda, constituindo-se como um momento privilegiado da práxis pedagógica, não posso deixar de mencionar a importância dos estágios supervisionados em minha formação. No ano de 2009, fui estagiária do Centro de Instrução Almirante Milcíades Portela Alves, onde atuei no auxílio das atividades de supervisão e orientação educacional do Curso de Formação de Soldados Fuzileiros Navais.

Em 2011, ingressei como estagiária no Departamento Geral de Ações Socioeducativas – DEGASE, onde atuei em uma Unidade de Semiliberdade na recepção dos adolescentes em conflito com a lei, no acompanhamento de processos referentes ao cumprimento das medidas socioeducativas e no reforço escolar. Apesar do antagonismo de ambas as instituições, tais experiências foram fundamentais para a continuidade dos meus estudos acerca das relações de poder, dos mecanismos disciplinares e dos processos de subjetivação.

Ao final do ano de 2011, fui aprovada no concurso para Professor de Educação Infantil promovido pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Inicialmente, comecei o trabalho com uma turma de maternal II, em uma creche municipal localizada em uma comunidade carioca que à época, era mantida sob o domínio de grupos paramilitares. Foi um período de muitas incertezas e questionamentos sobre a minha prática docente, pois a sala de aula era um espaço atravessado por situações que estavam além da minha alçada e que, no entanto, interferiam no processo de ensino-aprendizagem. Em muitos momentos, me senti impotente frente aquela realidade, por acreditar que a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2015, p. 96) e na busca incessante por novos caminhos que atendessem à formação integral do indivíduo inserido no sistema

de ensino atual, resolvi dar prosseguimento às minhas pesquisas. A Filosofia da Educação mais uma vez apareceu-me como uma possibilidade de deslocamento do pensamento dos dogmas educacionais instituídos e uma possibilidade de oferecer subsídios para se pensar em uma significativa mudança educacional.

No ano de 2014, fui aprovada no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro para a linha de pesquisa de Políticas Educacionais. Inicialmente, sob a orientação do Professor Dr. Miguel Angel de Barrenechea, iniciei a pesquisa sobre a docilização dos corpos nas instituições de educação infantil. Contudo, os (des) caminhos da pesquisa me conduziram à orientação do Professor Dr. José Damiro Moraes, que para além da relação orientador- aluno, abarcou a minha questão indisciplinar apresentando-me às perspectivas libertárias para a educação (e para a vida).

Em decorrência do cumprimento das exigências disciplinares, dos compromissos de orientação e participação em eventos e, considerando a distância entre a universidade e o meu local de trabalho à época, resolvi me afastar, em um primeiro momento, da atividade docente. Sendo assim, priorizei a participação no grupo de estudos sobre anarquismo e educação libertária. Deparei-me com perspectivas educacionais até então pouco conhecidas. No que tange a educação para vida e para a emancipação, vejo que as proposições libertárias são de grande valia na construção de um pensamento educacional que objetive romper com os paradigmas instituídos por uma educação mantenedora e reprodutora das desigualdades sociais e educacionais.

Antes de uma possível mortificação da práxis, retornei para o *front*, iniciando uma empreitada pedagógica no Colégio de Aplicação da UFRJ, em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. Nesta turma, tive a oportunidade de exercitar o (re) pensar a minha prática que, apesar das lutas de resistência, ainda tem resquícios de uma ação educativa engessada, detida em paradigmas que reproduzem a lógica excludente que paira em nossas escolas.

Atualmente, após um período de afastamento decorrente da maternidade, iniciarei outra jornada, atuando como orientadora educacional na Prefeitura de Arraial do Cabo. Outros desafios, outras possibilidades, outros (des) caminhos a percorrer e o compromisso de desenvolver um trabalho pedagógico enquanto processo de singularização, contribuir para a construção de um sistema de ensino que se oponha à naturalização das desigualdades sociais e que enseje uma sociedade inspirada no princípio de solidariedade humana.

1 INTRODUÇÃO

A educação institucionalizada e sua organização têm cumprido seu papel de transmitir os conhecimentos necessários para a formação de mão de obra que atenda às demandas de expansão do capital¹, assim como tem legitimado os interesses dominantes na impugnação de qualquer alternativa à gestão da sociedade. No entanto, as funções da escola não se limitam apenas à formação do trabalhador. Seguindo os preceitos da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBN 9394/96, que afirmam em seu art. 2º a função de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania, por meio do ensino e em instituições próprias, a escola destaca-se como lugar privilegiado no processo formativo dos indivíduos, geralmente iniciado na infância.

Ao observar a instituição escolar, atravessada pelos mecanismos disciplinares é evidente a utilização de seu espaço como mecanismo de controle e esquadramento dos corpos. Isso se deve a introdução de novas técnicas disciplinares, as disciplinas, que permitiram a docilização dos corpos e, por conseguinte, o aproveitamento máximo de suas forças produtivas. Através das técnicas de controle os alunos se sentem vigiados a todo o momento: da sala de aula aos banheiros, o objetivo é tentar manter a ordem e assim inibir ações que infrinjam as regras de conduta escolar.

As técnicas de controle das normas tornaram-se cada vez mais eficientes e difundidas também em outros espaços de inserção dos indivíduos. Dessa forma, além da escola, outras instituições se consolidam como estruturas de vigilância que chamam para si os indivíduos, tornando-os individualmente, integrando-os e constituindo-os como o grupo que será vigiado. A finalidade primeira dessas instituições é fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens, garantindo a produção ou os produtores em função de uma determinada norma. Nesta perspectiva, “a escola não exclui os indivíduos, mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber” (FOUCAULT, 2003, p. 113).

Por meio das disciplinas, os indivíduos são distribuídos num espaço fechado, esquadornado, estabelecendo a sujeição do corpo ao tempo, tendo em vista trabalhar e manipular o corpo dos homens, produzindo seus comportamentos com o máximo de eficácia para tornar o exercício do poder menos custoso, intensificando seus efeitos o

¹ Cf. MÉSZAROS, István. A educação para além do capital, 2008, p. 35.

máximo possível e ao mesmo tempo, ampliar a docilidade e a utilidade dos indivíduos envolvidos nas tramas do poder.

O exercício do poder disciplinar implica a atenção constante sobre os menores desvios, gestos, ações ou ainda pensamentos que destoem do padrão “correto” a ser seguido pelos indivíduos. Sendo assim, o objetivo da tecnologia disciplinar é abordar o corpo como um objeto a ser analisado e separado em suas partes constituintes, tendo em vista forjar um corpo dócil que possa ser submetido, transformado e aperfeiçoado.

É justamente o controle minucioso das operações do corpo, através dos mecanismos disciplinares que visam sua sujeição que substitui a aplicação dos violentos castigos físicos pela funcionalidade moral da maquinaria disciplinar, distinguindo-se de outras táticas de disciplinamento que vigoraram em outros momentos históricos, como a escravidão e as relações de vassalagem, por exemplo.

Em relação à escola, a defesa das práticas punitivas difundidas nos séculos passados, como a palmatória, sendo esta uma forma válida de se combater a indisciplina e manter a ordem escolar. Diante do problema da indisciplina, deparamo-nos com discursos que culpabilizam o papel central do professor na relação de ensino-aprendizagem, esse concebido como personagem totalmente responsável em transmitir os saberes aos educandos.

O insucesso pedagógico é atribuído às transformações na instituição escolar que modificaram o papel do aluno na relação de ensino-aprendizagem, tornando alunos coparticipantes, senão protagonistas da prática educativa. Diversas são as justificativas para a questão indisciplinar, que chegou a uma proporção onde o professor já não consegue ter o controle sobre seus alunos e estes, por sua vez, egressam da escola sem o domínio dos conhecimentos necessários para a inserção no mercado de trabalho.

A filosofia de Michel Foucault investe em reflexões que possibilitam o exercício de um pensamento transgressor, combativo às formas sectárias de pensar e agir que se perpetuam na instituição escolar, desde a sua consolidação como instituição formadora de sujeitos socialmente aptos para exercerem seus papéis sociais. Ante a esses descortinamentos, faz-se necessário pensar sobre o que se pretende com a ação educativa e, entre outras coisas, as práticas disciplinares que almejam um sujeito autônomo, crítico e emancipado; uma tentativa contínua de esquivar o pensamento educacional das certezas prontas.

Desse modo, surgem nossas primeiras indagações: como as relações de poder se exercem na instituição escolar? Será possível uma prática educativa libertária frente ao

processo de assujeitamento decorrente das disciplinas? Diante dos problemas do sistema educacional, é possível uma educação que permita a liberdade do ato de pensar, que promova a emancipação dos sujeitos sociais? É possível resistir às ações do poder que envolvem nossos corpos em suas tramas difusas e heterogêneas?

Portanto, esta pesquisa tem como um de seus objetivos analisar o espaço educacional institucionalizado, para assim, identificar como os jogos de poder se exercem e corroboram para a produção de sujeitos que “atendam” a um poder anônimo e disseminado por todo o tecido social. Compreender como a educação institucionalizada, dentre todas as instituições disciplinares, passou a ser considerada uma maquinaria destinada a disciplinar corpos em ação devido a sua abrangência, pois é o espaço onde os indivíduos passam a maior parte da sua formação é de suma importância para este trabalho.

Todavia, o objetivo principal é investigar como a indisciplina emerge no cenário escolar como uma forma de resistência à normalização das condutas escolares. Desse modo, cabe apresentar a educação libertária como alternativa possível para um processo educativo essencialmente singular.

Assim, o presente estudo justifica-se na possibilidade da analítica foucaultiana servir de motriz para um permanente exercício de suspeita, a fim de romper com antigos paradigmas que se consolidaram na escola como verdades cristalizadas e, assim, promover o (re) pensar a ação educativa, tendo em vista uma significativa mudança educacional.

Desde o final do século passado, a punição representada pelos castigos físicos apresenta-se como um retrocesso das práticas pedagógicas. Os debates da pedagogia contemporânea elucidam como uma de suas grandes conquistas o fim do flagelo dos corpos como métodos punitivos. Quanto a isso, Foucault ressalta que apesar da abolição dos duros castigos físicos, os dispositivos disciplinares ratificam a docilização dos corpos por meio de técnicas tênues, ações microfísicas, muitas vezes imperceptíveis.

Portanto, a escola contemporânea e as perspectivas de uma educação participativa, do discurso que apregoa uma prática educativa que favoreça a pluralidade sociocultural, de modo a fomentar o respeito à diversidade e heterogeneidade da escola, continuam perpetuando a homogeneização e padronização de suas práticas individualizantes e disciplinares em sua essência. Neste sentido, a punição se dá na exclusão do desigual, do diferente, do incorrigível, do inassimilável, do sujeito que de alguma forma resiste à normalização.

O contexto de referência do indisciplinado se reduziu da natureza para a família e para as instituições que lhe acolhem, como escolas, igrejas, comunidade em geral. Especificamente, a análise da noção de indivíduo incorrigível no espaço escolar ganha forma nos discursos da equipe pedagógica que, na maioria das vezes, procuram estratégias de intervenção para esses indivíduos concebidos como “anormais”.

Ressalta-se que no cenário escolar as práticas punitivas não se restringem apenas a relação aluno-professor. Apesar do estereótipo instituído de protagonista do processo ensino-aprendizagem, os professores não estão livres da ação do poder. As relações de poder se exercem em um jogo complexo e instável, tendo em vista que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito do poder. Logo, mesmo na condição de docentes, estes também são alvos do poder, seja na relação hierárquica institucional, seja na relação com discentes e comunidade escolar.

O trabalho em tela visa, através do diálogo com Michel Foucault, analisar como os dispositivos disciplinares se exercem no espaço escolar, e assim, produzem sujeitos que possam atender às demandas do poder. A indisciplina, compreendida como um problema que interfere negativamente a dinâmica escolar é vista como uma resultante do corpo que não suporta mais as ações do poder disciplinar. Se por um lado, a escola intenta o assujeitamento dos corpos por meio de seus ritos de disciplinamento, por outro lado, a indisciplina, a recusa da “sujeição” é uma forma de resistir a um poder que se exerce sutilmente.

A trajetória metodológica adotada foi a pesquisa bibliográfica. A partir da análise da bibliografia primária e secundária que explicam o tema trabalhado, realizou-se o aprofundamento necessário para a compreensão do problema em questão. A bibliografia principal deste estudo refere-se às obras de Foucault, que elucidam as transformações no sistema penal com o advento da modernidade, além de descrever a mecânica funcional dos dispositivos disciplinares, que potencializaram o exercício do poder disciplinar em nossa sociedade.

Ainda que de maneira superficial, foi necessário transitar por diversas obras do referido autor, perpassando pela sua tripartite cronológica – arqueologia, genealogia e ética² - que não deixam de se interconectar em constantes temáticas aqui apresentadas. Contudo, esta pesquisa parte do projeto genealógico, compreendendo a constituição do

² Cf. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

sujeito moderno na trama histórica. Dessa forma, destacam-se as contribuições de *Vigiar e punir* (2009) no desenvolvimento das análises.

O primeiro capítulo tem como objetivo esclarecer a concepção de sujeito moderno apontada por Foucault, a partir de seus estudos acerca de como estes se constituíram e foram objetivados pelas ditas ciências humanas. Em relação ao entendimento do método genealógico utilizado pelo autor, realizamos a análise de textos da obra *Microfísica do poder* (2012), além da literatura secundária como *Foucault, a ciência e o saber* (2007).

Na tentativa de explicitar a crítica ao sujeito moderno, é imprescindível aludir sobre a perspectiva cartesiana de sujeito apresentada por Descartes, precursora na filosofia ocidental. Nesse sentido, partimos do livro *Meditações metafísicas* (2011) e o *Discurso do método* (2013), aportes teóricos que nos auxiliam na compreensão do conceito de uma realidade constituída pela substância corpórea e substância pensante. Ainda neste capítulo, versaremos sobre o poder disciplinar e as relações de poder, de modo a esclarecer a perspectiva foucaultiana sobre o poder e o seu exercício na sociedade. Nesta discussão, a contribuição das obras *História da sexualidade: a vontade de saber* (ano), *A verdade e as formas jurídicas* (2003) é de suma importância.

O objetivo do segundo capítulo é elucidar o conceito de instituição e a funcionalidade do programa institucional. Partiremos dos escritos de François Dubet (2006), sobre o programa institucional, a fim de possibilitar o entendimento sobre os processos de institucionalização. Na intenção de promover o debate sobre a institucionalização da infância e sobre as questões educacionais que aparecem no cerne dos debates pedagógicos como a indisciplina, analisaremos as obras *A história social da criança e da família* (1986), de Philippe Ariès.

Na abordagem dos dispositivos disciplinares que permeiam o espaço escolar e corroboram para a docilização e o assujeitamento dos corpos e, sobre a escola pensada segundo o modelo do panóptico, o livro *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica* (1995) será o aporte para as análises, assim como os textos de Alfredo Veiga- Neto (2006; 2007), Ierecê Rego Beltrão (2000) e Edson Passseti (2003; 2008). Em um segundo momento, far-se-á a discussão dos conceitos de **norma** e **anormal**, apontados nas obras *Segurança, território, população* (2008) e *Os anormais* (2010), ambas de Foucault e *O normal e o patológico* (2009), de Georges Canguilhem.

O terceiro capítulo tem como mote abordar o conceito de resistência, assinalado por Foucault como não exterior às relações de poder. A discussão centra-se no questionamento de que a partir das formas de resistência, qual seria o papel dos processos formativos desenvolvidos pela escola frente à emancipação do sujeito. Neste sentido, as proposições da pedagogia libertária, longe de ser a panaceia dos problemas educacionais, aparecem como uma possibilidade de enfrentamento na transitoriedade das lutas de resistência.

As ponderações expostas neste último capítulo se revestem de caráter provisório, uma vez que resultam da interpretação dos pontos discutidos anteriormente. Assim, consideramos válida a leitura do texto de Guilherme Castelo Branco (2001) na elucidação das lutas de resistência, assim como os livros *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política* (2006) e *Ditos e escritos IV: estratégia poder-saber* (2015). A respeito da educação libertária como alternativa ao sistema educativo vigente, o livro *A escola moderna* (2010), de Francesc Ferrer y Guardia e os textos de Silvio Gallo (2007), foram de fundamental importância.

2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O PODER SEGUNDO MICHEL FOUCAULT

2.1 O sujeito moderno e a crítica ao *Cogito, ergo sum*

Ao tratar sobre a formação do sujeito moderno como produto das relações de poder que se articulam ao saber, na trama de relações em que o indivíduo se constitui sujeito do conhecimento, a perspectiva de Foucault é intrigante, outrora impetuosa. Isto porque possibilita uma outra forma de pensar em relação a temas abordados tradicionalmente pelas teorias político-filosóficas clássicas.

Foucault dedicou-se parte de seus estudos a entender a constituição do sujeito moderno e as tramas históricas que o constituíram como objeto de análise das ciências humanas. Todavia, é importante ressaltar que a questão do sujeito permeia os debates filosóficos desde a Modernidade. Ao considerara influência da filosofia nietzschiana³, as análises foucaultianas sobre o sujeito enveredam por outros caminhos, destoando da tradição do pensamento idealista (DÍAZ, 2012).

Desta forma, cabe aqui elucidar ainda que de modo breve, a que se referem às críticas que Foucault dirige às proposições que concebem uma prioridade absoluta conferida ao sujeito. O sujeito seria postulado como núcleo central de todo conhecimento, como aquilo em que a partir de que a liberdade se revelava e a verdade podia explodir que se estabelecera no pensamento ocidental desde Descartes. (FOUCAULT, 2003, p.10)

René Descartes⁴ foi o precursor da noção de sujeito moderno na filosofia ocidental. De formação jesuítica, suas críticas incidiam sobre a forma como os docentes e os estabelecimentos de ensino conduziam o conhecimento. Os professores de filosofia se limitavam a repetir textos, valorizando a autoridade das palavras escritas do que qualquer reflexão mais aprofundada que pudesse surgir a partir do que era lido. A

³DÍAZ, Esther. **A filosofia de Michel Foucault**. Tradução de Cesar Candiottto. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

⁴ René Descartes (1596-1650), nascido em La Haye, na região de Touraine na França, foi um dos filósofos racionalistas mais importantes do século XVII, contribuindo para a formação e o desenvolvimento do pensamento moderno. Sua obra filosófica adota a concepção dualista acerca da natureza do corpo e da alma. Ele concebia o “eu” na condição de puro pensamento como substância, distinto do corpo, mera substância extensa, mecânica. Além de grande matemático, Descartes se dedicou à Geometria, à Física e à investigação a natureza humana. Dentre suas principais obras estão *O discurso do método* (1636) e *Meditações metafísicas* (1641) (MARCONDES, 2007, p. 73).

filosofia e a ciência tinham como referencial indubitável a filosofia escolástica⁵, de cunho aristotélico⁶, de modo que a disputa sobre a interpretação de verdades tidas como “eternas” prevaleciam sobre o questionamento da verdade de algo. A inquietação de Descartes com o tipo de ensinamento e com as formas de filosofia e ciências preponderantes em sua época o motivaram a desvelar o mundo, de forma totalmente racional, desprovido de dogmas e preconceitos. Para que fosse possível o resgate do princípio da filosofia, era necessário um pensamento autônomo, livre de amarras e ideias pré-concebidas, pois o senso comum de uma época não poderia ser instituído como critério de verdade. (DESCARTES, 2013, p.7)

Para ele, nenhuma ideia merecia o qualificativo de verdadeira se não fosse objeto de um questionamento radical que permitisse chegar a proposições primeiras, que fossem irrefutáveis. É neste contexto que Descartes adota a estratégia de refutação do ceticismo⁷, interpretado como negação da possibilidade do conhecimento. Tratava-se de adotar uma posição cética, levando-a às últimas consequências para assim, evidenciar que trata-se de uma posição insustentável. Assim, o questionamento dos sentidos e do argumento do sonho e da ilusão como fontes confiáveis de conhecimento, coloca em dúvida nossas impressões sensíveis, pois quando sonhamos ou nos iludimos, elas parecem verdadeiras. Uma de suas contribuições à argumentação cética, a dúvida hiperbólica, surge do argumento do Deus enganador, onde ele imagina um ser poderoso capaz de interferir em nosso processo de conhecimento de tal modo, que não possam ter certeza de nada. Nas palavras do referido autor em *Meditação primeira*, entende-se que

Todavia, há muito que tenho no meu espírito certa opinião que há um Deus que tudo pode e por quem fui criado e produzido tal como sou. Ora, quem poderá me assegurar que esse Deus não tenha feito com que não haja nenhuma terra, nenhum céu, nenhum corpo extenso,

⁵ Pode-se chamar de Escolástica qualquer filosofia que assuma a tarefa de ilustrar e defender racionalmente determinada tradição ou revelação religiosa. Para isso, via de regra, essa escolástica lança mão de uma filosofia anterior, já estabelecida (ABBAGNANO, 2007, p. 355).

⁶ Para Aristóteles, contrariamente a Platão, que ele critica, a ideia não possui uma existência separada. Só são reais os indivíduos concretos. A ideia só existe nos seres individuais: ele a chama de "forma". Preocupado com os primeiros princípios de tudo, dessacraliza o "ideal" platônico, realizando as ideias nas coisas. O primado é o da experiência. Os caminhos do conhecimento são os da vida. Sua teoria capital é a distinção entre potência e ato. O que leva à segunda distinção básica, entre matéria e forma: "a substância é a forma" (JAPIASSU, 2001, p.17).

⁷ Concepção segundo a qual o conhecimento do real é impossível à razão humana. Portanto, o homem deve renunciar à certeza, suspender seu juízo sobre as coisas e submeter toda afirmação a uma dúvida constante. Pode-se considerar que o ceticismo inspira em grande parte a atitude crítica e questionadora da filosofia contemporânea. Por exemplo, as questões da relatividade do conhecimento e dos limites da razão e da ciência, que a epistemologia contemporânea trata, têm raízes no ceticismo clássico e no moderno (JAPIASSU, 2001, p.34).

nenhuma figura, nenhuma grandeza, nenhum lugar e que, não obstante, eu tenha os sentimentos de todas essas coisas e que tudo isso me pareça existir de maneira diferente daquela que eu vejo? (...) Suporei, pois, que não há um verdadeiro Deus, que é a soberana fonte da verdade, mas certo gênio maligno, não menos ardiloso e enganador do que poderoso, que empregou toda a sua indústria em enganar-me. (...) Eis por que cuidarei zelosamente de não receber em minha crença nenhuma falsidade, e preparei tão bem meu espírito a todos os ardis desse grande enganador que, por poderoso e ardiloso que seja, nunca poderá impor-me algo. (DESCARTES, 2008, p. 94-96)

Se a existência do Deus enganador sugere que coloquemos tudo em dúvida a ponto de não ser possível ter certeza de alguma coisa, o que nos resta, de fato, é a dúvida. Dessa forma, a dúvida pode ser considerada uma forma de pensamento e se duvidar é pensar, a existência do pensamento não pode ser colocada em dúvida. Essa é a premissa que dá sentido a célebre frase “Penso, logo existo”, visto que se há o pensamento, há o ser pensante (MARCONDES, 2007, p. 78). Descartes encontra no argumento do cogito a saída para o impasse que lhe foi posto pelo argumento do Deus enganador. A existência do ser pensante ou *cogito* se constitui como a certeza primeira da qual não se pode duvidar. Esta constatação resiste a qualquer dúvida cética, até mesmo ao argumento do Deus enganador. Nesta perspectiva, Descartes afirma

Mas, logo notei que, quando quis assim pensar que tudo era falso, era preciso necessariamente que eu, que o pensava, fosse alguma coisa. E observando que esta verdade, *penso, logo existo*, era tão firme e tão segura que as mais extravagantes suposições dos cétricos eram incapazes de abalar, julguei que podia admiti-la sem escrúpulo como o primeiro princípio da filosofia que eu buscava (DESCARTES, 2011, p. 64).

A análise cartesiana traz o problema da interação entre o físico e o mental para o centro da filosofia moderna, no entanto, mantendo as noções básicas do dualismo corpo-alma advindas da Antiguidade. Descartes adotou o conceito de substância, entendida como o que tem existência independente e defendeu o princípio de uma realidade constituída por duas substâncias: a substância corpórea, a que ocupa o espaço e a substância pensante, substância imaterial. Em *O discurso do método* (2013), o autor esclarece que o “eu” era apenas uma substância cuja essência ou a natureza consistiam apenas em pensar e que tal ação, independia de lugar ou coisa material alguma. A alma é inteiramente distinta do corpo, de maneira que se o corpo não existisse, a alma não

deixaria de ser o que é. O “eu” cartesiano se define pelo pensamento - *res cogitans*⁸, pois é por intermédio do pensamento que adquirimos ideias claras e distintas. O corpo é compreendido como a parte extensa - *res extensa*, nada tem a ver com a condição propriamente humana e a existência do ser pensante é distinta aos aspectos corporais. Sendo assim, a interpretação de sujeito sustentada na modernidade abarca o dualismo metafísico que separa o corpo da alma. A noção de sujeito moderno se estabelece a partir da substância pensante, cuja natureza é racional, tendo em vista que o atributo essencial do ser é o ato de pensar, o sujeito racional.

Em seus estudos sobre os diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os indivíduos tornaram-se sujeitos, Michel Foucault vai de encontro à construção de sujeito defendida por Descartes. Segundo Branco (2001), “o *cogito* vem a ser substituído, na forma contemporânea, pelo *ça pense*, e só restaria descrever o processo de constituição do *je* pelo *ça*” (p. 239). Neste sentido, se constitui a noção contemporânea de sujeito, entendido como tramado e constituído pela ação da estrutura¹⁰, que sobredetermina o sujeito (BRANCO, 2001, p. 239).

Ao retomar a genealogia nietzschiana, Foucault se dedica a pensar em um sujeito que constitui a partir das relações de poder e das práticas discursivas. A partir de suas análises sobre as instituições e sobre as técnicas de controle dos corpos que se sofisticaram ao longo dos anos, ele traça uma história pelo qual os indivíduos se constituem sujeitos e são objetivados pelas dadas ciências do homem¹¹.

Nas reflexões nietzschianas, Foucault encontra um discurso que faz a análise histórica da formação sujeito e do nascimento de um tipo de saber, sem considerar a

⁸ Descartes postulou duas substâncias, *res extensa* e *res cogitans*. Ele afirmou a independência dessas substâncias, e se tratando da imaterialidade do pensamento, a ideia do “eu” aparece como consciência unitária e transparente a si mesma. O “eu” sempre presente, individualizado, seria capaz de existir sem um corpo (GHIRALDELLI, 2010, p. 125).

⁹Em outras palavras, o *cogito* (penso) apresentado por Descartes, seria substituído pelo *ça pense* (ele pensa). Deste modo, poderia ser descrito o processo de constituição do *je* (eu) pelo *ça* (ele).

¹⁰ Em *Contribuição à crítica da economia política* Marx diz que as relações de produção nas quais os sujeitos encontram-se envolvidos constituem uma estrutura econômica da sociedade, a partir de qual emerge uma superestrutura jurídica e política de onde decorrem formas da consciência social. Nas palavras do próprio Marx: “Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (MARX, 2008, p.47)

¹¹ Por ciências do homem, entendemos àquelas que objetivam a construção de um saber sobre o homem, como a Psicologia, Sociologia, Antropologia, entre outras.

preexistência de um sujeito do conhecimento. Aliás, no que concerne o conhecimento, em *A verdade e as formas jurídicas* (2003) o autor francês se atém à concepção de conhecimento adotada por Nietzsche. Para ele, o conhecimento não tem uma origem (*Erfindung*). O conhecimento fora inventado em um determinado ponto do tempo e do espaço. Tal afirmação, ratifica que se há sempre a invenção do conhecimento, logo ele não está em absoluto inscrito numa suposta natureza humana. Assim, é possível considerar o conhecimento como resultado de um instinto humano. Para além disso, o conhecimento se forma no embate, no confronto, no combate entre os próprios instintos. Desta forma, Foucault pontua que

O conhecimento não constitui o mais antigo instinto do homem, ou, inversamente, não há no comportamento humano, no apetite humano, no instinto humano, algo como um germe do conhecimento. De fato, diz Nietzsche, o conhecimento tem relação com os instintos, mas não pode estar presente neles, nem mesmo por ser *um* instinto entre os outros; o conhecimento é simplesmente o resultado do jogo, do afrontamento, da junção, da luta e do compromisso entre os instintos (FOUCAULT, 2003, p. 16).

As práticas regulares de controle que se instituíram principalmente desde o século XVIII, de acordo com o novo modelo de sociedade – a sociedade de controle, colaboraram para novos tipos de subjetividade e individualidade, que tornaram o corpo do indivíduo mais produtivo. O intuito das práticas disciplinares seria docilizar o corpo dos indivíduos para que este atendesse às exigências do poder.

Outra crítica de Foucault refere-se à forma de análise instituída pelo marxismo acadêmico da França e da Europa de sua época. Essa análise concebia o sujeito humano, o sujeito de conhecimento e as próprias formas do conhecimento sendo dados prévia e definitivamente, isto é, as condições socioeconômicas e políticas se inseriam neste sujeito que já estava posto na sociedade (FOUCAULT, 2003, p. 8).

2.2 O método genealógico

Os estudos referentes à questão do poder destacam-se nas pesquisas histórico-filosóficas de Michel Foucault na passagem dos anos sessenta para a década de setenta do século XX. Alguns acontecimentos sociais foram preponderantes para que esta temática fosse esboçada mais claramente. Dentre eles, podemos destacar as transformações ocorridas nesse período na Europa. As lutas de Maio de 1968 que

desencadearam a insurreição por parte dos movimentos sociais e dos estudantes; a luta contra o autoritarismo do Estado e das universidades; o trabalho de Foucault no Grupo de Informação sobre as Prisões (GIP), impulsionado pelas greves de fome dos estudantes de esquerda presos em decorrência das greves que se sucederam na França nesse tempo; e, a leitura sistemática da obra nietzschiana, se tornaram um campo fértil para o desenvolvimento de análises sobre o surgimento de novas modalidades de relações de força (DÍAZ, 2012).

As análises foucaultianas dedicaram-se, primeiramente, em entender a constituição do sujeito moderno, partindo de um projeto genealógico, uma perspectiva que pudesse abarcar a constituição do sujeito na trama histórica. A noção de sujeito refere-se constantemente aquele que é responsável por suas ações, ou seja, que conscientemente experimenta, reflete e interfere no mundo em que vive.

Com o advento da modernidade, ele não só é considerado causa de suas ações, como sujeito que age, mas, segundo Foucault, também sofre ações das disciplinas. Desse modo, percebe-se na modernidade um duplo sentido do sujeito, que pretensamente é causa das ações individuais e sobre o qual se exerce poderes de controle dos corpos, disciplinarmente, e de regulamentação de populações, por parte do Estado. (FOUCAULT, 1988, p. 151).

Desta forma, os estudos genealógicos se dedicaram em compreender e, assim, criar uma história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos se tornaram sujeitos em nossa cultura. Assim, consideramos saber como peça fundamental de um dispositivo que se articula com as diversas forças e interesses que interagem na sociedade. O conceito de genealogia aparece na obra de Nietzsche *Genealogia da moral*, como uma forma crítica que questiona a origem dos valores morais e das categorias filosóficas.

Segundo Japiassu, nessa origem são mascarados esses valores que estão a serviço de interesses particulares, de modo que valores ou verdades não devam ser considerados em si mesmos, pois só possuem sentido quando ligados à sua origem (JAPIASSU, 2001, p. 84). Por genealogia, entende-se a constituição dos saberes históricos. O procedimento genealógico se dedica ao projeto de dessujeitamento dos saberes históricos, a fim de torná-los livres, “capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico” (FOUCAULT, 1999, p. 15). Ela busca descontinuidades, a singularidade dos acontecimentos.

Ao apropriar-se do projeto nietzschiano de destruição e transvaloração dos valores metafísicos, Foucault retoma o método genealógico inaugurado por Nietzsche com o intuito de investigar os processos de formação dos discursos, sua formação ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular. A genealogia passa a ser uma arqueologia dos conjuntos conceituais, que ele considera como um tipo novo de epistemologia histórica, englobando tanto a filosofia, a literatura e as artes quanto os métodos científicos (JAPIASSU, 2011, p. 84).

Através da genealogia, ele parte para outra questão, outro procedimento de pesquisa. Pretende explicar o aparecimento de saberes a partir de condições de possibilidades externas aos próprios saberes, que imanentes a eles, os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente política, sem considerá-los como efeito ou resultante. Desta forma, o seu objetivo é essa análise dos saberes, que tem a intenção de explicar sua existência e transformações situando-os como peças de relações de poder ou incluindo-os em um dispositivo político (MACHADO, 2007, p. 167).

Em *Nietzsche, a genealogia e a história*, Foucault pressupõe por genealogia a junção do conhecimento com as memórias locais, de modo a permitir a constituição de um saber histórico das lutas. O projeto genealógico aponta para a insurreição dos saberes contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico estruturado em nossa sociedade.

A genealogia seria portanto, com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científica. A reativação dos saberes locais – menores, diria talvez Deleuze – contra a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos intrínsecos de poder, eis o projeto dessas genealogias desordenadas e fragmentárias. Enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem dessa discursividade (FOUCAULT, 2012, p.270).

A genealogia introduz a questão do poder como instrumento de investigação capaz de explicar a produção dos saberes, sendo esta uma análise histórica das condições políticas de possibilidades do discurso (MACHADO, 2007, p.167). Assim, trata-se de evidenciar o problema que está em jogo nessa oposição, nessa luta, nessa

insurreição dos saberes contra a instituição e os efeitos do poder e de saber do discurso científico. Foucault propõe a analítica do poder como uma prática social e historicamente constituída, como uma série de relações, complexas, heterogêneas e em constante transformação.

O que está em pauta nas genealogias é determinar quais são os diferentes dispositivos de poder que se exercem nos diversos níveis da sociedade através de seus mecanismos, seus efeitos e suas relações, uma forma de história que compreenda a constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, sem ter que se referir a um sujeito, mesmo que este transcenda o campo de acontecimentos ou ainda, persiga sua identidade vazia ao longo da história.

Assim, não há um princípio de poder que domina o menor elemento da sociedade, mas o poder está disseminado por todo tecido social. Sua disseminação implica uma multiplicidade de formas heterogêneas e individuais de objetivos, a partir da possibilidade de agir sobre a ação dos outros e, portanto, definir formas diferenciadas de poder. O poder é concebido como um conjunto de relações de forças múltiplas. (BAMPI, 2002, p. 133).

É importante ressaltar que Foucault não tinha interesse de formular uma teoria conclusiva, dogmática sobre o poder, visto que ao teorizar a partir de critérios fixos estaria interrompendo a própria análise, impondo um molde fixo e estagnado. Seu interesse é ressaltar um modo de funcionamento dos poderes na sua apresentação dinâmica, na sua diversidade, daí defender que “o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, 1988, p. 104).

Em suas investigações genealógicas, Foucault estuda o poder como uma trama de relações que não se localizam em um ponto fixo e determinado, nem se limitam ou se originam do aparelho estatal; são micropoderes que agem de forma anônima e funcional, e estão intimamente relacionados com a produção de saberes específicos na sociedade. Nesta dinâmica de relações, ninguém está isento e não há relação de exterioridade. No que tange a questão das lutas de resistência, estas também se efetuam nas teias do poder, de maneira que onde há poder, há resistência, não como algo que se oponha ao poder, mas como pontos móveis que se distribuem no tecido social. De acordo com Machado,

A análise ascendente que Foucault não só propõe, mas realiza, estuda o poder não como uma dominação global e centralizada que se pluraliza, se difunde e repercute nos outros setores da vida social de modo homogêneo, mas como tendo uma existência própria e formas específicas ao nível mais elementar (MACHADO, 1979, p. xiv).

A constatação de que Estado e poder não possuem uma relação tão intrínseca quanto às teorias jurídicas¹² e economicistas¹³ sobre o poder sugerem, oferece novos rumos à ciência política que restringe ao Estado as investigações sobre o poder. O poder se caracteriza como um exercício social que ocorre em níveis variados e em pontos diferentes da rede social, atuando de forma integrada ou não ao Estado. A partir de sua analítica, Foucault pretende elucidar a evidência de formas de exercício do poder indispensáveis para que este se mantenha, mas que não emanam dele, validando a ideia de um poder ascendente, onde o Estado não é o seu ponto de origem, seu órgão central.

Na análise concreta das relações de poder proposta por Foucault, é necessário afastar-se do modelo jurídico de soberania, que ao dar conta da gênese do estado, pressupõe o indivíduo como sujeito de direitos naturais. O poder deve ser analisado a partir da própria relação, pois “é ela que determina os elementos dos quais trata” (FOUCAULT, 1997, p. 71). Antes de um estudo sobre a origem de um ponto central do poder, é analisá-lo como relações de força que se entrelaçam entre si, é deixá-lo aparecer na sua multiplicidade, na diferença, na especificidade.

A razão pela qual Foucault despreza as teorias tradicionalmente aceitas pela tradição histórico-filosófica é que elas constituem a visão de um poder legítimo, determinando seus limites e suas origens. O diferencial da analítica foucaultiana em relação às teorias clássicas do poder é exatamente o fato do poder não ser localizável em um ponto específico da estrutura social. Afinal, funciona como uma rede de

¹²A noção jurídica de poder refere-se ao rompimento com a ideia de um poder associado ao direito, que pode ser possuído. Assim, o poder seria algo passível de ser transferido ou alienado. É necessário pensar o poder fora do campo do Estado e, mais especificamente, da soberania e de suas instituições (POGREBINSCHI, 2004, p. 184).

¹³Na dialética materialista, o homem é criador da realidade social na qual está inserido tão quanto também é criado por esta. Desta forma, a dominação material de uma classe sobre a outra é dimensionada por meio da ideologia, que se efetiva como fator preponderante pelo qual as ideias dominantes se constituem como expressão representativa da dominação material numa determinada época. Em outras palavras, o poder é conferido à classe dominante que exercem o controle sobre os dominados (MACHADO, 2009, p.49-52). Em *A ideologia alemã*, Marx (2007, p. 87) define que “quase toda a ideologia se reduz ou a uma concepção distorcida desta história [do homem] ou a uma abstração total dela. A ideologia, ela mesma, é apenas um dos lados dessa história”.

mecanismos que não permite que nada e ninguém escapem à sua ação, nem mesmo as lutas de resistência contra seu exercício.

A análise das relações de poder pressupõe o afastamento do modelo jurídico de soberania e pensar o poder em termos de relações de força, sobre as técnicas do poder, em como o poder domina e faz obedecer. Sendo assim, o foco das análises sobre o poder passa dos termos primitivos da relação para a própria relação. Ao invés de se procurar um ponto central de onde se originam as demais formas de poder.

Dessa forma, não seria possível a tomada do poder visando livrar os indivíduos da ação repressiva do Estado, como propõe os marxistas. Aliás, o autor se afasta da hipótese que concebe o poder como repressivo. Para ele, a sociedade capitalista não teria se estabelecido segundo a ação de um poder puramente opressor. Assim, o poder é dotado de positividade e tem por escopo gerir a vida dos homens, controlá-los a fim aproveitar ao máximo suas potencialidades.

Enfim, cumprir ao mesmo tempo o objetivo econômico e político de tornar os indivíduos dóceis politicamente, úteis por aumentar sua força de trabalho e submissos por neutralizar os efeitos de insurreição contra o poder. A condição de possibilidade do poder é justamente o suporte móvel das correlações de força, que devido a sua desigualdade, induzem continuamente estados de poder, sempre localizados e instáveis (FOUCAULT, 1988, p. 103). O autor esclarece,

Que o poder vem de baixo; isto é, não há, no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados, dualidade que repercute de alto a baixo e sobre os grupos cada vez mais restrito até as profundezas do corpo social. Deve-se, ao contrário, supor que as correlações de força múltiplas que se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e instituições servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social (FOUCAULT, 1988, p. 104).

Destarte, Foucault desenvolveu uma concepção nominalista do poder, onde a hipótese de que o poder está disseminado por todas as partes, em uma trama complexa e heterogênea de relações de poder. Esta concepção substitui a ideia de um poder que se possui, que se localiza e quem tem um campo de ação determinado, fechado, inclusive a ponto de impedir as lutas de resistência.

2.3 O poder disciplinar e as relações de poder

Ao observar as transformações econômicas ocorridas nas sociedades industriais em vias de formação, o surgimento de uma nova forma de acumulação de riquezas, ou ainda, de uma nova distribuição espacial e social da riqueza industrial ou agrícola, Foucault (2003, p. 86) constata o aparecimento de novas técnicas de controle social. Tais técnicas de controle gradativamente substituíram o poder da soberania e foram definidas por ele de “uma nova economia do poder” – o poder disciplinar.

Em sua nova anatomia do poder, Foucault propõe o abandono de alguns postulados que marcaram as análises tradicionais sobre o poder. Em seu livro *Foucault* (2013), Deleuze se dedica a explicar detalhadamente cada um desses postulados. O primeiro deles é o postulado da propriedade, onde o poder seria uma propriedade conquistada por uma determinada classe. Nessa nova analítica, ao invés de propriedade, o poder aparece como estratégia e seus efeitos, para além da apropriação, seriam as técnicas e seus mecanismos de funcionamento. Assim, o poder não se caracteriza como privilégio de determinada classe, mas pelo seu exercício, pela sua multiplicidade.

O segundo postulado seria o da localização, indicando que o poder estaria localizado no aparelho de Estado. Para Foucault, o funcionalismo do poder independe de uma localização fixa, de uma materialização arquitetônica. O poder ultrapassa a figura do Estado, mesmo servindo aos seus interesses. O outro postulado é o da subordinação, ao apontar que o poder, sob a figura do Estado, estaria subordinado a um modo de produção. A ação do poder não está subordinada a uma determinação econômica, de maneira que seu exercício está relacionado às técnicas disciplinares.

No postulado da essência, o poder seria um atributo, selecionando os que poderiam detê-lo dos que não poderiam possuí-lo. Contudo, o poder não é um atributo, é uma relação, um exercício múltiplo e multiforme que perpassa aqueles que se designam como dominantes e também os que seriam os dominados, “ambas constituindo singularidades” (p. 37).

O postulado da modalidade refere-se a um poder que ora age pela violência, ora pela ideologia. O poder não opera através da ideologia, e nem age pela violência ou repressão; ele age por uma relação de forças que reparte, divide, organiza em série. Por fim, o postulado da legalidade, afirma um poder expresso na lei, isto é, a lei enquanto uma composição de ilegalismos, permitindo-se a uns, concedendo privilégios a outros, proibindo, isolando e fazendo-se meio de dominação.

Na história dos castigos físicos é possível encontrar fatores que justifiquem sua aplicação ou ainda, a sua substituição por um tipo de punição mais minuciosa, econômica e sutil. O primeiro fator seria o social, pois os debates sobre a validade e a extinção dos castigos corporais giram em torno das discussões que emergem no seio da sociedade em relação à eficácia desses métodos de castigo. O outro fator, o econômico, entendido como menos custoso e mais efetivo para punir os indivíduos através de outras estratégias que diferem da violência física. Por fim, o fator político, visto que a adoção de práticas mais “humanitárias” teriam maior aceitação social, representando a legitimidade das práticas pedagógicas (FOUCAULT, 2003).

A punição característica do poder disciplinar não tem o intuito de afligir, muito menos de reprimir os indivíduos, mas permite que esses possam ser diferenciados em função de suas virtualidades. Através de sua microfísica, o poder atua incitando comportamentos, gestos e ações. Sendo assim, a positividade do poder consiste em produzir indivíduos normatizados que possam atender às exigências das instituições sociais. A questão da positividade refere-se a uma mecânica do poder, isto é, aos seus efeitos táticos e dinâmicos, pois

Se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande superego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos no nível do desejo – como se começa a conhecer – e também no nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz” (FOUCAULT, 2012, p. 238-239).

Foucault observou que a relação própria de poder que incidia sobre os enclausurados utilizava uma técnica particular de controle que não era exclusiva apenas às prisões, mas se encontrava em outras instituições diversas como a escola, os quartéis, as fábricas, comparando a estrutura destas ao Panóptico¹⁴. Este tipo específico de poder foi chamado por ele de poder disciplinar que possui tecnologias próprias de controle e está disseminado por todo corpo social. Diferentemente do poder repressivo, este poder é atuante e opera através de técnicas sutis de adestramento.

O poder disciplinar é operacionalizado através das *disciplinas*, que são “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a

¹⁴ Modelo arquitetônico projetado por Jeremy Bentham que permite um estado de permanente visibilidade dos indivíduos enclausurados, assegurando o funcionamento automático do poder (FOUCAULT, 2009, p.191).

sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2009, p. 133). As disciplinas funcionam como técnicas que fabricam indivíduos úteis e tem sua eficácia garantida porque utilizam táticas que controlam a força e atividade individuais, que tem como alvo a realidade concreta dos indivíduos, o seu corpo, esquadrihando-os no espaço. Em outras palavras, o corpo é codificado para tornar-se útil e produtivo.

A sociedade moderna dotou-se de táticas tênues, discretas e sutis, mas impedem que o indivíduo fuja do poder que controla, vigia, corrige e normaliza, favorecendo a operação das relações de poder que conduzem à constituição do saber. Sendo assim, através das disciplinas os indivíduos são distribuídos em um espaço fechado, esquadrihado, estabelecendo a sujeição do corpo ao tempo, tendo em vista trabalhar e manipular o corpo dos homens, produzindo seus comportamentos com o máximo de eficácia, tendo em vista tornar o exercício do poder menos custoso, intensificando seus efeitos o máximo possível e ao mesmo tempo, ampliar a docilidade e a utilidade dos indivíduos envolvidos nas tramas do poder (FOUCAULT, 2009, p. 147).

Essa nova forma de poder característica da sociedade moderna é operada e disseminada através dos dispositivos disciplinares. A disciplina é uma técnica específica do poder que introduziu com tamanha eficácia essa relação de obediência e docilidade. As disciplinas controlam a força e a atividade individuais, “operando sobre o corpo por meio de dispositivos que organizam e repartem o espaço e dividem o tempo” (ARAÚJO, 2008, p. 122).

É justamente o controle minucioso das operações do corpo através de mecanismos disciplinares que visam sua sujeição por meio de técnicas que se diferenciam de outras táticas de disciplinamento vigentes em outros momentos históricos, por exemplo, da escravidão, substituindo a aplicação dos violentos castigos físicos pela funcionalidade moral da maquinaria disciplinar.

Longe de substituir outras formas de poder, a disciplina é uma técnica que “investe sobre estas ou as coloniza, reunindo-as, estendendo seu alcance, estabelecendo sua eficácia” (DREYFUS & RABINOW, 1995, p. 169) para disseminar os efeitos do poder, operando sobre o corpo. O objetivo da tecnologia disciplinar é fabricar o corpo dócil, facilitando a sua submissão e potencializando a sua utilidade.

A disciplina é uma técnica que produz indivíduos úteis, caracterizando a função positiva dos mecanismos disciplinares. Dessa forma, destaca-se uma das principais teses do método genealógico, definindo o poder como produtor de individualidade, na medida

em que por intermédio dos dispositivos disciplinares como o *olhar hierárquico*, que incide na ideia de vigilância – sendo que esta se configura como a principal engrenagem do poder disciplinar –, a *sanção normalizadora* e o *exame*, esse tipo específico de poder fabrica o indivíduo, definido neste contexto como produção do saber e concomitantemente objeto do saber. Portanto, nas esteiras do poder, o saber se produz e ao mesmo tempo tece as relações de poder, que terão como resultado o indivíduo normalizado.

As disciplinas tiveram um papel preponderante na disseminação dos dispositivos disciplinares que se infiltraram na dinâmica social, de modo que o aparelho disciplinar perfeito seria aquele que propiciasse que um único olhar tivesse o controle permanente da totalidade. Assim, o exercício disciplinar faz uso de “um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam”: a vigilância hierárquica (FOUCAULT, 2009, p. 165).

A vigilância, sem dúvida, é a principal engrenagem do poder disciplinar, visto que, ela colabora para automatizar e individualizar o poder, culminando na individualização dos sujeitos submetidos à sua ação. É responsável por assegurar a distribuição infinitesimal do poder, pois se expande para além das instituições fechadas, generaliza a disciplina e produz efeitos homogêneos de poder. Contrariamente à ideia de um poder repressor, a liberdade é a condição imprescindível para o exercício do poder, na medida em que a visibilidade permanente dos indivíduos e a invisibilidade constante do poder fazem com que os indivíduos se adestrem, se ajustem e se corrijam por vontade própria. Deste modo, a vigilância substitui a violência e a força, outrora utilizadas em relações como a escravidão e a soberania. Através da vigilância, o poder disciplinar torna-se um sistema integrado, ligado aos fins do dispositivo que é exercido, onde os indivíduos disciplinam-se a si mesmos por saberem que estão sujeitos a um único olhar onipresente, isto é, que tudo pode ver a todo instante.

Uma das importantes contribuições da vigilância ao exercício do poder disciplinar é que por meio de uma constante visibilidade e da invisibilidade característica do poder, os indivíduos se autorregulam, se ajustem aos moldes determinados, se adestrem, reafirmando assim a positividade do poder. Para Pogrebinschi, esse movimento “produz, constrói, destrói e reconstrói; ele transforma, acrescenta, diminui, modifica a cada momento e em cada lugar a si mesmo e a cada

coisa com a qual se relacione em uma rede múltipla, móvel, dinâmica e infinita” (POGREBINSCHI, 2004, p. 199).

Aliada a sanção normalizadora e ao exame, a vigilância hierárquica realiza as funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, resultando no adestramento do ser. O exercício do poder disciplinar implica a atenção constante sobre os menores desvios, gestos, ações ou ainda pensamentos que destoem do padrão “correto” a ser seguido pelos indivíduos. Isso ratifica o objetivo das disciplinas, de fazer uso de técnicas eficientes e econômicas para extrair dos corpos o máximo de sua capacidade produtiva e trazem consigo uma maneira específica de punir, objetivando reduzir os desvios a partir da correção.

A sanção normalizadora impõe a regra a todos os que dela se afastam, impõe de modo a “tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar” (FOUCAULT, 2009, p. 172). Desse modo, faz funcionar a disciplina através do estabelecimento da norma, na medida em que permite avaliar e julgar, normalizando por meio da comparação, da diferenciação, da hierarquização, da homogeneização e da exclusão. É desse modo que o normal se estabelece como princípio de coerção no ensino com a instauração de uma educação padronizada.

O exame se configurou em sua formação histórica como um meio eficaz de exercer o poder e ao mesmo tempo, como regra de estabelecimento do saber: é um meio de determinar e restabelecer a norma, a regar, a partilha, a qualificação, a exclusão, o esquadramento e também como matriz do que se chamam as ciências do homem. Através de métodos puros e simples, ou mesmo de instrumentos rigorosamente controlados, o exame corresponde, simultaneamente, ao efeito e ao instrumento, isto é, a uma função de seleção e de exclusão.

Portanto, o exame pode ser caracterizado como a combinação das duas técnicas anteriores, a **hierarquia** que vigia e a **sanção** que normaliza. Como elemento dos dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Ele supõe um mecanismo que relaciona a formação de saber a certa forma de exercício de poder. Constitui-se como a vigilância permanente e classificadora que permite repartir os indivíduos, classificá-los, julgá-los, avaliá-los e, dessa forma, utilizá-los ao máximo. Esse dispositivo disciplinar pode ser caracterizado como uma forma de controle normalizante, de uma espécie de vigilância que permite classificar e qualificar os indivíduos.

Nessa perspectiva, é possível observar as relações entre saber, poder e verdade: não há verdade fora do poder ou sem o poder, pois toda verdade gera efeitos de poder e todo poder se ampara e se justifica em saberes considerados verdadeiros. A ação discreta e minuciosa das disciplinas nas relações de poder, de fato, corrobora para que os saberes sejam legitimados, ou seja, assim a verdade é produzida pelos efeitos do poder, como as estruturas que permitem distinguir o falso do verdadeiro. Afinal, “a ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 1979, p. 14).

Uma das questões levantadas por Foucault refere-se ao fato de instituições com objetivos tão diversos apresentarem as mesmas características estruturais e formais tão idênticas de controle dos corpos dos indivíduos. Assim, o panoptismo aparece como um dos traços marcantes das sociedades disciplinares, caracterizando-se por incidir sobre os indivíduos em forma de vigilância individual e contínua, em forma de controle, de punição e em forma de correção, ou seja, a partir da vigência de certas normas, formar e transformar indivíduos úteis segundo as demandas sociais (FOUCAULT, 2003, p. 103).

Todavia, apesar da semelhança das instituições disciplinares com o modelo do Panóptico, esses dispositivos disciplinares não dependem diretamente de nenhuma instituição estatal ou de um poder jurídico-legislador que garanta sua legitimidade. Afinal, se trata de um poder microfísico, ou seja, um poder que se utiliza de diversas técnicas de manejo das atividades, onde é necessário somente que alguém os ponha em prática e que possa controlar e registrar os resultados obtidos.

A motivação de Foucault para pensar os saberes e as maneiras pelas quais o poder se exerce, como evoluem, como dominam as sociedades modernas e contemporâneas é decorrente do fato de que esses saberes e formas de exercício do poder configuram modos de subjetivação, modos de ser sujeitos. Desse modo, as relações de poder não representam somente um facilitador ou obstáculo para as relações de saber. Poder e saber não estão ligados um ao outro apenas pelos jogos de poder ou ideologias.

No entanto, segundo Veiga Neto (2007), para que seja possível a ação do poder de modo que aquele que se submete à sua ação o receba, o aceite e o tome como natural e necessário, o saber adentra como elemento condutor do poder. De acordo com o autor, esse processo ocorre “como correia transmissora e naturalizadora do poder, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder” (VEIGA

NETO, 2007, p. 117). Assim, os saberes se constituem como base em uma vontade de poder e funcionam como correias transmissoras do mesmo poder a que servem.

Foucault elucida que o saber enquanto tal detém poder, não é a boa vontade do poder ou sua curiosidade que se abrem para o saber. O modo pelo qual todos os graus do saber são medidos, calculados, autenticados pelo aparelho escolar exprime que, em nossa sociedade, um saber tem direito a exercer um poder (1979, p. 51). Para ele, o saber é atravessado pelas relações de dominação, de modo que “o saber não oferece uma saída; ele aumenta os perigos que enfrentamos” (DREYFUS & RABINOW, 1995, p. 127).

Em suas pesquisas sobre os fenômenos de objetivação do sujeito, Foucault observa que as condições políticas e sociais corroboram para a produção de sujeitos do conhecimento e, portanto, as relações de verdade e os domínios do saber (ARAÚJO, 2008, p. 119). Todo saber se forma num sistema de registro, de comunicação, de deslocamento que é em si mesmo uma forma de poder e que é intrínseco em seu funcionamento a outras formas de poder. Desta forma, o poder se exerce a partir da apropriação ou retenção de um saber. Logo, o problema não reside em pontuar como o saber se subordina ao poder, servindo-o para os seus próprios fins e nem como o poder se imprime neste lhe impondo conteúdos e limitações ideológicas. Para ele, do mesmo modo

a pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança (...). Poder e saber encontram-se firmemente enraizados naquilo que constitui as relações de produção, isto é, para que hajam as relações de produção, é preciso haver as relações de poder e formas de funcionamento de saber. (FOUCAULT, 2003, p. 122- 125).

A pedagogia tornou-se representante da infância no diz respeito à aprendizagem e inserção dos pequenos na instituição escolar. A partir dos registros de frequência, relatórios acerca dos avanços e limitações no processo de ensino-aprendizagem, a escola passou a funcionar como uma aparelhagem de saber, gerindo os indivíduos segundo as normas sociais.

3 A PRODUÇÃO DE SUJEITOS NA ESCOLA

3.1 O programa institucional e os processos de produção de sujeito

Quando se fala em escola, é inevitável vir ao pensamento a imagem de uma instituição fechada, de muros mais ou menos altos, um espaço recortado por salas projetadas para serem observadas a todo instante por qualquer pessoa que circule por entre esse local, carteiras organizadas em filas e alunos atentos ao sinal que anuncia o horário preciso de sair ou adentrar os devidos locais de aprendizagem. Essa estrutura arquitetônica que denominamos de escola é o espaço instituído para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, constituindo-se como direito fundamental de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1996).

No entanto, antes de iniciarmos a discussão sobre a instituição escolar, cabe, primeiramente, um breve esclarecimento sobre o termo instituição que permeia diversas reflexões neste trabalho. Segundo Dubet (2006), o termo instituição, entendido em sentido amplo, designa à maior parte dos fatos sociais que estão organizados, que se transmitem de uma geração a outra e se impõem aos indivíduos. Poderá ser chamada de instituição as organizações, os costumes, os hábitos, as regras de mercado, as religiões.

As instituições, então, são maneiras de ser, objetos, maneiras de pensar e toda a vida social que pode se remeter a um conjunto de instituições. Ao considerar o seu sentido político, o autor pontua que as instituições são um conjunto de aparatos e procedimentos de negociação orientadas a produção de regras e decisões legítimas que asseguram as relações sociais, transformam os conflitos de interesses em processos de regulação e em opções públicas legítimas.

Tendo em vista esta perspectiva, fala-se de *institucionalização* para indicar o reconhecimento legal e constitucional dos atores sociais envolvidos nos diferentes dispositivos formais de constituição de um debate público e da cena política. Desta forma, no desenvolvimento do espaço democrático, a institucionalização é indissociável, integrando novos atores, engendrando conflitos e protestos dos grupos que anseiam por ter suas demandas atendidas e reconhecidas como legítimas (DUBET, 2006, p. 31).

Na perspectiva de Lobo (2015) a institucionalização entendida como processo, refere-se à perspectiva genealógica da história, isto é, a investigação dos começos não

como busca de uma origem, mas como saberes locais, descontínuos, insurreições da diferença. Por conseguinte, institucionalização irá se referir à produção histórica de formas gerais, as instituições, que produzem e reproduzem relações de força, estabelecendo-se em determinada época, segundo os dispositivos de poder que as mantêm (p. 201-202),

É necessário destacar a relevância do programa institucional nos processos de socialização, concebendo estes como a inscrição de determinada cultura, valores e tradições nos indivíduos. Por programa institucional entende-se o processo social que transforma os valores e princípios em ação e subjetividade pelo viés de um trabalho profissional específico e organizado (DUBET, 2006, p.32). Em outras palavras, através da inserção do indivíduo na instituição e da incorporação do programa institucional (fundado sobre valores, princípios e dogmas) é permitido aos atores sociais que estes constituam suas identidades, construam subjetividades e de certa maneira, tornem-se sujeitos com certa utilidade social.

Analisando por este prisma, a escola enquanto instituição formadora de cidadãos atuantes no cenário social possui um programa institucional próprio, que visa a socialização dos indivíduos, a aprendizagem de saberes inerentes à vida em sociedade e necessários para a consolidação e perpetuação deste mesmo programa. A escola também se configura como um espaço moral que abarca professores e alunos na “missão” de produzir sujeitos livres, cidadãos éticos e emancipados, além da função de manter a ordem estabelecida e o pleno funcionamento da sociedade moderna.

François Dubet explica que:

Na medida em que a modernidade gosta de se apresentar em forma de projeto cultural coerente, universal e racional, não deixou de construir programas institucionais, escolas, igrejas, tribunais, instituições de caridade e científicas suscetíveis a produzir indivíduos universais e ao mesmo tempo com suas crenças e costumes específicos, e por cima delas (2006, p. 37).

Portanto, para a sua consolidação, o programa institucional recorre à lógica regular, ou seja, em seus espaços, as instituições se resguardam das desordens do mundo ao encarnarem uma regra universal. O que acontece na instituição é exterior à ordem habitual das relações sociais. Isto explica, por exemplo, a separação dos sexos entre as pessoas de instituições diversas e seus usuários, tanto na escola como nos hospitais e tribunais, evidenciando a desigual condição entre homens e mulheres. A

instauração dessa separação dos sexos era o meio mais seguro para garantir o ideal de instituição como um santuário, não coincidindo de modo pleno com a desordem da sociedade.

Outra estratégia do programa institucional é contar com um modelo arquitetônico que marque sua distância a respeito do mundo trivial e que impressione cada um dos indivíduos. Daí, quando pensamos em instituição, com frequência remete-se a um estilo estético que tende a reforçar seu poderio frente à outras estruturas sociais.

No que se refere à escola, enquanto instituição, é importante elucidar que é uma invenção da Igreja, que tinha um projeto de dominação universal sobre as almas. A escola teria a função de inculcar práticas, adestrar a natureza humana. Este projeto estaria fincado no modelo derivado da conversão, que se define como um movimento profundo intencionado a orientar a alma para uma nova direção, modificando seu ponto de vista em relação ao mundo. A história da escola moderna é a história da larga laicização deste projeto (DURKHEIM *apud* DUBET, 2006, p. 33).

Apesar das inúmeras transformações que se sucederam em nossa sociedade, isto considerando inclusive a mudança de valores, crenças e até mesmo o rompimento com certos paradigmas, ainda é perceptível que a escola não teve sua índole e sua estrutura modificadas. A instituição escolar ainda é um espaço que almeja orientar os indivíduos (as almas ficariam a encargo da Igreja) para que estes modifiquem suas formas de ver e atuar no mundo.

Notadamente, é na escola em que se ensinam as normas de convivência, as condutas indispensáveis para o “sucesso” do processo civilizador, a domesticação dos corpos e, por conseguinte, a mortificação da vida, além dos conteúdos que serão utilizados para a devida absorção de mão-de-obra pelo mercado de trabalho. Desta forma, não é infundada a crítica dirigida às instituições, que permeia muitos debates sobre os processos de institucionalização, onde se pode incluir também este trabalho.

Diante das considerações anteriores que se debruçaram nos escritos de Dubet, as críticas apontadas para as instituições resultaram na construção da imagem de uma simples máquina para domesticar e destruir individualidades. A instituição reduziu-se a um sistema de controle total dos corpos e das almas, tendo em vista a destruição da subjetividade autônoma (DUBET, 2006, p.43) e a incorporação dos princípios e valores apregoados pelo programa institucional para o pleno funcionamento social.

O fato é que o programa institucional repousa sobre a resolução de um paradoxo fundamental que é, no mesmo movimento, socializar o indivíduo e construir um sujeito. Novamente, o aporte teórico de Dubet explica que

Por uma parte, a instituição socializa o indivíduo tal qual ele é, inculca um *habitus* e uma identidade conforme os requisitos da vida social. Por outra parte, como apela a valores e princípios universais, o programa institucional arranca o indivíduo da mera integração social, configura um sujeito capaz de dominar e construir sua liberdade graças a fé ou a razão (2006, p. 44).

Nesta perspectiva, a socialização e a subjetivação se encadeiam num mesmo processo. O programa institucional moderno, então, produz um indivíduo autônomo, um ator conforme as normas socialmente estabelecidas e um suposto dono de si mesmo. Assim, a modernidade é definida como o paulatino surgimento da individualidade, como a consolidação do indivíduo como ator social e sujeito (DUBET, 2006, p.45). Deste modo, a socialização é concebida como um processo ambivalente de criação de condutas, de atores conformados e de sujeitos conscientes de si mesmos, com capacidade para serem livres e governar suas vidas.

As instituições são necessárias à medida que é por intermédio delas que se torna possível o cumprimento da tarefa do programa institucional de difundir os valores tidos como universais. Contudo, são atravessadas pela burocracia moderna, que tem como uma de suas fontes a dominação de todos os aspectos da existência (WEBER *apud* DUBET, 2006, p. 50) já que recorrem a regras racionais e abstratas para assegurar o seu devido funcionamento.

Neste ponto, é possível observar a eficácia da escola em relação a este projeto moderno de socialização, difusão de valores e construção de identidades. Ao adentrar a instituição escolar - esta com sua estrutura arquitetônica planejada para o sequestro dos corpos infantis -, a criança aprende desde a mais tenra idade o controle de seu corpo e de suas pulsões, assim como também é levada a se enquadrar em um conjunto de regras, de modo que não é exagero dizer que a relação educativa funciona como uma instituição em qual existe uma tensão, senão uma contradição, entre uma socialização compacta da cultura e uma subjetivação que obriga o ator a sobressair graças a força da lei e da proibição (DUBET, 2006, p. 53). São os rituais escolares, que por diversas vezes se

confundem com a domesticação dos indivíduos, que corroboram para o funcionamento da máquina institucional e para a produção de subjetividades.

Por fim, no programa institucional a vontade de controle obedece a um projeto mais amplo, que é produzir um sujeito sujeitado. Quanto mais as disciplinas de socialização reenviam as normas universais, mais o ator se constitui como indivíduo e mais esse indivíduo pode ser um sujeito. Em suas análises, Foucault percebe que a promoção do sujeito realizada pela modernidade abre caminho para a sua sujeição, através da institucionalização e disciplinamento dos corpos. É a partir do modelo arquitetural do panóptico que a máquina institucional passa a funcionar criando e sustentando uma relação de poder independente de quem o exerce, pois automatiza e desindividualiza o poder.

3.2 A institucionalização da infância e as práticas pedagógicas

A modernidade é o cenário da redefinição do papel da criança na sociedade. A constituição da família nuclear moderna, a emergência do poder médico e as práticas higienistas características deste período foram responsáveis pelo surgimento do sentimento de infância, onde a criança é elevada a uma condição especial no interior da família, requerendo atenção e cuidados específicos.

De acordo com Àries (1986), o século XIII inaugura a noção de infância enquanto um período específico da vida, dotado de peculiaridades. A infância descrita por ele se difere da infância do mundo medieval, onde a criança era vista como um adulto em miniatura. Nesta perspectiva, a partir da modernidade a criança passa a ocupar um lugar particular no universo do adulto, apresentando características corpóreas e racionais singulares, demandando a organização de um aparato institucional que submetesse a criança a um processo formativo, de suma importância para a sua inserção no programa institucional. Dessa forma, a infância se constituiu para a nossa sociedade como um novo domínio de saber a ser objetivado por ciências como a Pedagogia, a Psicologia, a Puericultura, entre outras.

A descoberta da infância será preponderante para a emergência de um espaço propício para o processo formativo da criança, uma vez que, em consonância com Danelon (2015):

A infância, enquanto alteridade e novidade, possui um absoluto poder desestabilizador. Por ser um estranho e trazer em seu ser a possibilidade de renovação do mundo, a infância é a própria desestruturação do mundo adulto e organizado. Por não sabermos o que é e nem sabermos o que será, a infância pode ser tudo aquilo que menos queremos que seja, desconstruindo, assim, nossa geometria social (p. 218).

Diante desta condição, a infância enquanto marco cronológico assume diversas possibilidades. Cada criança que nasce, nasce uma novidade; cada nascimento é um desespero social, pois sobre o desconhecido, o improvável não se pode prever atitudes e comportamentos. A escola surge como instituição encarregada de educar as crianças, ensinando-lhes valores, ideologias e padrões de normalidade já instituídos na sociedade. Dessa maneira, torna-se o espaço precípuo para a formação da criança, em seus aspectos racional, físico e moral, assim como o lugar próprio da instrução. A escola tornou-se um espaço de disciplinamento para o ajuste do corpo infantil, a partir de

seus mecanismos e táticas de normalização, implantação de hábitos e rotinas, transmissão de conteúdos, uniformes, horários, distribuição espacial, execuções disciplinares, operacionalização de formas determinadas de racionalidade e de subjetividades, criação de interesses, necessidades, afetos e desejos (CORAZZA, 2004, p. 189).

Assim, a escola direcionou suas práticas sociais e seus discursos pedagógicos para a constituição da infância. Uma infância legitimada como tal justamente pelo fato de ter se tornado objeto precípuo da pedagogia, que se encarregou de analisar as minúcias de seu comportamento a partir do estabelecimento de noções de normalidade, por meio de práticas normalizadoras.

O surgimento das instituições educativas também está relacionado ao controle do uso sexual do corpo, principalmente no que se refere às crianças. A partir do aparecimento do corpo sexual da criança, o suposto excesso de sexualidade e a urgência de um corpo produtivo em oposição ao corpo lascivo, corroboram para uma nova economia das relações familiares. Como consequência, além da objetivação da criança, que passa a ser o cerne dos deveres de seus pais, há a necessidade de fixá-la em um aparelho institucional, a fim de possibilitar um maior controle na regulamentação e na vigilância de seu corpo.

Em *A história social da criança e da família* (1986), Àries explica o surgimento dos colégios que se deram a partir do século XV. Os colégios, que antes eram asilos que abrigavam estudantes pobres, tornaram-se institutos de ensino regidos por regras disciplinares, transformando a simples sala de aula em uma “instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude” (p. 170).

A evolução da instituição escolar está diretamente relacionada ao surgimento do sentimento de infância. Cabia a educação, portanto, além da formação instrucional das crianças, o disciplinamento autoritário e hierárquico próprio dos colégios, a fim de se garantir aos estudantes uma vida honesta imprescindível ao estilo de vida da época. Paulatinamente, o colégio se tornou uma instituição essencial à sociedade, destinado à formação moral e ao enquadramento disciplinar necessários para a manutenção do programa institucional vigente.

A instituição escolar se consolidou como o lugar precípua do processo de desenvolvimento ao acolher e educar crianças. Além da instrução, a escola abarcou a função de “ensinar” comportamentos, articulados em torno dos saberes e dos processos de disciplinamento. Nesta perspectiva,

a escola moderna é o locus em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade. E é por causa disso que ela é capaz de fazer tão bem a articulação entre a Razão e o Estado e o deslocamento das práticas pastorais (para as tecnologias do eu), funcionando, assim, como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital. Isso faz da escola um lugar privilegiado para se observar, por exemplo, tanto as transformações que já aconteceram quanto as que ainda estão acontecendo na lógica social (VEIGA-NETO, 2001, p. x).

Destarte, a instituição escolar instaurou em sua organização didático-pedagógica um sistema de ensino pautado no disciplinamento dos corpos. Através da implementação de técnicas de ensino, do controle do tempo das atividades infantis, da conformação de padrões normalizadores, a escola dedicou-se à boa formação dos que adentraram seu espaço. Mais do que dedicar-se à instrução e à propagação do conhecimento, a escola estabeleceu-se para formar cidadãos, indivíduos lapidados para a vida social. Deste modo, o espaço escolar e toda a sua dinâmica favoreceram o exercício dos dispositivos disciplinares, tendo em vista o controle dos corpos dos indivíduos.

É na escola, considerada como um suporte institucional do poder disciplinar e, concomitantemente, o local onde se realiza o trabalho pedagógico, que as técnicas e mecanismos que objetivam dar uma ordem à multiplicidade confusa e numerosa que ela administra, exercem este tipo específico de poder a partir de inúmeros pontos, em meio a relações desiguais e móveis: o poder disciplinar.

Com efeito, o poder disciplinar é um tipo de poder que ao invés de retirar, se apropriar, tem como função maior adestrar, ou ainda, retirar para se apropriar mais e melhor. Para tanto, o seu sucesso deve-se ao uso de instrumentos simples, que permeiam o ambiente escolar: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e a sua combinação no que se denominou de exame (FOUCAULT, 2009, p. 164).

Embora o sistema educacional tenha passado por inúmeras reformas, até mesmo pela lógica de atualização que permeiam as práticas pedagógicas, negando a experiência acumulada por aquilo considerado moderno em determinado tempo (KRAMER, 1997, p.20). Prata (2005) ao analisar as relações de poder na escola, observa que as áreas do saber que perpassam o contexto escolar se formam a partir de práticas disciplinares que se fundamentam na vigilância. Isso é representado pelo olhar vigilante permanente que incide sobre os alunos, registrando fatos, fazendo anotações específicas sobre aptidões e debilidades destes, tendo em vista a ênfase num processo de ensino- aprendizagem que se construa na coletividade participativa. Todavia, os alunos são avaliados individualmente e todo e qualquer comportamento que não se encaixe nas “normas” estabelecidas, deve ser punido. A escola exemplifica o funcionamento de um pequeno tribunal, com leis e infrações próprias para organizar as diferenças entre os indivíduos, atribuindo pequenas penalidades, bem como prêmios por merecimento.

Graças às técnicas de vigilância, a ‘física’ do poder, o domínio sobre o corpo se efetua segundo as leis da ótica e de mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência, poder que é em aparência ainda menos ‘corporal’ por ser mais sabiamente ‘físico’ (FOUCAULT, 2009, p. 171).

Na tentativa de entender as relações de poder na escola, constatou-se que as áreas do saber veiculadas se formam a partir de práticas políticas disciplinares, fundadas na vigilância. Isso significa manter o aluno sob um olhar permanente, registrar, contabilizar todas as observações e anotações sobre ele, através de boletins individuais

de avaliação, percebendo aptidões, estabelecendo classificações rigorosas. Portanto, a vigilância hierárquica é a técnica fundamental para o exercício da disciplina, que opera através do olhar indiscreto, do princípio da total visibilidade, ou seja, permite que o poder disciplinar esteja em toda parte, controlando inclusive os que estão encarregados de controlar e que seja absolutamente discreto, pois é sutil, funciona em silêncio.

Os critérios de legitimação e hierarquização presentes na sociedade prevalecem na organização escolar, indicando um sistema educacional enraizado numa sociedade estruturada por relações sociais desiguais, com consequências profundas no rendimento escolar e nas manifestações que a partir daí se desvelam. Logo, a organização escolar é penetrada por relações de poder e dominação, refletidas em sua cultura e nos saberes que a alimentam.

Sendo a instituição escolar um dos espaços produtores das relações de poder que perpassam a esfera social, onde, de fato, o poder é exercido a partir de inúmeros pontos, em meio a relações desiguais e móveis. Portanto, se faz necessário o controle do tempo e o esquadramento dos indivíduos no espaço, tendo em vista o processo de individualização. Assim, o estabelecimento de uma rotina bem definida a ser cumprida pela comunidade escolar é de suma importância para a dinâmica instituída pela escola.

3.3 A escola pensada pelo modelo do panóptico

Como visto anteriormente, a efervescência política de maio de 1968 corroborou para que a palavra “instituição” fosse considerada como a maquinaria do sistema panóptico da prisão ilustrada por Foucault em *Vigiar e punir* (2009). Em sua obra, o autor discorre sobre a generalização disciplinar no decorrer da Era Clássica, “que passa a cobrir uma área cada vez mais vasta e a ocupar um local cada vez menos marginal” (p. 198). Esclarece também a importância da funcionalidade deste dispositivo que fabrica efeitos homogêneos de poder, a partir do seu princípio voltado para a distribuição ajustada dos corpos, das superfícies e dos olhares.

Neste aspecto, apesar da analítica foucaultiana não se debruçar diretamente sobre as discussões relacionadas ao campo educacional, muitos apontamentos são polivalentes, uma vez que tratam de especificidades comuns a instituições com objetivos distintos, como é o caso da escola, da prisão, do hospital, dos asilos. Se tratando de uma multiplicidade de indivíduos a que se deve impor uma tarefa ou um

comportamento, o esquema do panóptico representa a perfeição arquitetônica, tendo em vista o aperfeiçoamento do exercício do poder.

Ao prosseguir com sua pesquisa sobre a história da penalidade, Foucault observa que a relação própria de poder que incidia sobre os enclausurados utilizava uma técnica particular de controle que não era exclusiva apenas às prisões, mas se encontrava em outras instituições de sequestro, como a escola, os quartéis, as fábricas, comparando a estrutura destas ao Panóptico de Jeremy Bentham. Este tipo específico de poder foi chamando por ele de poder disciplinar, que possui tecnologias próprias de controle e está disseminado por todo corpo social. Diferentemente do poder repressivo, este poder é atuante e opera através de técnicas sutis de adestramento.

O modelo do panóptico tem como um de seus objetivos induzir no indivíduo recluso em seu sistema um estado permanente de visibilidade. Em outras palavras, não será mais necessária a presença de um vigia, de um inspetor, pois o essencial é fazer com quem esteja fixado em uma instituição tenha clareza de que não escapará de uma constante vigilância. É o nascimento de uma sujeição real, a partir de uma relação fictícia (FOUCAULT, 2009, p. 192). Sendo assim, torna-se dispensável recorrer ao uso da força para tornar um aluno produtivo, por exemplo, pois a eficácia do poder e sua força limitadora passam a atuar na sua superfície de aplicação. Para Foucault,

Quem está submetido a um campo de visibilidade e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente entre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição. Em consequência disso mesmo, o poder externo, por seu lado, pode-se aliviar de seus fardos físicos; tende ao incorpóreo (2009, p. 192).

Assim, o panóptico efetua seu controle sobre os corpos de uma maneira mais sutil, através da organização eficiente do espaço. Não é o modelo arquitetônico que representa o poder, mas o modo peculiar de seu funcionamento e as técnicas disciplinares que se efetuem nesta estrutura com mais precisão que permitem a expansão do poder.

O panóptico foi projetado para a constante vigilância de seus habitantes. No lugar do inquérito, a vigilância e o exame. O indivíduo recluso no espaço panóptico é induzido a um estado de objetividade e de permanente visibilidade, comportando-se

como se a todo o momento fosse observado por outrém. Mais do que reconstituir um acontecimento, trata-se de vigiar alguém ininterrupta e totalmente.

A sua arquitetura permite esta vigilância permanente e o exercício de outras modalidades de controle por ela impostas, de modo que sua função é potencializar as ações do poder. Portanto, o panóptico exemplifica precisamente a tecnologia do poder disciplinar. Suas principais características são

Sua habilidade em tornar a disseminação do poder eficaz; tornar possível o exercício de poder como uma força de trabalho limitada, ao menor custo; disciplinar os indivíduos, agindo sobre suas almas, e exercendo o menos possível a violência aberta; aumentar ao máximo a visibilidade daqueles que lhe são submetidos; envolver, em seu funcionamento, todos aqueles que entram em contato com o aparelho de poder (DREYFUS & RABINOW, 1995, p. 210-211).

Dessa forma, através do seu modo de operar, permite o exercício dessa nova tecnologia política do corpo. Entretanto, apesar de Foucault apontar que, de fato, o modelo do panóptico não tenha sido realizado em sua magnitude, as discussões acerca de seu funcionamento foram de suma importância para a formulação de ideias sobre correção e controle (DREYFUS & RABINOW, 1995, p.211).

O panoptismo propiciou um novo modo de administrar e controlar a vida dos indivíduos, ao passo que o estopim da sua dinâmica é a relação entre corpos, espaço, poder e saber. A estrutura panóptica deve ser compreendida como o “diagrama de um mecanismo de poder trazido à sua forma ideal” (DREYFUS & RABINOW, 1995, p. 211), um perfeito sistema arquitetônico que torna possível o exercício do poder e, por conseguinte, o controle e disciplinamento dos corpos.

Em relação à escola, o projeto do panóptico será fundamental para que o poder disciplinar funcione através das técnicas e mecanismos que visa a distribuição ordenada dos indivíduos no espaço físico em que se encontram. De tal modo, que o aluno inserido neste dispositivo inscreve em si a relação de poder, sabendo que em qualquer espaço de circulação, estará sendo vigiado sem assistir quem o vigia.

Beltrão (2000) destaca que o enclausuramento disciplinar, na fixação e controle dos corpos, institui-se como um laboratório de observação, estudo e experimentação. Os corpos fixados nestes espaços (inclui-se a escola também) são analisados, investigados pelas suas intenções, seus sentimentos, seus possíveis indícios de periculosidade. As informações produzidas sobre esses corpos se acumulam e

colaboram para que nesses corpos se inscrevam uma subjetividade, uma personalidade, uma consciência de si.

Cabe ressaltar outra função do panóptico: ele pode ser utilizado como máquina de fazer experiências, modificar o comportamento e treinar os indivíduos. Toda essa estrutura faz com que este seja um local privilegiado para tornar possível a experiência com homens e assim, analisar as mudanças que se podem obter neles. Deste modo, constata-se que

O panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens: um aumento de saber vem se implantar em torno das frentes de poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça (FOUCAULT, 2009, p. 194).

A escola é o ambiente propício para experiências pedagógicas, onde através dos dispositivos disciplinares é possível difundir entre os alunos diversos sistemas de pensamento, controlar as pulsões, formatar as condutas, as ideias, a criatividade e mesmo assim, aumentar-lhes a eficácia. Ao pensar a instituição escolar a partir destas reflexões foucaultianas, observa-se a habilidade deste espaço em fazer uso do corpo dos indivíduos, seja para criar um sujeito dócil, seja para potencializar sua produtividade e sua sujeição. Deste modo, a escola se constitui como uma máquina de ensinar e de aprender, em que cada indivíduo, cada nível, cada movimento, quando articulados de maneira correta, podem ser utilizados permanentemente no processo geral de escolarização (BELTRÃO, 2000, p. 50) e subjetivação.

Quanto ao caráter positivo do poder, cabe aqui fazer a diferenciação entre disciplina e violência. Por influência do modelo jurídico de poder, onde este censura, interdita, reprime, exclui, é comum pensarmos que o poder age com violência, por imposição e contra a vontade dos envolvidos em suas tramas. Entretanto, segundo Veiga-Neto (2007), a liberdade precede o poder disciplinar, ou seja, ele se exerce sobre sujeitos “livres”, onde haja chance de escape e deslocamento dos que sofrem sua ação. Logo, o poder atua de forma muito mais positiva do que negativa, tendo em vista situando-se ao nível do corpo social, atinge o corpo dos indivíduos, para produzir formas de vida, constituir o sujeito normalizado.

Em nossa sociedade, submetemos as crianças desde muito pequenas a este modelo institucional. De acordo com Passeti e Augusto (2008, p. 25), a escola ainda é o

meio mais eficaz para se obter a obediência de uma criança, pois aliada a religião e a família, utiliza-se da maleabilidade para obter os objetivos desejados. De fato, para a maioria dos indivíduos, a escola é o local onde passamos grande parte de nossas vidas inseridos para assim, em nome da igualdade, aprendermos a assimilar regras, o cuidado com o corpo, o respeito à hierarquia e é na escola que, por intermédio dos processos de socialização, constitui-se pequenos ou grandes círculos de amizade.

Além deste leque de possibilidades oferecidas pela escola, é neste espaço que se aprende a estabelecer diferenças. O mesmo espaço de que tem sua função socializadora, também encarna a função de distinguir o normal do anormal, o aluno disciplinado do incorrigível, os preguiçosos dos teimosos, os que se sujeitam com facilidade e aqueles que resistem a todas as formas de sujeição.

À vista disso, a escola apresenta-se como um aparelho disciplinar de engrenagens cuidadosamente articuladas. O seu funcionamento baseia-se às suas coerções permanentes, aos seus treinamentos progressivos e à sua docilização automatizada. Através das técnicas disciplinares que se articulam com os programas de ensino-aprendizagem, com os regulamentos que permeiam este espaço, além dos recursos para o bom adestramento (FOUCAULT, 2009, p. 164), completa-se a produção de sujeitos submissos e úteis (BELTRÃO, 2000, p. 51).

A instituição escolar através dos mecanismos de controle, esquadramento dos corpos e controle das atividades, permite o exercício de um poder modesto, que funciona por meio de uma economia calculada, mas permanente: da sala de aula aos banheiros, tudo é constantemente observado, tendo em vista manter a ordem e assim inibir ações que infrinjam as regras de conduta escolar.

O modelo do panóptico se constitui como uma máquina maravilhosa, destinada a difundir-se no corpo social, de modo a permitir o controle do exercício do poder por toda sociedade. Ao mesmo tempo, é um intensificador de qualquer aparelho de poder, pois assegura a sua economia, garante a sua eficácia e o seu funcionamento contínuo. Pelo seu papel de amplificação, espia a tornar mais fortes as forças sociais, aumentar a produção, fazer crescer, multiplicar. Todavia, como possível que o panóptico seja um intensificador do poder e concomitantemente, possa ser um multiplicador de produção? Para Foucault, “a majoração produtiva do poder só pode ser assegurada se por um lado ele tem possibilidade de se exercer de maneira contínua, nos alicerces da sociedade, até o seu mais fino grão” (2009, p. 197). Logo, este se apresenta

como o princípio geral de uma nova anatomia política que se baseia nas relações de disciplina.

É válido ressaltar que a disciplina não deve ser considerada uma instituição, nem confundida com um aparelho, visto que ela configura-se como uma modalidade de poder, ou ainda, como uma modalidade para o seu exercício que engloba uma série de instrumentos e técnicas. A disciplina fabrica indivíduos ao se configurar como uma técnica específica de um poder que utiliza os indivíduos como objetos e instrumentos de seu exercício, concomitantemente. Ela é uma anatomia do poder, uma tecnologia, podendo ficar sob responsabilidade de uma instituição especializada ou de instâncias preexistentes que encontram nela a maneira de reforçar ou de reorganizar seus mecanismos internos de poder (FOUCAULT, 2009, p. 204).

A eficácia da técnica do panóptico é justamente o fato de, ao mesmo tempo, produzir saber, poder, controle do corpo e do espaço, através de uma tecnologia disciplinar integrada. Segundo Dreyfus & Rabinow (1995, p. 208), a eficiente organização do espaço é que possibilita o controle dos corpos pelo panóptico. No entanto, o funcionamento do poder no espaço está mais relacionado as técnicas utilizadas em conformidade à estrutura do que às características de sua arquitetura.

Em consonância com Beltrão (2000), o poder disciplinar adentra, visto que para retirar das forças individuais a sua melhor capacidade, ele as liga entre si para que assim, possa multiplicá-las e após multiplicá-las, seja possível utilizá-las como força coletiva. Para que o exercício de um olhar que permita o controle pela visibilidade, faz-se necessário um modo político e funcional de dispor organizadamente o que, em sua origem, é chamado de massa confusa. Portanto,

a arquitetura do prédio escolar deve produzir o arranjo espacial das vigilâncias: tornar visíveis os que nele se encontram, de modo a que possam ser trabalhados, isto é, observados, conhecidos, modelados, modificados. Isso porque a escola antes de ser uma construção material, é uma máquina de fabricar indivíduos; antes de ser um espaço que abriga, é um espaço que fixa ensina (2000, p.52).

Neste sentido, a escola corresponde à imagem de uma arquitetura que localiza os indivíduos no espaço, permitindo que estes sejam observados a todo o momento. Contudo, é preciso uma vigilância cuidadosa, sutil e discreta em sua ação, que se exerça a fim de disciplinar corpos, mas que não provoque efeitos de resistência.

As relações de poder podem ser institucionalizadas misturando-se aos dispositivos tradicionais, tal como as estruturas jurídicas, nos dispositivos fechados em si mesmo, dotados de relativa autonomia funcional, ou ainda, podem formar sistemas complexos, dotados de aparelhos múltiplos, como o Estado, e dessa forma, agir em função da eficácia dos instrumentos e da certeza dos resultados. As técnicas de controle das normas tornam-se cada vez mais eficientes e difundidas em espaços sequestro dos indivíduos. Assim, as instituições que se formaram no século XIX, como a prisão, a escola e os hospitais, são estruturas de vigilância que chamam para si os indivíduos, tornando-os individualmente, integrando-os e constituindo-os como o grupo que será vigiado (FOUCAULT, 2003, p. 113).

Pensando na educação escolar atual, talvez não se identifique, em princípio, a aplicação direta da vigilância como um mecanismo proposto a “adestrar” aqueles que não se enquadram nas normas previstas nos regimentos escolares. Através do esquema do panóptico, o poder se exerce de modo invisível e inverificável, tendo em vista que para educar as crianças, seria necessário mantê-las num espaço educativo concebido como *locus social* (VEIGA-NETO, 2006, p. 31) transformador devido à ordem instaurada e a disseminação da consciência de um estado permanente de visibilidade.

Até os dias de hoje, a escola ainda sustenta a função de instituição transformadora, capaz de “normatizar” os comportamentos dos indivíduos, moldar suas ações, extraindo dos corpos o máximo de capacidade produtiva. Apesar de abandonar o princípio de enclausuramento, próprio dos internatos, é visível a utilização dos dispositivos disciplinares, sendo a vigilância uma técnica que permeia todo o espaço pedagógico, com absoluta indiscrição, pois está em toda parte e sempre alerta aos mínimos detalhes.

É justamente a vigilância punitiva que dá suporte à escolarização, pois a escola funciona menos pelo temor de se ter um vigia disposto a punir do que por um vigia que nos pune, produz em nós mesmos uma vigilância constante. Na medida em que a maquinaria escolar opera seguindo os princípios elucidados pelo panoptismo, assegura-se a produção do indivíduo dócil, útil, sem recorrer à força ou à violência, mas fazendo jus às benesses de uma nova economia do poder.

A analítica do poder realizada por Foucault permite um novo (outro) deslocamento teórico no que se refere à produção de sujeitos normalizados, onde a disciplina não é entendida como instrumento de repressão, algo negativo, mas como produtora de identidades e funções, deixando os indivíduos mais alcançáveis à ação do

poder. A produção foucaultiana oferece à Educação instrumentos que propiciam, por intermédio de um olhar filosófico, interrogações acerca da verdade e do que é posto como verdadeiro, rompendo com os paradigmas que se cristalizaram no meio educacional (GALLO, 2006, p. 254).

3.4 Os *inassimiláveis* ao sistema educacional

Ao longo da história, o espaço escolar se constituiu como o local privilegiado para a aplicação das tecnologias disciplinares que se exercem tanto sobre o eixo corporal quanto no eixo dos saberes. Por meio do disciplinamento dos corpos, se produz o bom cidadão ajustado para a vida em sociedade; em outras palavras, o indivíduo útil economicamente e dócil politicamente. A escola se transformou em uma maquinaria de controle para fabricar indivíduos, fazendo uso de uma “técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 2009, p. 164) – a disciplina. A instituição escolar enquanto o lugar da disciplina em nossa sociedade propagou a cultura escolar de docilização dos indivíduos a partir de práticas que alvejavam seus corpos.

Corazza (2004, p. 172) aponta que dentre os castigos corporais, estavam práticas de imobilização, onde as crianças eram amarradas às cadeiras, tinham os pés colocados em cepos e utilizavam coletes e cintos de gesso, madeira e ferro para que andassem eretas. Também utilizavam colares de ferro para o correto alinhamento da postura. Esses ritos antecederam a disciplina humilhante promovida no espaço escolar, através do chicote e da delação mútua em benefício do mestre.

Em um passado próximo, a utilização da palmatória, os castigos físicos excessivos, as humilhações e práticas vexatórias, assim como a exclusão daqueles que possuíam uma conduta divergente das normas instituídas como padrão a ser obedecido, eram sinônimos de estratégias pertinentes para se obter um ordenamento pedagógico imprescindível para a boa formação. Essas práticas constituíam os modos de reparar o dano causado decorrente de uma infração cometida. Podemos correlacionar essa cultura escolar punitiva com os regimes penais perpetrados através do suplício¹⁵, por exemplo.

Em *A verdade e as formas jurídicas* (2003), Foucault discorre sobre as transformações nos sistemas penais e, por conseguinte, sobre a nova definição de

¹⁵ O suplício consistia na pena corporal dolorosa, mais ou menos atroz; um fenômeno inexplicável a extensão da imaginação dos homens para a barbárie e a crueldade (Cf. Vigiar e punir, 2009, p. 35).

criminoso instaurada na sociedade disciplinar. Nesta perspectiva, o criminoso seria aquele que perturba a ordem social, “o indivíduo que no interior da sociedade rompeu o pacto que havia teoricamente estabelecido” (p. 81). O crime é um dano à sociedade e o criminoso, é considerado inimigo da sociedade justamente por infringir o pacto social. Todavia, à lei penal atribui-se a função de permitir a reparação do malefício causado à sociedade, isto é, para além de quaisquer possíveis represálias ou vinganças com motivações morais e religiosas, por exemplo, à lei cabe o reparo do dano causado ou o impedimento de ações que possam afetar negativamente o corpo social.

Analogamente a este quadro peculiar às teorias penais no final do século XVIII, está o imbróglio da indisciplina para a dinâmica escolar. Ainda que a comparação denote certo exagero, a similitude das instituições prisional e escolar está para além das práticas punitivas aplicadas ao criminoso e ao aluno indisciplinado, aproximando-se muito da dinâmica escolar. O aluno indisciplinado é aquele que perturba a ordem estabelecida em sala de aula. É o indivíduo que infringe os combinados construídos pelo grupo para a manutenção do arranjo escolar, sem considerar as consequências de seus atos para o coletivo. As formas de correção disponíveis na escola também permitem a reparação do dano causado e, do mesmo modo que a lei penal devem desprezar possíveis motivações morais e religiosas, centrando-se no reparo do dano causado e em ações impeditivas de outros atos desordeiros.

Contudo, ante as formas punitivas tradicionais (deportação, trabalho forçado, escândalo público, vergonha, lei de talião)¹⁶, a sociedade disciplinar pôs em prática uma forma de controle que incide mais ao nível do que o indivíduo pode fazer, do que ele é capaz, do que está sujeito e na iminência de fazer, do que sobre se o que o indivíduo fez está em conformidade ou não com a lei. De modo geral, a penalidade desenvolvida na sociedade disciplinar se propôs a

Cada vez menos definir de modo abstrato e geral o que é nocivo à sociedade, afastar os indivíduos que são nocivos à sociedade e impedi-los de recomeçar. A penalidade no século XIX, de maneira cada vez mais insistente, tem em vista menos a defesa da sociedade que o controle e a reforma psicológica e moral das atitudes e do comportamento dos indivíduos (FOUCAULT, 2003, p. 84-85).

¹⁶ Cf. *A verdade e as formas jurídicas*, 2003, p. 82-83.

Na sociedade disciplinar, uma série de instituições disciplinares se desenvolveu em torno da instituição judiciária, assumindo, assim, o controle dos indivíduos. Instituições pedagógicas, psiquiátricas, asilos, hospitais - uma rede de poder com a “função não mais de punir as infrações dos indivíduos, mas de corrigir suas virtualidades” (FOUCAULT, 2003, p. 86). Uma forma de poder própria da sociedade disciplinar que caracterizou o que se pode chamar de idade da ortopedia social. Portanto, o efeito principal das instituições disciplinares é fixar os indivíduos em um aparelho de normalização, ao invés de excluí-los. Assim como outras instituições, a escola não exclui os indivíduos; em seu caso específico, fixa-os em um aparelho de transmissão do saber¹⁷.

As técnicas disciplinares se disseminaram pelo corpo escolar, impondo padrões comportamentais orientados pela noção de normalidade e relações regidas por posturas de autoridade, como por exemplo, a relação professor-aluno. Contudo, a oposição ao regime disciplinar emerge nessa dinâmica e estabelece um dos principais problemas a serem orquestrados pela organização escolar: a indisciplina. Augusto (2015) afirma que a indisciplina surgiu como uma forma de resistência ao imperativo escolar, tendo em vista que era

ao mesmo tempo, seu produto direto, para qual a escola já tinha uma resposta imediata, sob a forma de punição direcionada, cujo objetivo era o de corrigir a anormalidade ou o desvio. Pelo combate ao aluno indisciplinado, instituíam-se os dispositivos disciplinares que governavam a vida e a conduta do conjunto dos alunos, tivessem eles infringido a norma ou não (p. 14).

O corpo dos indivíduos inseridos na escola passa por um processo de adestramento disciplinar ao ser submetido a uma rede de mecanismos disciplinares. Logo, espera-se que ao término do processo educativo, os indivíduos tenham sido adestrados e moldados para o pleno exercício da cidadania e obediência das normas estabelecidas pelo programa institucional.

No entanto, não se pode ignorar a presença daqueles que, de alguma maneira, não se adequam aos ritos escolares. Os indivíduos que perturbam a ordem estabelecida, que se esquivam do controle temporal, que burlam as regras que a serem seguidas, que

¹⁷ Cf. *A verdade e as formas jurídicas*, 2003, p. 114.

não conformam seus corpos aos exercícios de disciplinamento, que se desviam das normas instituídas e dos padrões impostos como normais, estes são os indisciplinados.

Partindo do princípio que indisciplinado é o indivíduo desviante, anormal, inassimilável ao sistema educativo. É aquele que resiste aos padrões estabelecidos como normais e que, por vezes, são comumente classificados como a parte a ser corrigida, interditada, normalizada e, considerando que o ambiente escolar é atravessado por técnicas disciplinares que visam à docilidade dos corpos, ante a este antagonismo, a indisciplina aparece como o imbróglia da escola.

Ao descrever paulatinamente o caso de Charles Jouy¹⁸ em *Os anormais* (2010), Foucault explica que um desequilíbrio funcional faz com que o instinto funcione normalmente, segundo o seu próprio regime, mas de modo anormal quando esse regime próprio não é controlado por instâncias que deveriam limitar a sua ação (p. 262). Destarte, na análise comportamental do indivíduo que seria inassimilável ao sistema normativo, assim como no caso de Jouy, afere-se sua conduta pela ausência de senso moral. Não se trata de julgá-lo como mau, ao contrário até, mas de apontar a sua incapacidade de controlar o ímpeto de seus instintos.

Por vezes, os alunos apontados por suas condutas impertinentes ao ambiente escolar não são identificados como maus, ainda que se atribua características patológicas aos seus comportamentos. São alunos que demonstram momentos de ternura na relação com outras pessoas, mas se tratando do enquadramento de suas ações às normas estabelecidas, principalmente no que diz respeito à pretensa imobilidade corporal que lhes é exigida, estes são rejeitados e excluídos de certos ritos escolares. Por exemplo, o aluno que permanece inquieto, não se senta durante a execução das tarefas em sala de aula, se expressa em momentos inoportunos e como consequência disso, tem o seu direito à hora do recreio cerceado e, por conseguinte, é excluído dos momentos de interação com o grupo.

Sobre o domínio da anomalia, Foucault (2010, p. 45) apresenta três figuras principais importantes para a compreensão do indivíduo indisciplinado: o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e a criança masturbadora. Todavia, os desdobramentos subsequentes terão como ponto de partida as duas primeiras. Em relação ao monstro humano, seu aparecimento é da ordem do domínio jurídico-

¹⁸ Na aula de 19 de março de 1975, Foucault descreve o caso que foi objeto da psiquiatrização, o caso de Charles Jouy, ocorrido em 1867. Charles Jouy representa a figura mesclada do monstro humano, do pequeno masturbador e do inassimilável ao sistema normativo de educação. Jouy fora denunciado por, de certo modo, ter violentado a menina de sua aldeia, Sophie Adam.

biológico, pois em sua existência e em sua forma, constitui a violação das leis sociais e a violação das leis naturais. É a figura do monstro que, através do princípio de inteligibilidade, a combinação do impossível com o proibido, o grande modelo das pequenas irregularidades. A questão que se apresenta é a descoberta do nível de monstrosidade por detrás dos pequenos desvios, das irregularidades. É o monstro banalizado que definirá a palavra anormal até o século XIX.

Na genealogia da anomalia descrita, também se destaca a figura do indivíduo a ser corrigido, que aparece nos séculos XVII e XVIII (p. 49). Ele surge no contexto familiar, na relação da família com as instituições que lhe dão suporte ou que lhe são próximas, como a escola, a igreja, a polícia. O indivíduo a ser corrigido é um fenômeno frequente e, justamente por isso, é próximo da regra, o que dificulta a sua identificação.

Um equívoco em relação ao indivíduo a ser corrigido refere-se ao fato de que sua necessidade de correção está diretamente ligada ao fracasso das técnicas e procedimentos que intentaram corrigi-lo. Foucault esclarece que

O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobreintervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção (2010, p. 50).

O indivíduo a ser corrigido é parte de um jogo entre a incorrigibilidade e a corrigibilidade, o eixo da corrigibilidade incorrigível que constituirá a base das instituições que irão circundar o indivíduo anormal. No caso do incorrigível, sua objetivação pelas técnicas pedagógicas e por mecanismos que se dedicaram à formação de aptidões, possibilitou a formação de um saber fundamental para a articulação entre as instâncias de poder e as instâncias de saber (2010, p. 53).

Como fora assinalado, a escola é atravessada por um poder normalizador, assemelhando-se a outras instituições de sequestro do corpo, como a prisão, o asilo, o hospital. Assim como no hospital psiquiátrico a loucura “é percebida menos em relação ao erro do que em relação à conduta regular e normal” (FOUCAULT, 1997, p. 48), na escola, sob o mesmo parâmetro, se identifica a indisciplina.

Ambas as instituições se consagram como local de diagnóstico e classificação (no caso da escola, destaca-se a aplicação de testes para mensurar níveis de

desenvolvimento, de aquisição de conhecimento; classificam-se os alunos mais desenvolvidos, aqueles que alcançam o padrão estipulado como normal), distribuição espacial (no hospital psiquiátrico, as doenças são repartidas em pátios e na escola, a distribuição se dá pelo tipo de comportamento ou nível de conhecimento). Contudo, seus espaços também são lugares de enfrentamentos, lugar de luta e resistência.

Tais instituições, escolar e psiquiátrica, são permeadas por técnicas e procedimentos muito similares, como o isolamento, o interrogatório, admoestações moralizantes, realização obrigatória de atividades na forma de punição e, no caso de condutas adequadas e pertinentes à ordem vigente, premiações. Sobre as relações firmadas nesses espaços, o texto *O poder psiquiátrico* (1997) elucida que

As relações preferenciais entre o médico e alguns de seus doentes, as relações de vassalagem, de posse, de domesticidade, por vezes de servidão, que ligavam o doente ao médico – tudo isso tinham por função fazer do personagem médico “o mestre da loucura”: aquele que a faz aparecer na sua verdade (quando ela se esconde, quando permanece escondida e silenciosa) e aquele que a domina, a apazigua e a faz desaparecer, depois de tê-la sabiamente desencadeado (p. 49).

Pensando no contexto escolar, as relações que se estabelecem entre professor-aluno ratificam a ideia de um saber que se transmite hierarquicamente, onde o professor detém todo o conhecimento. O “mestre do saber” é aquele que domina o conhecimento, que o transmite considerando apenas as diretrizes curriculares, em detrimento do que possa ser propício à realidade de seus alunos. É esse professor que utiliza sua ação docente como recurso de intimidação; desencadeia a indisciplina, opera as técnicas disciplinares para, desse modo, suprimi-las e dividir o grupo sob o critério dos que obedecem e dos que não obedecem, dos normais e anormais, dos que são conformados ao sistema escolar e daqueles que são inassimiláveis.

O triunfo da sociedade disciplinar se deu pela sofisticação dos aparelhos disciplinares, que possibilitaram o exercício de um poder que longe de visar à exclusão, a repressão, investiu em uma tecnologia que fabrica, que maximiza a produção, que produz saber. As técnicas do poder disciplinar servem de suporte para diversas instituições, aparentemente, com funções diferentes, mas que compartilharam do mesmo objetivo, do mesmo produto final que é a normalização.

A imposição da relação binária normal-anormal indica a necessidade de compreensão do termo norma. Sobre esta questão, em *O normal e o patológico* (2009),

as proposições de Canguilhem são fundamentais para a compreensão das noções de **norma** e **normalização**. Ele afirma que o normal não é uma média que se refere a um conceito social ou a uma realidade, mas que alude a um julgamento de valor que define a capacidade psíquica de um indivíduo. Nesta perspectiva, classifica-se por homem alienado aquele que é diferente do todo formado pela vida e pelos homens, que não se ajusta “não tanto em relação aos outros, mas é relação à sua própria vida” (p. 45).

Canguilhem define a palavra normal como “aquilo que é como deve ser” (p. 45), aquilo que se encontra com maior regularidade, que constitui a média ou é parte de uma característica mensurável. O **normal** é definido pela conformidade à regra, pela regularidade. Se a norma é a regra, **normativo** é aquele que as institui. No caso da medicina, por exemplo, o seu êxito enquanto ciência da vida se deu porque o ser vivente concebe seu corpo como patológico e, por isso, alguns comportamentos e hábitos precisam ser evitados; o corpo que é afligido por alguma enfermidade somente pode ser considerado normal quando é restabelecido.

O autor ainda se dedica aos conceitos de **anomalia** e **anormal**. Para ele, anomalia é um conceito normativo, “um tipo de desvio específico ou, em outras palavras, qualquer particularidade orgânica apresentada por um indivíduo comparado com a grande maioria dos indivíduos de sua espécie, de sua idade, de seu sexo” (p. 51). Já anormal, refere-se a um conceito descritivo, o afastamento do indivíduo por suas características do grupo ao qual há o critério comparativo. Dessa maneira, a anomalia refere-se a um tipo normativo de vida, que não se baseia nos desvios que se apresentam, mas nas deformidades incompatíveis com a forma de vida do ser vivo (p. 53). Referindo-se ao conceito de anormalidade, Canguilhem afirma que

O anormal, enquanto a-normal, é posterior à definição do normal, é a negação lógica deste. No entanto, é a anterioridade histórica do futuro anormal que provoca uma intenção normativa. O normal é o efeito obtido pela execução do projeto normativo, é a norma manifestada no fato. Do ponto de vista do fato há, portanto, uma relação de exclusão entre o normal e o anormal. Essa negação, porém, está subordinada à operação de negação, à correção reclamada pela anormalidade. Não há, portanto, nenhum paradoxo em dizer que o anormal, que logicamente é o segundo, é existencialmente o primeiro (p. 111).

Em outras palavras, anormalidade não pode ser compreendida como a negação da normalidade, sendo posterior a ela. Por outro lado, também não é a ausência de normalidade que constituirá o que é anormal. A anormalidade possibilitou a

constituição da normalidade, na medida em que tudo o que excedia as formas de controle social, deveria ser, sumariamente, controlado pela instauração da norma. A norma aparece como uma regra de conduta e como uma regularidade funcional, “como princípio de funcionamento adaptado e ajustado” (FOUCAULT, 2010, p. 139). O desorganizado, o patológico, o mórbido se opõe ao que é normal. Sendo assim,

Será em toda parte, o tempo todo, até nas condutas mais ínfimas, mais comuns, mais cotidianas, no objeto mais familiar da psiquiatria, que esta encarará algo que terá, de um lado, estatuto de irregularidade em relação a uma norma e que deverá ter, ao mesmo tempo, estatuto de disfunção patológica em relação ao normal (FOUCAULT, 2010, p. 139).

As práticas de normalização passaram a classificar como anormal toda conduta ou comportamento desviante. Os discursos médicos, pedagógicos e as medidas higiênicas contribuíram para a efetivação das práticas normalizadoras na instituição escolar e, por conseguinte, a identificação, classificação e posterior correção dos desviantes. Classificação no sentido de que dependendo do desvio à norma, o indivíduo desviante pode ser patologizado (por isso a excessiva medicalização para determinados transtornos como TDAH¹⁹) ou enquadrado na condição de indisciplinado, incorrigível.

Em *Segurança, território, população* (2008, p. 74), Foucault explica que se há uma relação fundamental entre a lei e a norma, constitui-se como função essencial da lei a codificação da norma, que não deve ser confundida com as técnicas de normalização. Aliás, sobre a relação entre lei e norma, o seu objetivo é identificar o modo pelo qual, na contramão do sistema legal, desenvolvem-se os procedimentos de normalização.

Considerando o papel normalizador da disciplina, é importante destacar em que consiste a sua especificidade. É sabido que a disciplina normaliza, analisa, decompõe os indivíduos e possibilita o esquadramento do espaço, permitindo que os indivíduos sejam percebidos e modificados (2008, p. 75). Em vista de objetivos específicos, a disciplina também classifica: na execução das atividades escolares, classificam-se os alunos aptos para a obtenção de determinado resultado, por exemplo.

A disciplina encarrega-se de estabelecer sequências e ordenações, coordenando gestos e ações dos indivíduos e, por fim, através de um progressivo e contínuo adestramento, definem-se os que são considerados aptos e capazes daqueles que se

¹⁹ Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

distanciam do resultado esperado. Assim, se estabelece a demarcação entre **normal** e **anormal** (p. 75). Portanto,

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz (2008, p. 75).

Instituída a norma, é o adestramento efetuado pela mesma norma que possibilitará a distinção entre normal e anormal. Em outras palavras, é normal quem é capaz de se conformar a norma e quem não é capaz, define o anormal. Sendo assim, o que é fundamental na normalização disciplinar é a norma e não a definição de normal e anormal.

Retomando um dos princípios das relações de poder, que é o fato de não haver uma oposição binária entre dominados e dominadores, normais e anormais, sujeitados e resistentes, entre outras, Foucault afirma que ao invés dessa dualidade, há uma correlação de forças múltiplas atuantes nos aparelhos de produção que atravessam todo o corpo social. Ao contrário de Canguilhem, que afirma que justamente pela condição de polaridade da dinâmica da vida é que se pode chamar determinadas funções e comportamentos de normais (p. 92). Para Foucault, a correlação de forças forma “uma linha de força geral que atravessa os afrontamentos locais e os liga entre si”, de modo que “em troca, procedem as redistribuições, alinhamentos, homogeneizações, arranjos de série, convergência desses afrontamentos locais” (1988, p. 104-105).

A normatização impõe, de certo modo, uma exigência à existência, isto é, se vive para obedecer e cumprir regras determinadas. O contexto escolar não se isenta desta perspectiva, visto que a escola assume mais o papel de instituição normalizadora, produtora de comportamentos do que um lugar para se criar a vida. Não é à toa que a cultura escolar propagou a ideia de um ambiente escolar colorido, a partir da ditadura do mural²⁰. É preciso dar vida a um espaço de formação que agoniza.

A ordem social é um conjunto de regras que se organizam para a manutenção social, sem que haja prejuízos para o grupo. Esse conjunto de regras se estende por

²⁰ Muitas escolas impõem a obrigatoriedade da utilização de murais pelas paredes, mesmo que estes não se relacionem diretamente à produção discente. A proposta é colorir a escola, dar vida ao ambiente escolar, ao ambiente que em sua constituição, tem a sua atividade pautada no insucesso.

diversas instituições, família, igreja, hospital, escola e, desse modo, qualquer conduta que destoe dessa normatividade, é classificada como anormal. Seguindo a análise proposta por Veiga - Neto (2006, p.), por anormais compreende-se “os sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos”, os transgêneros, desviantes, inconstantes, resistentes e, sobretudo, os indisciplinados.

A história da anormalidade é a história das práticas de objetivação e dos saberes que se produzem sobre ela. A institucionalização escolar é anunciada como salvaguarda de uma infância correlata à loucura. Nas incursões sobre o diferente, assim como o louco, a criança é o outro na relação com os demais, daí a emergência do processo educativo, enquanto instância do controle dos instintos e formadora do caráter do adulto futuro. Daí deriva a efervescência científica, mais precisamente, das ciências humanas que preconizam a objetivação e, por conseguinte, a produção de saberes sobre o homem.

Até os dias de hoje, a escola é o lugar destinado à instrução, mas também o local da classificação, da separação entre normais e anormais, inteligentes e idiotas, comportados e transgressores, para adestrar o caráter do desviado e impedir a conformação de comportamentos irregulares. A sua função normalizadora e o engessamento de suas práticas disciplinares transformaram a ação pedagógica em um ato despótico, ao invés de uma ação essencialmente educativa.

Neste espaço de luta, mais do que um empecilho para o processo educativo, a indisciplina aparece como uma forma de resistência a essa incessante normalização. A escola, ao mesmo tempo em que combate a indisciplina, a retroalimenta, (re) produzindo os mesmos procedimentos de segregação e de interdição. Para uma mudança educacional basilar é necessário um novo fazer pedagógico, uma nova consciência educativa que conceba a indisciplina como forma resistência emergente e imprescindível a este modelo educacional vigente que denuncia a sua falência cotidianamente.

4 RESISTIR É PRECISO: AS LUTAS DE RESISTÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

4.1 Entre o exercício do poder e as lutas de resistência

Como fora elucidado anteriormente, a analítica do poder foucaultiana desconsidera as teorias do poder tradicionalmente admitidas, pois estas acabam por constituir uma visão do que seria um poder legítimo, quais seus limites e qual sua origem (BRANCO, 2001). As análises incidem sobre a tecnologia do poder e como o poder domina e se faz obedecer. A hipótese de que o poder está disseminado na trama social, de um modo complexo e heterogêneo, onde as resistências ao poder também se fazem presentes, substituem as ideias de posse do poder, de um poder que tem ponto de início e término, e campo de ação delimitado.

Embora Foucault tenha participado de alguns movimentos de resistência, como o GIP (Grupo de Informações sobre as Prisões), de movimentos contrários à lógica consumista e pró-abortos, entre outros, o início de suas investigações sobre esse tipo de poder que surge na Modernidade pouco faz referência quanto às lutas de resistências. Uma possível razão para tal escassez seja “a delimitação do alcance e do estatuto das lutas de resistência, nas quais os indivíduos pouco ou nada tem a fazer” (BRANCO, 2001, p. 240).

A forma de controle atual se exerce sobre cada indivíduo, as análises sobre o modo pelo qual nos tornamos sujeitos, os processos de individuação e os estudos que possibilitaram uma nova concepção acerca do poder e o seu exercício no corpo social, ocuparam o cerne de suas análises e, posteriormente, despontaram nas produções acadêmicas que se seguiram inclusive depois de sua morte.

Em *Vigiar e Punir* (2009) encontramos momentos em que as resistências ganham espaço e confrontam o poder, em outros períodos históricos: diante da miséria física que afligia o povo, ao cerceamento da liberdade imposto pelas prisões-modeloⁱ²¹, muitos se insurgiram; contra as penas dolorosas e ao espetáculo característico do suplício, práticas resistentes emergiram, como tentativas de matar executores, até mesmo o impedimento de execuções consideradas injustas. Ou ainda, ante ao poder punitivo do soberano, a recusa e a revolta eram frequentes.

²¹ FOUCAULT, *Vigiar e punir*, 2009, p. 32.

Referir-se às lutas de resistências no pensamento de Foucault está para além de indicar possíveis saídas para a trama de poderes que se exercem na esfera social. Ao debruçarmo-nos sobre sua produção, notadamente, observamos que seu trabalho intelectual era uma constante agonística frente aos enquadramentos e normalizações de sua época²², onde as resistências se transformaram em parte de sua filosofia, quiçá em sua própria vida.

As lutas de resistência nascem no seio das relações de poder e não é fundamentalmente contra o poder que essas lutas emergem. Em seu livro *Ditos e escritos: estratégia, poder-saber* (2015, p.271), o autor esclarece que na posição ontológica entre poder e resistência, o poder seria “a forma com frequência diferente de uma série de conflitos que constituem o corpo social, conflitos do tipo econômico, político”.

Dessa forma, não pode existir uma relação binária, um lugar de poder e não-poder. O poder é a institucionalização e definição das técnicas, instrumentos e táticas que servem aos conflitos que permeiam o espaço coletivo. Assim, as investigações sobre as resistências seriam o fio condutor para a história do maquinário do poder, como Foucault sinaliza:

“Gostaria de sugerir uma outra forma de prosseguir em direção a uma nova economia das relações de poder, que é mais empírica, mas diretamente relacionada a nossa situação presente, e que implica relações mais estreitas entre teoria e prática. Ela consiste em usar as formas de resistência contra as diferentes formas de poder como um ponto de partida (FOUCAULT, 1995, p. 234).

Desse modo, as resistências funcionam como pontos múltiplos e irregulares que estão disseminados no tempo e no espaço, nas tramas do poder. Tanto podem provocar dissidências, levantes e rupturas que sejam localizáveis e constantes, como podem ser transitórios e móveis. As relações de poder existem senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência, que representam o apoio, o alvo que possibilita a apreensão. Os pontos de resistências estão presentes em toda rede de poder e não configuram uma antítese do poder, “não é o outro do poder, mas é o outro numa relação de poder – e não de uma relação de poder” (VEIGA-NETO, 2007, p. 125).

²² Não somente em sua época, mas a luta contra a imposição de um padrão a ser socialmente aceito, que deixa à margem as ditas “minorias”, perdura até os dias atuais, em pleno século XXI.

Em *A vontade de saber* (1988), o autor explica que a resistência não está em posição de exterioridade em relação ao poder, pois “onde há poder há resistência” (p. 106). Todavia, ao afirmar que estamos “no” poder e dele não se pode escapar, não significa que as lutas de resistência sejam sempre inócuas e que o poder seja sempre ardil. Como foi dito anteriormente, se não há um grande poder localizável, do mesmo modo, também não há um ponto único de recusa, de fuga. Afirmer o poder como aquele que sempre triunfa é desconsiderar o caráter relacional do poder.

Em sua analítica, ao considerar as lutas de resistência como ponto de partida, Foucault sugere outro caminho para se estudar as relações de poder. Para além de se analisar o exercício do poder, estaria a análise destas relações a partir das estratégias. Sendo assim, seus estudos se dedicariam a compreender o significado das relações de poder, segundo as formas de resistência e as investidas para dissolver essas relações.

O texto *O sujeito e o poder* (1995) evidencia características principais que das lutas antiautoritárias apresentam em comum. A primeira delas é a transversalidade, isto é, as lutas não se limitam a um país. Apesar de desenvolverem-se de maneiras variadas (mais ou menos abrangentes, dependendo do território), não estão atreladas a uma economia e forma política específicas. A segunda, refere-se aos efeitos do poder e como estes recaem sobre os indivíduos. A terceira, explica que as lutas são imediatas, porque procuram “investir” sobre a ação dos indivíduos - objetivam o inimigo imediato.

Contudo, estas lutas ainda apresentam aspectos mais específicos. Entre eles, o fato destas não nem serem contra, nem favoráveis ao indivíduo, mas de consistirem em batalhas contra o “governo da individuação” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 235). Em outras palavras, são lutas que questionam o estatuto do indivíduo: ao mesmo tempo em que enfatizam tudo o que torna os indivíduos verdadeiramente individuais, criticam o que separa o indivíduo, que o impede de relacionar-se em uma vida comunitária, que o liga à sua identidade através da coerção.

Outro aspecto das lutas é que elas são uma oposição aos efeitos do poder relacionados ao saber. Não se trata de um cientificismo, mas sim de questionar o modo pelo qual o saber funciona e a sua relação com o poder. Por fim, essas lutas representam a recusa ao “estado de violência econômico e ideológico, que ignora quem somos individualmente” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 235). São lutas que não visam destruir um grupo ou uma instituição de poder. No entanto, são lutas que tem como objetivo precípua o ataque ao governo da individualidade, batalhas que miram determinadas formas de poder.

É válido ressaltar que as formas de poder se aplicam à vida cotidiana dos indivíduos, marcando-o com sua própria individualidade, ligando-o a sua própria identidade, de maneira a fazer dos indivíduos sujeitos. Segundo Foucault, a palavra sujeito tem dois significados, onde ambos sugerem uma forma de poder que domina e assujeita: “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 235).

As relações de poder se inscrevem no interior das lutas, porém, não é contra o poder que as resistências se estabelecem. Elas são o outro lado das relações de poder e de modo algum, estão fadadas ao fracasso. Dessa forma, “é preciso voltar a situar as relações de poder no interior das lutas, e não supor que há, de um lado, o poder, e do outro, aquilo sobre o qual ele se exerceria, e que a luta se desenrolaria entre o poder e o não poder” (FOUCAULT, 2015, p. 271). Neste sentido, a resistência caminha para a pluralidade, sendo “possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis”, mas que só podem se suceder no campo estratégico das relações de poder (FOUCAULT, 1988, p. 106).

Ao falarmos em luta de resistência é importante assinalar uma certa oposição entre grupo e poder, pois nem toda luta levantada pelos grupos sociais é uma luta de resistência ao poder. Após uma série de ressalvas indicadas por Foucault, Branco (2001, p. 241) elucida alguns apontamentos que nos servem de suporte para uma melhor compreensão desta divergência. O primeiro deles vem da contestação de que muitas lutas aparentemente contestadoras seriam lutas em prol da inclusão e/ou legitimação na ordem estabelecida. O segundo, que toda luta é assimilada pelas teias do poder e o terceiro, incide na descrença no potencial transformador e revolucionário dos grupos políticos.

Outrossim, é válido lembrar que as lutas desencadeadas por grupos sociais podem afanar as técnicas e procedimentos de manipulação de massas, que ao contrário do que comumente pensa-se, tais técnicas e procedimentos não se restringem apenas aos regimes autoritários, de maneira que estas circundam também os regimes reconhecidos como democráticos. Assim, podemos observar que os sistemas políticos entendidos como liberais foram os que mais desenvolveram de forma eficaz as técnicas de normalização dos indivíduos.

Considerando que o sistema capitalista serviu de aporte para o funcionamento dessa nova economia do poder, não é incomum o pensamento de legitimação das lutas

apenas quando estas visam romper o seu *modus operandi*. Logo, toda luta que se estabeleça “por fora” da luta de classes é considerada de pouca importância para a transformação social. O deslocamento teórico operado por Foucault examina a maneira específica que as resistências alvejam o funcionamento do poder, mesmo que não seja um embate direto em prol da destruição do capitalismo. Não obstante, é necessário observar os modos de ação das resistências, sem menosprezar o seu potencial combativo.

Diante da importância de alguns acontecimentos históricos à sua época, como a revolução iraniana ocorrida em 1979²³, Foucault dá um novo fôlego às suas pesquisas, ao perceber que as práticas contestadoras possibilitariam a transformação do mundo. Ele observa que sob determinadas condições, os grupos têm o potencial de contestar os sistemas hegemônicos e obter êxito na tentativa de modificá-los (BRANCO, 2001, p. 242). É por esta via que seus estudos no período de 1978 a 1984 irão incidir sobre o papel das resistências nas relações de poder, considerando seus antecedentes históricos e suas perspectivas de êxito. Este momento histórico mostrou que através das práticas contestadoras, seria possível a invenção de corpos insubordinados que corroborassem para transformações no mundo.

Desta forma, para Foucault, as resistências ao poder são entendidas como as lutas em defesa da liberdade. Este momento de sua produção apresenta um ponto diferente do que é exposto em suas fases iniciais, onde o indivíduo tem uma função inexpressiva ou até mesmo inexistente nas lutas de transformação do mundo social e político. Aqui, o indivíduo que é livre justamente porque sente, pensa e age, assume seu papel de indivíduo ético, sensível e racional. Trata-se, então, de entender que a liberdade não é apenas um princípio meramente teórico, mas que o campo da liberdade é o da práxis, da ética encarnada, das lutas sociais, contingentes e móveis (BRANCO, 2001, p. 243).

O interesse de Foucault neste momento incide sobre as lutas de resistências, que constituem uma nova economia de poder através de práticas e estratégias que são móveis e mutáveis, segundo a dinâmica da liberdade. As práticas, mais precisamente, a maneira pela qual os indivíduos em seus afrontamentos constituem-se como sujeitos de suas práticas ou recusam o que lhes é proposto tornam-se o cerne de suas análises.

²³ Cf. FOUCAULT, M. É inútil revoltar-se? In: Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política, 2006, p. 77-81.

As análises foucaultianas indicam que o modo como o processo de disciplinarização ocorre, aos indivíduos não resta outra opção senão a de se adequar e se conformar aos mecanismos de controle. A possibilidade de resistência estaria na recusa dos indivíduos sobre o uso do poder, mas isto acabaria não ocorrendo ou não se efetivando nas diferentes instâncias em que o poder se faz presente.

Por esta lógica, não restaria espaço para mudanças, pois diante da intensidade e da eficiência dos mecanismos de controle, os indivíduos não conseguiriam realizar ações que vislumbrassem possibilidades de transformação da esfera social. Esta seria a representação pessimista das especificidades do poder disciplinar.

Embora a analítica foucaultiana seja interpretada por alguns críticos com um tom cético, como se a possibilidade de enfrentamento das lutas de resistência fosse extinguida, em seu texto “*É inútil revoltar-se*”, Foucault afirma:

As insurreições pertencem à história. Mas, de certa forma, lhe escapam. O movimento com que um só homem, um grupo, uma minoria ou todo um povo diz: ‘Não obedeco mais’, e joga na cara de um poder que ele considera injusto o risco de sua vida – esse movimento parece irreduzível. Porque nenhum poder é capaz de torná-lo absolutamente impossível: Varsóvia terá sempre seu gueto sublevado e seus esgotos povoados de insurrectos. E porque o homem que se rebela é em definitivo sem explicação, é preciso um dilaceramento que interrompa o fio da história e suas longas cadeias de razões, para que um homem possa, ‘realmente’, preferir o risco da morte à certeza de ter de obedecer (FOUCAULT, 2006, p. 77).

A ideia de um poder absoluto, incontestável, controlador e que não permite o exercício da liberdade, não condiz com a intenção de suas investigações, que é desvelar um poder microfísico que pressupõe a liberdade como condição precípua para o seu funcionamento. O poder se exerce sobre sujeitos livres e enquanto há possibilidade de movimentação, de fuga, de liberdade. Se não há relação de poder sem resistência é “porque no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma ‘insubmissão’ e liberdades essencialmente renitentes” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 248).

No texto *Poderes e estratégias* (2015) Foucault explica que:

Não há relações de poder sem resistências; que estas são tão mais reais e eficazes quanto mais se formem ali mesmo onde se exercem as relações de poder; a resistência ao poder não tem que vir de fora para

ser real, mas ela não é pega na armadilha porque ela é compatriota do poder. Ela existe tanto mais quanto ela esteja ali onde está o poder; ela é, portanto, como ele, múltipla e integrável a estratégias globais (FOUCAULT, 2015, p. 244).

Desse modo, a cada instante há uma luta e sempre é possível resistir ao exercício do poder. A resistência é uma ação de contra poder²⁴ que resiste a uma determinada ação, fazendo uso dos próprios instrumentos de poder. Se considerarmos que toda parte está em luta, por conseguinte, afirmaremos que as relações de poder suscitam a todo instante uma possibilidade de resistência, e justamente porque há resistência que o poder que domina insiste com tanto mais força, mais perspicácia, quanto maior for a resistência. Mais do que destacar o modo dominador de um determinado aparelho normalizador, é frisar o dinamismo dessas lutas multiformes.

Todavia, afirmar que as relações de poder pressupõem a liberdade dos indivíduos não significa que a liberdade corresponda à autonomia dos sujeitos. A liberdade é entendida como condição necessária para que haja uma constante relação de contra estratégias. O exercício do poder não exige o domínio do seu oponente para consagrar sua vitória. Admitir a resistência como um combate não significa a busca pelo triunfo, nem tampouco o estímulo a guerras, mas alude à utilização das próprias armas que o outro lado dispõe, tendo em vista o deslocamento e invenção de estratégias que corroborem para a desregulamentação das regras impostas.

O sentido da palavra resistir é comumente relacionado a uma negação, ao ato de dizer não. Contudo, a analítica foucaultiana apreende a noção de resistência como uma possibilidade de transformação, um processo criativo onde se tem a possibilidade de reinvenção de subjetividades e do modo como nos relacionarmos. Nesta perspectiva, as lutas de resistência configuram-se como lutas pela autonomia e emancipação, exigindo um árduo e trabalhoso processo de enfrentamento contra os procedimentos de individualização e normalização. São lutas contra os poderes atuantes que anseiam o controle da formação dos sujeitos.

As resistências são forças obstinadas, teimosas, pontuais e precisas. São também formas de subjetivação, uma vez que se almeja superar um estilo de vida esvaziado pela constante padronização imposta aos indivíduos. O combate contra as normas, instituições e todo o maquinário que labora para aperfeiçoar os efeitos do poder que

²⁴ Cf. VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In: Figuras de Foucault, 2013, p. 22.

visam a apropriação dos corpos para o seu assujeitamento pressupõe um pensamento resistente para que, diante dos enfrentamentos, a luta não se esvaia, nem se fixe em uma vontade de permanecer no lugar comum.

De acordo com Branco (2011, p. 245), o verdadeiro campo de luta é o que abre portas a um exercício de liberdade que é autônomo e radical. No entanto, suas análises consideram outras modalidades de luta que se apresentam nos dias atuais: as lutas contra a dominação e as formas de exploração, que se dão no campo dos afrontamentos e resistências ao poder e as lutas que levantam o estatuto do indivíduo, contra o assujeitamento, contra as formas de submissão e subjetividade.

No que tange as lutas em torno da individuação, estas encontram no Estado um de seus principais representantes, pois apresentam à esfera pública questionamentos que não passam despercebidos (a luta pelos direitos das minorias pode ser um exemplo). São lutas de resistência contra as tecnologias de poder desenvolvidas na sociedade ocidental, que funcionam através de técnicas e procedimentos que objetivam dirigir e controlar a vida das pessoas, dos seus estilos de viver aos modos de sentir, agir e pensar. O projeto de poder moderno visa operar concomitantemente técnicas totalizantes e os procedimentos que visam o “governo por individuação” ou normalização (BRANCO, 2011, p. 245). Em outras palavras, esse processo de controle que tem a finalidade de sondar a vida das pessoas, com o intuito de dirigi-las, concorre para a produção de um sujeito assujeitado a normas e padrões de constituição de sua subjetividade.

O Estado moderno pode ser considerado aqui como a matriz moderna da individuação que ao mesmo tempo em que exerce uma nova forma de poder pastoral²⁵, surge como “aquilo que enquadra as populações e identifica os indivíduos” (FOUCAULT, 2010, p. 491). Por esta lógica, chega a ser inconcebível pensar em uma forma de resistência, que se faz presente na produção de microssaberes históricos e frágeis instrumentos de luta que se reservam à uma elite intelectual. Dessa forma, resistir às artimanhas do poder não implica em liberar o indivíduo de um Estado opressivo, sendo este a própria matriz de individualização. Para além disso:

O problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas

²⁵ Cf. Uma trajetória filosofia: para além do estruturalismo e da hermenêutica, p. 237-239.

de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos (FOUCAULT, 1995, p. 239).

À medida que a tecnologia disciplinar, sob o disfarce da neutralidade, impõe seu próprio padrão de normalização como único a ser aceito, esse processo de controle espera ter como resultado um indivíduo condicionado e ao mesmo tempo, autocondicionado, instituído nos padrões individualistas característicos do modo de vida capitalista. Opondo-se a esse controle de subjetividades, as lutas de resistência em torno do estatuto da individuação concorrem para a produção de novos modos de subjetividade, outros estilos de vida e vínculos sociais que superem as formas de vida esvaziadas que se disseminaram através das redes de poder. Assim, “o objetivo principal, hoje, não é o de descobrirmos, mas o de nos recusarmos a ser o que somos” (BRANCO, 2011, p. 246 *apud* FOUCAULT, 1994, p. 232).

Nos anos de 1980, Foucault define conceitualmente o que, de fato, deve se opor ao Estado e aos seus objetivos normalizadores, individualizantes e identificadores: as práticas de si. A relação de si para consigo emerge como ponto primeiro e último na resistência ao poder político. À vista disso, a recusa de quem somos e a libertação dos mecanismos hegemônicos de sujeição está diretamente ligada à maneira que cuidamos e governamos o nosso eu. O cuidado do eu é “o poder sobre o poder que regulará o poder sobre os outros” (FOUCAULT, 2006, p. 272).

Para Foucault, a subjetivação foi a busca por outro estilo de vida, um novo *modus vivendi*, uma forma de resistência ao poder. Conforme Deleuze explicita em seu livro *Conversações* (1992), os processos de subjetivação são inteiramente variáveis e se fazem segundo regras muito diferentes. Assim, “eles são tanto mais variáveis que a todo o momento o poder não para de recuperá-los e de submetê-los às relações de força, a menos que renasçam inventando novos modos, indefinidamente” (p. 123).

No texto *Subjetivação e verdade* (1997, p. 110), Foucault pontua que as técnicas de si, seriam, portanto, a maneira de fazer a história da subjetividade, através das transformações das relações consigo mesmo e, não mais, por meio da separação entre loucos e não loucos, doentes e não doente, delinquentes e não delinquentes.

O desenvolvimento teórico decorrente da práxis foucaultiana, tendo em vista, a libertação e a autonomia, definem as lutas de resistência como lutas anárquicas, pois o que está em pauta não é a identificação de um inimigo principal, mas sim do que pode ser considerado inimigo imediato. No seio dos diferentes tipos de anarquismos que se

fazem presentes nos movimentos políticos ativos deste século, está o futuro das lutas políticas e da reflexão ética que corroboram para o ideal liberdade, autonomia e autogestão.

4.2 Práticas pedagógicas e indisciplinas como resistência

As considerações realizadas por Foucault a respeito de suas observações sobre a busca dos iranianos por um governo islâmico nos anos de 1979, reintroduziu a utilização da palavra “vida” em seus escritos e lhe deu outra ressignificação. Nesta perspectiva, viver é um ato de criação política, sendo preferível “o risco da morte à certeza de ter de obedecer” (FOUCAULT, 2006, p. 77). Se as insurreições pertencem à história e, de certo, lhe escapam, o que dizer sobre o movimento de um ou mais homens que anunciam a recusa em obedecer um poder considerado injusto?

No que tange a cena escolar, o espaço de análise privilegiado neste trabalho, o que dizer sobre o movimento de um ou mais alunos que declaram a recusa de obedecer a um poder-docente considerado injusto? Esses que se rebelam constituem um definitivo inexplicável e, não raro, são definidos e classificados como indisciplinados.

Em *O avesso do nihilismo: cartografias do esgotamento* (2013, p. 30), Pelbart discorre sobre “o corpo que não aguenta mais”. Em decorrência de todo o adestramento civilizatório que por milênios alvejou o corpo, diante do silenciamento dos impulsos e movimentos corpóreos resultantes de um processo civilizador, e ainda, como consequência das práticas docilizantes próprias da tecnologia disciplinar que atravessam as instituições, o corpo não aguenta mais a mortificação sobrevivencialista. Da modulação estética à mutilação biopolítica, o corpo não aguenta mais tudo o que lhe coage, por dentro e por fora.

Para além dos permanentes processos de docilização dos corpos no espaço escolar, encontram-se as incansáveis práticas que almejam o estado de letargia, onde ao invés de sujeitos críticos, participativos e contestadores da ordem vigente em sala de aula, temos zumbis pós-modernos, esvaziados, roubados de sua alma (PELBART, 2013, p. 31). Dentre as práticas que objetivam a apatia dos corpos escolares estão as ações disciplinares que “organizam” toda a dinâmica escolar, utilizando os regulamentos, a minúcia das inspeções e o controle dos mínimos detalhes da vida, tendo em vista extrair a maior produtividade possível dos envolvidos no sistema de ensino.

Diante deste cenário, a ação docente é compelida cada vez mais a criar estratégias que afetem esses corpos que não suportam mais a ação do poder. No arranjo escolar que é posto, corpos que parecem estar estáticos e indiferentes, ou ainda, corpos que se insurgem em uma contestação de quaisquer estratégias de dominação (ainda que sutis), tornam-se sinônimos de indisciplina e um grande empecilho da organização didático-pedagógica. Afinal, qual professor sente-se confortável em desenvolver seu trabalho com alunos que ora permanecem em estado letárgico, ora demonstram uma inquietude incontrolável? Esta pode ser a razão pela qual proliferam fórmulas de ensinar, figuradas em políticas, parâmetros e diretrizes educacionais que normatizam o ensino, prevendo o que deve ou não, a quem e como pode ser ensinado, fazendo da escola uma máquina de controle e subjetivação, apta a produzir indivíduos em série (GALLO, 2013, p. 65).

Inevitavelmente, esse sistema de ensino no qual estamos inseridos, reflexo de uma sociedade conformista, segue esta lógica de produção em série, de modo que estamos atrelados a diversas normatizações determinantes do fazer pedagógico. Assim, para fomentar a discussão acerca do que é apontado como inerente ao ato educativo, como ponto de partida, faz-se necessário considerar o que está disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDBN 9394/96, art. 2º).

Segundo a legislação que rege o sistema educacional brasileiro, a educação tem raízes nos princípios iluministas de liberdade e solidariedade humana, em consonância com a educação ocidental moderna. Neste sentido, a escola é o receptáculo da experiência social, voltada basicamente para o seu compromisso de formar cidadãos úteis a partir de uma educação orientada para o trabalho produtivo.

Contudo, se à escola cabe o florescimento das potencialidades dos indivíduos que permeiam seu espaço e, paralelamente, o desenvolvimento da autonomia, do olhar crítico e de uma postura ativa em relação ao fluxo de saberes, modos de ser e pensar, como assegurar estas funções da instituição escolar se, ao mesmo tempo, o engessamento decorrente de práticas e políticas educacionais normalizadoras inviabilizam outros caminhos que concorram para uma educação revolucionária?

Codello (2007) afirma que a escola já morreu. Isto porque detrás de uma incansável padronização da proposta educativa, o saber difundido em seu interior é adequado às exigências requeridas por uma economia globalizada e pelo paradigma de flexibilidade e adaptação ao mercado de trabalho. Consequentemente, a escola se esvazia do que é próprio para a formação de sujeito autônomo e dá lugar a uma educação massificante, transmissora de conhecimentos pobres e uma visão restrita do mundo.

A ideia de uma escola produtora de indivíduos em série ainda é um espectro que ronda a educação. Valendo-se dos mecanismos de controle que dispõe, a educação assume o papel de dirigir a vida daqueles que se inserem em seu espaço, sejam estes professores, alunos e demais funcionários que compõe o cenário escolar. A escola passa a ser considerada o lugar da disciplina, propício para seu aprendizado e efetivo exercício.

A estrutura arquitetônica e a configuração organizacional explicitam as formas de controle que a circundam, mas modos menos explícitos também ratificam seu caráter disciplinarizador, como a fragmentação do conhecimento (dividido em disciplinas desconexas uma das outras), a disposição dos alunos semelhantes aos exercícios de ordem unida vigente nos quartéis (GALLO, 2013, p. 82) e, talvez, a mais eficiente forma de controle, que é o sistema avaliativo.

Qual aluno nunca se sentiu intimidado ao ouvir de seu professor frases como “me aguarde na hora da prova”, “na minha prova ninguém tira nota 10”, ou ainda, “depois não sabe porque tira nota baixa”? Para Gallo (2013, p. 82), a escola faz uso dos mecanismos de controle para disciplinarizar e controlar, respaldando-se em diversos argumentos didático-pedagógicos que continuam reproduzindo o paradigma de avaliação como acerto de contas, onde o professor detém o poder de dar nota e, por conseguinte, aprovar ou reprovar o aluno.

A obrigatoriedade de assistir toda aula ministrada não configura um sinônimo de aprendizagem, pois aprender é um processo sobre o qual o controle não se exerce e nem se mensura através de avaliações sistemáticas. A aprendizagem não pode ser limitada a uma simples troca, manifesta na expressão ensino-aprendizagem, pois nem tudo que é ensinado é aprendido. No mais, aprender não está atrelado ao que é ensinado somente em sala de aula. Diante do que é ensinado, aquele que aprende pode transcender a transmissão de conteúdos e assim, construir saberes outros não planejados pela ação docente.

Todavia, o acompanhamento da frequência dos alunos nas aulas e o seu registro nos diários escolares ainda são um presente instrumento de controle, ora por parte dos responsáveis e direção da escola, ora pela inspeção escolar, na outra ponta do controle que incide sobre os professores. Alunos com baixa frequência em sala de aula, salvo por razões específicas²⁶, endossam o grupo de alunos desinteressados, alunos que só vão à escola atrapalhar a sua dinâmica, alunos indisciplinados.

Se ensinar não é transmissão de conteúdos e aprender não pode se limitar aos muros escolares. A educação deve extrapolar quaisquer barreiras físicas para que o ideal de uma educação singular, que atenda às demandas formativas dos indivíduos não se mantenha preso nos livros e artigos acadêmicos.

Não se trata de defender a evasão dos bancos escolares. A intenção é explicitar como a relação escola X aprendizagem muitas vezes não é tão óbvia e tende ao fracasso, quando o que se almeja, de fato, é a aprendizagem. A escola, inspirada no modelo do panóptico, funciona como uma forma de controle social, assim como as prisões, os asilos, as igrejas. Escola cheia nem sempre é sinônimo de disseminação em massa de conhecimento, mas decerto, é a institucionalização dos vadios, estropiados, infames e indisciplinados. Se a aprendizagem ultrapassa as barreiras de qualquer controle, ainda há esperanças no que tange o futuro da escola, pois não é nula a possibilidade de resistência.

Se a aprendizagem é um processo que escapa a qualquer meio de controle, na mesma medida, a aprendizagem também não é algo mensurável. A organização didático-pedagógica e o sistema de avaliação implementado na escola estimulam o uso da memória como um recurso que, por vezes, é confundido com a aprendizagem significativa. Ao invés de um programa de ensino que favoreça o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, potencialização do raciocínio e fortalecimento de relações mais fraternas e solidárias, é difundido um programa que estimula um pensamento limitado, estéril e relações interpessoais pautadas na competitividade desenfreada, como esclarece Faure:

Enfim, sob a coloração da emulação, semeia-se o ao bel prazer as rivalidades, as competições; os corações habitam-se ao espetáculo das desigualdades. Cada um sonha com o primeiro lugar, com os

²⁶ Diversos são os motivos pelos quais os espaços escolares podem ser esvaziados. Contudo, sem nenhuma intenção de fazer generalizações, é de suma importância enfatizar que em determinados casos não se exclui o acompanhamento da situação escolar por outros órgãos, como os juizados especiais, principalmente no que se refere aos casos de indivíduos vulneráveis, em condição de risco social.

prêmios a obter, com a coroação; a vaidade enfatua uns, a inveja tortura os outros; os primeiros fazem ‘o orgulho e a alegria’ dos pais e mestres, os segundos fazem ‘a vergonha e o desespero’ (2014, p. 41).

As práticas meritocráticas perpetradas na dinâmica escolar compõem a sutileza do arsenal disciplinar. Isto porque os alunos que se comportam de maneira adequada, os que obtêm bons resultados nas avaliações, os que são moldados à fôrma dos anseios institucionais são os mesmos alunos que recebem prêmios e elogios, quase sempre em detrimento dos alunos que não se encaixam facilmente a esse formato escolar. Tais práticas negam o caráter multifacetado da aprendizagem, que como dito acima, não se limita apenas às carteiras escolares. Afirmar uma educação revolucionária, que vislumbre a possibilidade de um novo mundo é recusar esse modelo pedagógico que faz da sala de aula o reflexo e o produtor da sociedade excludente e competitiva em que vivemos.

Outro ponto importante que se refere à aprendizagem é a sua atemporalidade. A padronização imposta pela escola não afeta apenas os modos de agir e pensar, mas o tempo que demandam tais ações. O tempo estipulado para as atividades supõe que todos os alunos tenham as mesmas condições físicas, psicológicas e cognitivas de realizar o que lhes é proposto. A herança de regularização temporal característica das ordens religiosas foram aprimoradas pelas disciplinas e fixadas na rotina escolar, visto que se calcula até mesmo o tempo que o indivíduo leva para comer, ir ao banheiro, realizar os exames.

Embora os manuais pedagógicos indiquem que cada aluno tem o seu tempo próprio para a aprendizagem, a dinâmica escolar não considera a singularidade deste processo e, mais uma vez, o aluno que infringe tais organizações temporais quando não é visto como um aluno indisciplinado é um aluno que não alcança o limiar da “normalidade”.

Enquanto o processo educacional for concebido como um meio de adestramento cognitivo e comportamental, um projeto maior de educação singular, comprometida com a formação integral, que respeite e reconheça às diferentes experiências socioculturais que adentram o espaço escolar e que funcione para a formação de indivíduos participantes ativos desta ação transformadora será inviabilizado.

Gallo (2013) possibilita um deslocamento do conceito deleuziano de *literatura menor*²⁷ para o campo educacional, trabalhando com as noções de “educação maior” e “educação menor”. Por uma educação maior, temos uma educação instituída e organizada pelas políticas públicas, diretrizes e parâmetros educacionais que são regidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96).

A educação maior é produzida na macropolítica, pelos intelectuais que pensam as questões educacionais e, muitas vezes, no âmago das vontades políticas. É uma educação que reforça e promove as fórmulas prontas que permeiam a escola, aquelas que sempre correspondem aos questionamentos inerentes a ação educativa, o “como, para quem e porque” ensinar. A educação maior ergue-se “como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série” (p. 65), onde cada aluno é apenas mais uma engrenagem dessa maquinaria.

Por sua vez, a educação menor é um ato político. É também um ato de singularidade e militância, pois se exerce nas microrrelações cotidianas, age nos espaços escolares investindo em possibilidades que escapem às artimanhas do poder. A educação menor é uma máquina de resistência, pois “cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos” (p. 67). É uma educação singular, mas que não admite ações solitárias devido ao seu valor coletivo. Se a educação maior funciona como um aparelho de Estado, a educação menor opera como máquina de resistência (p. 68).

Isto posto, ao passo que a escola e sua organização favorecem o exercício do poder, também possibilitam as lutas de resistência, já que “não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual” (FOUCAULT, 1995, P. 248). Considerar as indisciplinas²⁸ como forma de resistência aos mecanismos disciplinares e analisar a potencialidade dos corpos que não aguentam mais as ações do poder e que inevitavelmente, são estigmatizados como indisciplinados, pode ser um caminho, uma possibilidade de mudança do sistema educacional vigente.

As indisciplinas surgem como formas de resistência ao imperativo disciplinar característico do processo de escolarização. O corpo que não aguenta mais ser alvo do poder reage por meio de contradiscursos e de ações que investem na subversão do

²⁷ O livro *Kafka- por uma literatura menor*, de Gilles Deleuze e Félix Guatarri, apresenta o conceito de literatura menor como dispositivo para analisar a obra de Franz Kafka. Por uma literatura menor, entende-se a subversão de uma língua, de mote que ela seja o mote de sua própria desagregação (GALLO, 2013, p. 62)

²⁸ A proposta é falar sobre indisciplinas, no plural, tendo em vista a existência de diversos modos de insurgência contra a disciplinarização.

regime disciplinarizador instituído. Apesar da diversidade de materiais pedagógicos que ensinam a ensinar, a quem ensinar e o que ensinar, as indisciplinas se manifestam ações que, de certa maneira, se opõe à educação maior e aproximam-se da ideia de educação menor.

A resistência ao aparelhamento escolar está mais para a necessidade de reorientação de suas ações do que para a sua eliminação (GONDRA, 2015, p. 144). Manter-se atento aos sinais apresentados pelos indisciplinados pode ser uma estratégia válida para a renovação da escola. As indisciplinas são experiências de liberdade e também experiências de subjetivação, que vislumbram um processo educativo que não se restrinja ao adestramento corpóreo e cognitivo, conforme os dogmas sociais estabelecidos, mas sim uma escola que promova a educação como ato político, a educação para vida.

4.3 Por uma educação revolucionária: incursões sobre anarquismos e educação libertária

Na contramão de uma educação que tem se valido dos mecanismos de controle para adestrar e docilizar o do corpo dos indivíduos e, ao mesmo tempo, longe de ser a panaceia dos problemas educacionais, está a proposta de uma educação libertária, inspirada nos princípios anarquistas de autogestão e ação direta. Ainda que de maneira breve, faz-se necessário realizar algumas considerações sobre as ideias pedagógicas anarquistas e sua importância para o cenário educacional, tendo em vista (re) pensar ações que concorram para uma mudança basilar na educação.

De acordo com Saviani (2011, p. 177), o início do século XX foi marcado por um intenso debate das ideias liberais que defendiam a universalização do processo de escolarização, através da educação estatal, como um instrumento significativo de participação política. A escola funcionava pela metáfora da porta giratória, onde os indivíduos ignorantes adentravam o seu espaço e de lá, saiam cidadãos letrados e esclarecidos. Por esclarecidos, leia-se indivíduos aptos para o exercício da cidadania necessário à vida republicana.

Nas últimas décadas²⁹, na esteira dos discursos contra hegemônicos, a pedagogia libertária emerge nos debates pedagógicos em busca de uma educação transformadora, ou seja, que rompa com um sistema educativo a serviço do privilégio de determinadas classes sociais. As transformações político-sociais decorrentes do processo de redemocratização brasileira fomentaram a reorientação da prática educativa, possibilitando a revisitação dos discursos anarquistas correntes no início do século XX.

Em primeiro lugar, cabe esclarecer que não se trata de abordar o Anarquismo como doutrina política e, por conseguinte, as ideias anarquistas para educação como a panaceia dos problemas educacionais. Gallo (2007, p.19), propõe a utilização do termo **Anarquismos**, distanciando-se da denominação de doutrina política, dada as implicações práticas e conceituais e a diversidade de perspectivas abarcadas nesse termo. Falar em Anarquismos pressupõe que não é possível cerrar essa heterogeneidade de concepções em um doutrinamento cristalizando, anulando a força dessa filosofia política.

Gallo defende a ideia de analisar o anarquismo para além de uma doutrina, isto é, como um **princípio gerador**, “um conjunto de conceitos básicos que definem uma visão teórica da política e da sociedade” (2007, p. 242). Esse princípio gerador é orientado por quatro postulados principais de teoria e ação: autonomia individual, autogestão social, internacionalismo e ação direta.

Em relação aos aspectos filosóficos, referindo-se a autonomia individual, a relação que se estabelece entre indivíduo e sociedade é essencialmente dialética, de modo que a sociedade existe como um agrupamento de indivíduos, ainda que resguardada a cada um a condição de indivíduos autônomos. Portanto, a ideia de um indivíduo isolado da sociedade é incabível, já que a ação anarquista é genuinamente social.

Partindo do princípio de liberdade individual, os anarquistas são contrários à democracia representativa, em favor de uma democracia participativa, onde a gestão da sociedade fica a seu próprio encargo. Essa gestão direta da sociedade caracteriza a autogestão social, onde cada indivíduo tem a possibilidade de participar ativamente de todos os encaminhamentos políticos de seu grupo (GALLO, 2007, p. 242).

²⁹ Período que se inicia nos anos de 1980, devido à intensa mobilização da sociedade civil, das organizações sindicais e pela significativa ampliação da produção acadêmico-científica, decorrente do processo de redemocratização da sociedade brasileira (SAVIANI, 2011, p. 402).

No que tange à ação política e social, sobre o internacionalismo, os anarquistas acreditam que a construção de uma sociedade libertária e a luta pela emancipação dos trabalhadores precisa transcender às limitações geopolíticas impostas pela constituição do que entendemos por Estado-nação. Por fim, a ação direta é a estratégia de luta que preconiza a organização e gestão do processo de luta por parte dos próprios indivíduos, organizados coletivamente. Os indivíduos são conscientizados de seus papéis no processo revolucionário através da propaganda, na forma de jornais e revistas e, da educação (GALLO, 2007, p. 243).

A escola era a possibilidade de melhoria das condições de vida, mas que, no entanto, destinava-se apenas as camadas dominantes da sociedade. Em sua maioria, os filhos dos trabalhadores ficavam à margem desse processo de escolarização, uma vez que “a prioridade era ajudar na manutenção e na (re) produção da vida junto aos adultos, principalmente nas fábricas” (MORAES, 2006, p. 101).

É importante ressaltar que dentre esses filhos de trabalhadores que não tinham acesso à educação oferecida pelo Estado, alguns poucos conseguiam ingressar em alguns grupos primários. O ensino ministrado nessas escolas tinha o objetivo de propalar ideias que corroborassem para a consolidação e manutenção das instituições burguesas, que por outro lado, se opunham a uma formação escolar voltada para a emancipação do proletariado.

Um ensino que estivesse em consonância com os interesses dos trabalhadores, a insuficiência do número de escolas que atendessem às camadas menos abastadas, filhos de trabalhadores e inúmeros trabalhadores analfabetos, somada a agitação decorrente dos protestos contrários ao fuzilamento do educador Francisco Ferrer y Guardia na Espanha, foram condições preponderantes para a criação das primeiras Escolas Modernas³⁰ na cidade de São Paulo, em 1912.

Historicamente, o auge da circulação das ideias libertárias data do período inicial da Primeira República. O intenso fluxo migratório de portugueses, espanhóis e italianos também contribuiu para a disseminação do ideário anarquista no movimento sindical (MARTINS, 2014, p. 56). A educação figurou como grande estratégia política para os anarquistas, pois a abertura de escolas aliada à promoção de atividades culturais foi um veículo importante para a divulgação o movimento. Nesta perspectiva, foram criadas as

³⁰ Cf. *Pensamento educacional anarquista no Brasil*. MORAES, 2006, p.102.

Escolas Modernas no Brasil, inspiradas em Ferrer y Guardia e nos preceitos de respeito à liberdade e ao espírito crítico das crianças.

A Escola Moderna intentava libertar a criança do progressivo e contínuo “envenenamento moral” (RAGO *apud* FERRER, 2014, p. 200), propagado no ensino pautado na bajulação política. A proposta era o desenvolvimento da inteligência, concomitantemente à formação do caráter, apoiando a concepção moral sobre a lei de solidariedade (p.200).

A educação ocupava o cerne do movimento anarquista, expressando-se na crítica à educação burguesa e na formulação de uma proposta pedagógica pautada na razão e na liberdade, materializada na criação de escolas autogestionárias. Segundo Ferrer

O ensino racional é antes de tudo um método de defesa contra o erro e a ignorância. Ignorar verdades e crer em absurdos é o predominante em nossa sociedade, e a isso se deve a diferença de classes e o antagonismo dos interesses com sua persistência e sua continuidade (2010, p. 33).

O método racional possibilitava o afastamento de uma educação oferecida pelo capitalismo, voltada para a manutenção e reprodução das desigualdades de classes e, concomitantemente, a libertação dos fundamentos religiosos próprios da educação confessional propalada nas escolas mantidas pelas ordens religiosas e pelo aparelho estatal. A escola racionalista vai ao encontro à ideia de reprimir as tendências naturais da criança, seja por meio dos castigos corporais ou ainda, através da sutileza disciplinar. A educação libertária propõe o respeito à personalidade infantil, considerando a importância de suas necessidades e anseios.

As práticas pedagógicas devem auxiliar o desenvolvimento das aptidões naturais das crianças, a fim de construir um processo educativo que possibilite a libertação do homem de preconceitos que limitam seu crescimento pessoal, fomentando a espontaneidade, a criatividade e o espírito crítico. A concepção libertária da formação do homem prioriza um processo de aprendizagem desenvolvido a partir de práticas lúdicas, substituindo a quietude disciplinar pela alegria de aprender. A escola, longe de ser um espaço de tortura e opressão, deve ser um lugar prazeroso, onde o ensino seja oferecido para favorecer o desenvolvimento das tendências positivas da criança.

No que tange o papel do professor, o que na tradição escolar se resume a transmissão acrítica de conhecimentos, cabe a este nem tanto a tarefa de ensinar, mas de

observar e perceber os momentos oportunos para que os alunos desvelem o conhecimento por si mesmos.

Na contramão da escola tradicional, a pedagogia racional libertária, a partir dos princípios de liberdade e racionalidade, tinha como objetivo a realização de mudanças basilares na sociedade. Enquanto a pedagogia autoritária dedicava-se a forjar indivíduos dóceis, obedientes e úteis à máquina social de produção, a pedagogia libertária, por sua vez, concorria para o ensino da liberdade, visto que

Ela precisa ser aprendida. E, mais do que aprender, precisa ser construída e conquistada, num processo que deve ser, necessariamente, coletivo. Aprender a liberdade é aprender a fazer escolhas, assumir responsabilidades por elas e por aquilo que delas decorre (GALLO, 2007, p. 265).

Ao invés de um ensino baseado em relações hierárquicas, tendo em vista o aprisionamento do corpo ao esquadramento do espaço escolar e o adestramento do potencial criador dos indivíduos em favor da manutenção da sociedade de exploração, tem-se um ensino direcionado para a emancipação dos indivíduos, sem prejuízos ao empreendimento coletivo, para a superação da ordem social vigente.

Ante a uma tradição escolar que consolidou o seu sistema educacional a partir das práticas disciplinares em detrimento ao desenvolvimento das potencialidades do indivíduos, a proposta libertária surge como alternativa à lobotomização inerente aos processos de ensino que visam à preparação dos indivíduos para a vida em sociedade. Se, por um lado, os mecanismos disciplinares presentes na escola operam para normalizar os anormais, por outro lado, a educação libertária aparece como forma de resistência perante o exercício de apagamento das diferenças³¹.

Em outras palavras, se o processo de escolarização visa o ajustamento social, a educação libertária concorre para o desajustamento, justamente por fomentar “um processo de singularização, onde o indivíduo constrói-se a si mesmo em diálogo ativo com os outros e com o meio que o cerca” (GALLO, 2007, p. 265). Assim, a pedagogia libertária tinha como objetivo fomentar transformações na estrutura social, substituindo o autoritarismo do estado pela cooperação entre os indivíduos.

Rago (2014, p. 194) esclarece que o objetivo da educação tradicional é produzir indivíduos dóceis, padronizados e autoritários, já que a origem da escola está atrelada ao

³¹ Cf. Gallo, Silvio. Anarquismos e filosofias da diferença. 2007, p. 254.

disciplinamento. Dessa forma, a escola terá a função de transmitir os valores sociais e morais da classe dominante, apostando em métodos punitivos e coercitivos que façam os indivíduos se conformarem às normas estabelecidas, de modo a produzir e reproduzir o modelo ideal a ser seguido.

A instituição escolar, em meio às atuais indagações e aspirações oriundas dos diferentes grupos sociais e culturais que formam a heterogeneidade característica da escola, continua perpetuando a homogeneização e padronização de suas práticas individualizantes e disciplinares. As diversas diretrizes que regem o que denominamos de sistema educacional provocam o engessamento da ação educativa, de maneira que a preocupação central do ensino passa a ser o como, o que e quando ensinar, em detrimento do atendimento das reais necessidades formativas dos indivíduos. De acordo com Tragtenberg,

O problema do ensino é um problema dos adultos e é por meio dele que procuram perpetuar determinada ordem social. É um sistema fechado, produtivista, que só procura a sua reprodução. Também situa-se nesse contexto o problema dos “professores”, que durante anos aprenderam a ensinar e entendem por ensino aquilo que necessitam ensinar, isto é, ensinam a si próprios para assegurar pessoalmente suas posições e perpetuem-se como grupo (1980, p. 53).

Portanto, o ensino assume um formato autoritário, tornando-se um instrumento para a sujeição. A educação oferecida nas escolas se dedica a domar, adestrar, tolhir o potencial criador, orientando os indivíduos a pensar segundo os dogmas sociais, ao invés de favorecer o desenvolvimento pleno, cognitivo, social, corpóreo, no sentido de uma libertação completa.

A proposta libertária se opõe ao conjunto de dispositivos disciplinar por conceber a liberdade como condição *sine qua non* para uma vida mais justa, na luta pela construção de uma sociedade mais humana e igualitária, onde todos tenham seus direitos assegurados e respeitados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos foram os caminhos percorridos pela presente pesquisa, desde nossa trajetória pessoal, passando por nossas observações enquanto profissional da educação, até nossa inserção acadêmica. Todos os caminhos percorridos foram fundamentais para a formulação do texto que apresentamos neste trabalho. Nesta última seção, não temos como objetivo findar qualquer discussão, ou apresentar verdades sobre o assunto sobre o qual nos debruçamos. Entendemos que o conhecimento nunca é algo fechado em si, contudo, achamos por bem fazer alguns apontamentos sobre o que foi realizado e o não realizado.

Do nosso ponto de partida, enquanto docente de um sistema de ensino básico fundamentado em formas e mecanismos de controle, até o desenrolar da pesquisa que empreendemos, a forma como que são abordadas as *indisciplinas*, sobretudo no ambiente escolar, continua a nos chamar a atenção. Procuramos expor algumas possíveis formas de indisciplinas, a partir de exemplos e casos apresentados por estudiosos do tema. Pensar a indisciplina no ambiente escolar nos fez aprofundar a discussão acerca da frequente instituição de padrões normativos e classificadores, que tendem a estigmatizar aqueles que não se adequam às normas instituídas

Enquanto profissionais da educação passamos a observar os desvios comportamentais sob outro prisma, sem necessariamente abrir mão das inquietações que nos acompanhavam desde antes. Buscamos entender as possíveis causas, efeitos e potencialidades dos sujeitos tidos como inassimiláveis. Podemos observar que, a partir da educação infantil escolar, os corpos gritam por movimento enquanto são detidos nas amarras das normas escolares. A vitalidade dos sujeitos direcionada para fins não estabelecidos previamente, acaba por cerceada sob a justificativa da necessidade de uma ordem útil ao estabelecimento de uma produção de sujeitos úteis à sociedade.

O desenvolvimento desta pesquisa foi motivado, sobretudo, pela inquietude em relação ao tratamento despendido à indisciplina no ambiente escolar. As leituras realizadas nos levaram a novas reflexões e os debates travados desvelaram outras possibilidades. Na medida em que caminhávamos com a pesquisa, percebíamos que estávamos longe de esgotar o tema, assim como nossas questões careceriam de mais leituras, debates e reflexões. Desta forma, esta pesquisa se revelou como um ponto de partida na busca por novos sentidos da indisciplina escolar, fomentando o debate sobre as possíveis formas de resistência à um sistema normativo e disciplinalizador.

A partir de observações do espaço escolar, pudemos perceber que a sua organização contribui para a normalização dos sujeitos escolares, desde a estrutura física ao arranjo didático-pedagógico. Isto se deve também ao fato de o surgimento da escola, em sua modalidade escolarizada, remeter aos princípios iluministas, tendo em vista a formação de um sujeito dotado de razão, capaz de exercer plenamente suas funções cívicas, a fim de atender às exigências do modelo social proposto, isto é, de um novo contrato social.

Neste processo de consolidação da instituição escolar como formadora de cidadãos atuantes na realidade social, a escola definiu métodos e técnicas que pudessem concorrer para a constituição de um sujeito útil para a sociedade. Desta forma, ao observamos a disposição das carteiras (em filas), a divisão do espaço físico da escola (onde é possível ser visto em qualquer lugar, a todo momento), organização temporal (horários bem definidos para o cumprimento das atividades), a fragmentação do conhecimento em seções curriculares, entre outros meios de gerir a vida dos educandos, indicamos que a escola assume a função de formatação dos sujeitos dentro de padrões definidos por instituições para além deste espaço “educativo”.

Como consequência deste processo de enquadramento, espera-se como “produto” um sujeito obediente, que cumpra seus deveres sociais; um sujeito útil para a sociedade, produtivo. Na escola, o indivíduo é submetido ao exame (este não somente concebido como avaliação formal de ensino). Caso o indivíduo não responda como se espera, ele é inserido em um conjunto de regras e normas que gerenciam a rotina escolar, almejando a sua normalização. A maquinaria escolar corrobora para os processos de disciplinamento, fundamentais para a manutenção da estrutura social vigente.

Contudo, apesar desta análise de uma escola como produtora de sujeitos dóceis e, considerando a importância dos mecanismos disciplinares que permeiam o espaço escolar neste processo, temos em vista, posteriormente, a análise das lutas de resistências nestes jogos de poder. Assim, ainda que a escola, enquanto instituição normalizadora, objetive o controle dos corpos e, conseqüentemente, das ações dos indivíduos, notamos que este objetivo não é plenamente cumprido. Embora todos os esforços dentro do ambiente escolar confluem para objetivação do sujeito almejado, é possível identificar no espaço escolar aqueles que não “permitem” ou “escapem” das normas instituídas.

Desta maneira, o primeiro capítulo deste trabalho se dedicou a explicar, em um primeiro momento, a constituição do sujeito moderno e as tramas históricas que o constituíram como objeto de análise das ciências humanas, evidenciando a influência nietzschiana e o seu distanciamento da tradição do pensamento idealista, da noção de sujeito cartesiano. Neste aspecto, partindo de um referencial genealógico, a noção de sujeito refere-se aquele que é responsável por suas ações, um sujeito que age e sofre a ação das disciplinas, que reflete e interfere em sua realidade e no mundo em que se vive.

Em seguida, realizou-se a exposição do conceito foucaultiano de poder, visto que comumente quando se fala em poder, somos levados a pensar nas concepções economicistas e marxistas de poder. Logo, se fez necessário certos esclarecimentos, principalmente no que tange a operacionalização do poder disciplinar, a definição de disciplina e sua relação com a produção de subjetividades e saber, assim como a relação do poder disciplinar com as instituições de sequestro dos corpos.

Em relação às instituições, o segundo capítulo tentou elucidar o papel das instituições e, por conseguinte, dos processos de institucionalização, enfatizando o sucesso da instituição escolar no processo civilizador. À vista disso, os escritos de François Dubet foram preponderantes na análise da instituição enquanto um sistema de controle total dos corpos e das almas, para a destruição da subjetividade autônoma e a incorporação dos princípios e valores difundidos pelo programa institucional para o pleno funcionamento social.

Nesta perspectiva, discutimos ainda a institucionalização da infância a partir do processo de escolarização e as práticas pedagógicas que possibilitaram a conformação dos corpos escolares. A escola se consolida como o suporte institucional do poder disciplinar, onde o trabalho pedagógico é desenvolvido por meio de procedimentos disciplinares que objetivam dar uma ordem à multiplicidade confusa e numerosa que ela administra. Para tanto, a adoção do enclausuramento disciplinar e de técnicas próprias do modelo do panóptico, definindo a escola como máquina de fazer experiências, modificar o comportamento e treinar os indivíduos, a fim de estabelecer condutas a serem seguidas.

Além de normalizar e possibilitar que os indivíduos sejam localizados, esquadrihados no espaço, a disciplinar escolar exerce a sua função normalizadora, sua especificidade está na classificação, onde a divisão binária se estabelece, separando os aptos dos inaptos, inteligentes dos que apresentam um quadro de idiotia, disciplinados de indisciplinados.

Por fim, o terceiro capítulo propôs uma discussão inicial acerca das lutas de resistência, localizadas no espaço escolar em pontos de indisciplina. Segundo Foucault, as lutas de resistências constituem uma nova economia de poder através de práticas e estratégias que são móveis e mutáveis, de acordo com a dinâmica da liberdade. As lutas de resistência se opõem ao controle de subjetividades, concorrendo para a produção de novas formas de vida que superem uma existência esvaziada, muitas vezes, concebida como padrão exemplar. Em relação ao espaço escolar, como alternativa ao sistema escolar vigente, a proposta de educação libertária surge como possibilidade de uma ação pedagógica verdadeiramente educativa, tendo em vista a transformação do mundo em que vivemos.

Para além dos estudos e problematizações a respeito da infância, do processo educativo escolar institucionalizado e das relações de poder vigentes, apontamos a possibilidade de aprofundamento a respeito da indisciplina, podendo ser vista sob diversas óticas. Ainda que as redes de poder e as normas alvejem o corpo, há espaços para resistência, em diferentes formas. A indisciplina se revela como uma dessas formas, contudo, também temos em mente que ela pode ter outras causas, e conseqüentemente efeitos.

Desta forma, poderíamos falar em *indisciplinas*, dando enfoque a pluralidade das formas de resistência e possibilidades de novas ações. Se concordamos que há uma rede de poder e que são várias as formas de resistência, acreditamos que a indisciplina está longe de ter uma única definição e causa. É neste sentido que se faz necessário futuros estudos que se debrucem sobre o conceito de indisciplina em suas muitas possibilidades, o corpo que não aguenta mais, a resistência consciente, a rebeldia com fim em si, entre outras formas de se manifestar contrariamente ao que está posto. Para além dos aspectos psicológicos e emocionais da indisciplina, acreditamos que seja válido fazer uma abordagem também contextual sob a qual cada concepção de indisciplina se desenvolve.

6 REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARAÚJO, Inês Lacerda. A normalização do sujeito. *In: _____*. **Foucault e a crítica do sujeito**. 2ª Ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2008, p. 118- 131.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AUGUSTO, Acácio. Governando crianças e jovens: escola, drogas e violência. In. RESENDE, Aroldo de. (org). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BAMPI, Lisete. Governo, subjetivação e resistência em Foucault. **Educação & Realidade**. Rio Grande do Sul, v. 27, jan/jun 2012.

BELTRÃO, Ierecê Rego. **Corpos doces, mentes vazias, corações frios**. São Paulo: Imaginário, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

BRANCO, Guilherme Castelo. As resistências ao poder em Michel Foucault. **Revista Trans/ Form/ Ação**. São Paulo, 24, 2001, p. 237-248.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CODELLO, Francesco. A escola está morrendo. **Educação Libertária**. n. 2. São Paulo/Rio de Janeiro: 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. 2. Ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

DANELON, Márcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In. RESENDE, Aroldo de. (org). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DESCARTES, René. **Meditações metafísicas**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2011.

_____. **O discurso do método**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2013.

DÍAZ, Esther. **A filosofia de Michel Foucault**. Tradução de Cesar Candioto. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUBET, François. **El declive de la institución: profesores, sujetos e individuos ante la reforma del Estado**. Traducción de Luciano Padilha, Barcelona, Espanha: Gedisa Editorial, 2006, p. 29-97.

FAURE, Sébastien. O Ensino. **Educação Libertária**. n. 2. São Paulo/Rio de Janeiro: 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **Os anormais: curso no Collège de France (1974- 1975)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003, p. 79- 102.

_____. **Ditos e escritos, volume V: Ética, sexualidade, política**. (org). MOTTA, Manoel Barros da. 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Microfísica do poder.** Organizado e traduzido por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

_____. **Ditos e escritos, volume IV: estratégia, poder-saber.** (org). MOTTA, Manoel Barros da. 3. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismo e educação.** São Paulo: Imaginário: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

_____. **Deleuze e a educação.** 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **A aventura da filosofia: de Parmênides a Nietzsche.** Barueri, SP: Manole, 2010.

GONDRA, José. Estropiados, tarados, imbecis, loucos, criminosos e incapazes: o processo de normalização da casa e da escola em questão. In. RESENDE, Aroldo de. (org). **Michel Foucault: o governo da infância.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

GUARDIA, Francesc Ferrer y. *A Escola Moderna.* Piracicaba, SP. Ateneu Diego Giménez, 2010. Disponível em:

<<https://we.riseup.net/assets/160969/Ferrer%20e%20Guardia%20a%20escola%20moderna.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LOBO, Lilia. O nascimento da criança anormal e a expansão da psiquiatria no Brasil. In. RESENDE, Aroldo de. (org). **Michel Foucault: o governo da infância.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MACHADO, Sérgio Bacchi. A ideologia de Marx e o discurso de Foucault: convergências e distanciamentos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 12, jan./ abr. 2010, p. 46- 73.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de filosofia: dos Pré-Socráticos a Wittgenstein**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARTINS, Ângela de Souza. As contribuições da educação anarquista no Brasil. **Educação Libertária**. n. 2. São Paulo/Rio de Janeiro: 2014.

MARX, Karl. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. Ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.

MÉSZAROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, José Damiro. Pensamento educacional anarquista no Brasil. **Educação Libertária**. n. 2. São Paulo/Rio de Janeiro: 2014, p. 102.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA- NETO, Alfredo (Organizadores). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 175-184.

PASSETTI, Edson; ACACIO, Augusto. **Anarquismo e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Anarquismos e sociedade de controle**. São Paulo: Cortez, 2003.

PELBART, Peter Pál. **O avesso do nihilismo: cartografias do esgotamento**. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

POGREBINSCHI, Thamy. “Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder”. In.: **Lua Nova**: Revista de cultura e política. São Paulo, n° 63, 2004, p. 179-201.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930**. 4. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRAGTENBERG, M. O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária: Espanha 80. **Revista Educação e Sociedade**, n. 7, setembro de 1980, p. 53-62.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3, julho/ novembro de 2001, p. 22-31.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; _____. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 13-34.

_____. O poder- saber. In: _____. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 117- 131.
