

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Nathália Suppino Ribeiro De Almeida

**A PRODUÇÃO DA (IN)DISCIPLINA ESCOLAR: NORMALIZAÇÃO,
SUBJETIVAÇÃO E CONTROLE**

SÃO CARLOS
2021

NATHÁLIA SUPPINO RIBEIRO DE ALMEIDA

**A PRODUÇÃO DA (IN)DISCIPLINA ESCOLAR: NORMALIZAÇÃO,
SUBJETIVAÇÃO E CONTROLE**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva

Área de concentração: Educação, Cultura e Subjetividade.

SÃO CARLOS

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Nathália Suppino Ribeiro de Almeida, realizada em 06/08/2021.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva (UFSCar)
(Orientador)

Profa. Dra. Marina Caprio (IFSP)

Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira (UNESP)

Profa. Dra. Maria Cecília Luiz (UFSCar)

Prof. Dr. João Augusto Gentilini (UNESP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dedico este trabalho aos meus pais, por terem me oferecido os caminhos que eu precisava trilhar para chegar até aqui e ao meu filho e marido, por terem me incentivado e amparado com paciência e carinho ao longo desses anos. Sem essas presenças tão amorosas e gentis, esta grande dádiva jamais poderia ter se consolidado.

AGRADECIMENTOS

Eu certamente teria infinitos motivos para agradecer a muitas pessoas por todo o auxílio e empatia que tiveram para comigo enquanto estive dedicada à elaboração desta tese (o que não foi nada fácil). Todas as pessoas que estiveram comigo, me apoiaram e compreenderam a importância que este ciclo tinha e sempre terá para mim. Entretanto, com todo respeito e reconhecimento que merecem, me reservo, neste espaço, a prerrogativa de agradecer a uma pessoa em especial: o meu orientador e mentor Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva.

Quando cheguei à Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, ainda como graduanda do curso de Pedagogia, eu já tinha muitas certezas (ou suspeitas) a respeito dos caminhos que eu pretendia trilhar, mas, da mesma forma, sabia que não seria uma tarefa simples. Cada degrau deveria ser galgado e para isso, era preciso paciência, persistência, apoio e oportunidades.

Iniciei minhas buscas pessoais para atingir aos meus objetivos e não por mero acaso, passei a integrar os caminhos trilhados sob a orientação do Prof. Flávio. De minha parte, a identificação foi imediata. Iniciei o Mestrado em Educação como sua orientanda e, em seguida, também o doutorado. Eu sabia que isso não era fruto de uma escolha exclusivamente minha, algum potencial ele enxergou em mim (talvez em momentos que eu mesma não poderia). E como agradeço por esse privilégio todos os dias.

Mais que colaborar comigo na realização de trabalhos acadêmicos, o Prof. Flávio acreditou em mim, me concedeu a oportunidade de ser sua orientanda possivelmente porque, de alguma forma, confiava no que eu poderia realizar, nos caminhos que eu poderia trilhar e, indubitavelmente, tentei fazer jus a tudo isso em todo o percurso.

Com ele compartilhei dificuldades pessoais, profissionais, científicas. Também compartilhei conquistas, alegrias, satisfações, sempre encontrando seu amparo dedicado, sábio e gentil que tanto tem me ensinado por essas jornadas.

Por essas e por muitas outras razões, Professor, hoje dedico os meus agradecimentos inteiramente ao senhor, que, para além de oportunidades, me trouxe ensinamentos sobre a vida, sobre o respeito ao próximo, sobre gentileza e sobre as possibilidades de um outro olhar acerca dos desafios que nossas trajetórias nos impõem.

Que fique aqui registrada a minha eterna gratidão e a certeza de que nada que eu fizer um dia será suficiente para lhe retribuir tamanha generosidade.

RESUMO

O presente estudo trata sobre a questão da disciplina e indisciplina escolar a partir das narrativas docentes coletadas junto a professoras efetivas em escolas de ensino fundamental da rede pública do município de Ribeirão Preto–SP. Para tanto, tomamos por finalidade investigar o processo normalizador como condição de produção da (in)disciplina escolar a partir de relatos de experiências vividas pelas professoras em seu cotidiano acerca de questões que envolvessem a temática em análise. A perspectiva central de análise é a de que a disciplina e a indisciplina são frutos de uma produção que ocorre na instituição escolar sendo indissociáveis dos elementos, fenômenos e relações que as produzem e que reverberam seus efeitos sobre a maneira como se constituem as subjetividades dos envolvidos na escolarização de crianças. Esses elementos, fenômenos e relações foram observados a partir das narrativas docentes coletadas em articulação com os pressupostos teóricos estudados a respeito do processo de normalização e do poder disciplinar. Dentre os vários aspectos problematizados, consideramos que não apenas os alunos, mas os professores, podem produzir e ser produzidos sob permanente vigilância, exame, normalização, controle ou correção a eles dirigidos de acordo com o regime de verdades estabelecido em suas vivências. E, se por um lado as narrativas indicam que as práticas disciplinares sejam parte das demandas escolares, destacamos tratem-se elas, de elementos de um processo conflitivo em que, apesar de constantemente afirmado, o poder disciplinar pode ser também negado, frustrado e ameaçado. As bases metodológicas selecionadas pautam-se em abordagens qualitativas, entrevistas biográficas gravadas semiestruturadas, estudo bibliográfico e pesquisa biográfica. A análise dos dados coletados foi realizada à luz da biografização das experiências relatadas, ou seja, de abordagem metodológica que abarca reflexões sobre os atos e pensamentos do sujeito em um complexo de relações que permeiam suas vivências e os elementos que compõem seu entorno inscrevendo-o nas representações que faz sobre si, sobre o outro e sobre o grupo em que se insere. Após as análises realizadas, encontramos consolidada uma produção disciplinar baseada no processo de normalização do sujeito e, na direção das reflexões em torno da produção da disciplina e indisciplina escolar e dos seus efeitos, consideramos que as pensar a partir da perspectiva de problematizar e desnaturalizar esse processo pelas vias da coragem de dizer a verdade, poderia colocá-las em um campo de possibilidades de crítica e reinvenção.

Palavras-chave: Normalização. Produção. Poder. Saber. Indisciplina escolar.

ABSTRACT

This study deals with the issue of school discipline and indiscipline from the teachers' narratives collected from effective teachers in public elementary schools in the city of Ribeirão Preto–SP. Therefore, we aim to investigate the normalizing process as a condition to produce school (in)discipline based on reports of experiences lived by teachers in their daily lives on issues involving the subject under analysis. The central perspective of the analysis is that discipline and indiscipline are the result of a production that takes place in the school institution, being inseparable from the elements, phenomena and relationships that produce them and that reverberate their effects on the way in which the subjectivities of those involved are constituted. in the schooling of children. These elements, phenomena and relationships were observed from the teachers' narratives collected in conjunction with the theoretical assumptions studied regarding the normalization process and disciplinary power. Among the various aspects discussed, we consider that not only students, but teachers, can produce and be produced under permanent surveillance, examination, standardization, control or correction directed at them according to the regime of truths established in their experiences. And, if on the one hand the narratives indicate that disciplinary practices are part of school demands, we emphasize that they are elements of a conflicting process in which, despite being constantly affirmed, the disciplinary power can also be denied, frustrated and threatened . The selected methodological bases are based on qualitative approaches, semi-structured recorded biographical interviews, bibliographic study and biographical research. The analysis of the collected data was carried out in the light of the biography of the experiences reported, that is, of a methodological approach that encompasses reflections on the subjects' acts and thoughts in a complex of relationships that permeate their experiences and the elements that make up their surroundings, inscribing them in the representations he makes about himself, the other and the group he belongs to. After the analyses, we found a disciplinary production based on the subject's normalization process consolidated and, in the direction of reflections on the production of discipline and school indiscipline and its effects, we believe that we think about them from the perspective of problematizing and denaturalizing this process, through the courage to tell the truth, could place them in a field of possibilities for criticism and reinvention.

Keywords: Normalization. Production. Power. To know. School indiscipline.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A metáfora da ortopedia correcional: a árvore guiada	75
Figura 2 – Resultados e metas para o IDEB para Ribeirão Preto–SP	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
1 INTRODUÇÃO	14
2. Paradigma da (In)disciplina escolar: o enfrentamento	22
3. O Poder Disciplinar: aproximações foucaultianas.....	41
3.1 A norma, o normal e o processo normalizador	48
3.2 Os anormais e suas anormalidades	60
3.3 Instituições de sequestro	64
3.4 A metáfora da ortopedia correcional.....	74
3.5 Evandro	85
4. Percurso metodológico: (des)caminhos sobre a compreensão da produção da (in)disciplina escolar.....	89
4.1 Instrumental teórico-metodológico.....	89
4.2 Panorama inicial	93
4.3 Sujeitos Investigados.....	95
4.4 A (in)disciplina escolar sob o foco das lentes docentes	98
4.4.1 <i>Narrativas docentes sobre norma e normal</i>	98
4.4.2 <i>Narrativas sobre (in)disciplina escolar e disciplinamento</i>	127
4.4.3 <i>Narrativas sobre o processo de normalização no contexto das experiências docentes</i>	137
4.5 Discussões momentaneamente derradeiras	151
5. Conclusões: a coragem da verdade	164
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	183

PREFÁCIO

As questões concernentes à disciplina e à indisciplina na escola me¹ interessam sob muitos aspectos: das memórias que tenho de minhas vivências como aluna desde a educação infantil, daquilo que venho vivendo e pensando como professora sobre tal assunto, dos meus sentimentos de frustração relacionados à questão, de minhas preocupações com certos discursos midiáticos ou enunciados pelo senso comum, das inquietações compartilhadas por meus pares em conversas informais; enfim, de uma busca íntima pela compreensão sobre a melhor forma de lidar com o outro no interior da escola e nos diversos lugares em função da submissão a normas que, igualmente, são impostas a mim.

Desde o início de meus estudos, ainda na graduação, constantemente me deparava com a dicotomia existente entre as temáticas estudadas no campo teórico e a realidade fática cotidiana do exercício profissional docente. Eram claras as inquietudes advindas de grande parte dos professores com quem tive a honrosa oportunidade de conviver e me preocupavam os questionamentos não fundamentados em premissas confiáveis.

Iniciei minhas atividades profissionais docentes no ano de 2015, quando concluí a graduação em Pedagogia logo após a conclusão de minha primeira graduação, o Direito. Minha primeira experiência profissional deu-se já no serviço público, como professora contratada (temporária), no município de Sertãozinho-SP. Nessa oportunidade iniciaram-se minhas primeiras vivências docentes em sala de aula e as primeiras oportunidades de compartilhamento e de interação no cotidiano profissional, agora, não mais exclusivamente pela via teórica.

Parecia ser inegável que, pela primeira vez, eu chegava em uma escola não mais como aluna, mas como professora. A insegurança transparecia tanto quanto o temor pela dificuldade de aceitação pela turma, pelos pares, pelos superiores hierárquicos e principalmente, pela possibilidade do fracasso em um dos quesitos mais visados pelos envolvidos naquele momento: o chamado “controle de sala”². Essa expressão, bastante conhecida entre profissionais docentes, refere-se à busca pelo

¹ Optamos pela escrita deste Prefácio e da experiência com o aluno Evandro (na seção 3) na primeira pessoa do singular em razão de ambos referirem-se a narrativas e histórias de vida pessoais da pesquisadora.

² Terminologia corriqueiramente utilizada por professores para referirem-se ao disciplinamento dos alunos em sala de aula.

disciplinamento dos(as) alunos(as) para torná-los submissos e obedientes, retirando-lhes a possibilidade ou impedindo-lhes de tomarem contato com aquilo que contraria as normas e expectativas gerais e os enquadram como indisciplinados.

A princípio, tais constatações não se postaram diante de mim de forma tão clara, pelo contrário. Muitas práticas, experiências e estudos foram necessários para que se tornasse possível uma análise um pouco mais aprofundada tanto acerca do comportamento do(a) aluno(a) quanto do(a) próprio(a) professor(a). De qualquer forma, uma primeira observação já era possível: o(a) docente portar-se de maneira dócil e submissa às normas institucionais (fossem oficiais ou não) era tão importante quanto (ou mais) do que impor aos alunos essa mesma condição. Pela primeira vez, portanto, tornou-se possível para mim, deduzir que, no contexto de uma instituição escolar, o disciplinamento não é uma prerrogativa exclusiva do aluno, pelo contrário.

Minha formação aprofundou-se então, pela realização do curso de Mestrado, quando tive a oportunidade de vivenciar de maneira mais efetiva, a prática das temáticas teóricas e a produção da escrita científica. A partir de então, novos estudos e discussões surgiram e me conduziram a perseguir a compreensão do assunto central que insistia em me afligir no exercício profissional, qual seja, a (in)disciplina escolar.

Segui minha carreira como professora de Educação Básica na rede municipal de Sertãozinho-SP por mais um ano, pois em 2017 me tornei professora efetiva na rede municipal de Cravinhos-SP e em 2019 deixei esta última para assumir novo cargo efetivo docente, porém agora, na rede municipal de Ribeirão Preto-SP, minha cidade natal e onde permaneço até os dias atuais.

Em 2018, no entanto, um novo desafio nascia: iniciei minha experiência como docente universitária no curso de graduação em Pedagogia do Centro Universitário Unifafibe na cidade de Bebedouro-SP, onde também permaneço até os dias atuais. Sobre isso, devo ressaltar que considero ser essa, uma das experiências mais transformadoras em minha trajetória, seja pela realização pessoal de meus projetos de vida, seja pelas novas perspectivas que se desenharam quando pude trilhar os caminhos da docência do ensino superior, o que certamente se refletiu na qualidade e escrita deste trabalho.

O fato é que, já desde a graduação, em minhas participações em grupos de estudos, eventos e, principalmente, em minhas investigações para o curso de

Mestrado, iniciei meus estudos abrangendo temáticas da bibliografia foucaultiana³, temáticas essas que ofereceram os subsídios iniciais para que o objeto de investigação que viria a ser desenvolvido no doutorado pudesse se consolidar. Por entender que essas vivências pessoais me colocam diante de práticas discursivas e não discursivas que (des)continuamente produzem e são produzidas, procurei tecer uma trama que envolvesse não somente as discussões acadêmicas e teórico-científicas, mas também, minhas leituras e olhares, ainda que provisórios.

³ Michel Foucault foi um importante professor francês nascido no início do século XX em uma família de médicos. Contrariando os caminhos trilhados pelos pais, Foucault interessou-se pelas ciências humanas, sobre o que passou a seguir em seus estudos. Lecionou psicologia e filosofia em diversas universidades e em vários países, produziu muitas obras de renome e, em 1984, faleceu aos 57 anos. Diplomado nos cursos de psicologia e filosofia, publicou diversas obras voltadas ao estudo e análise do sujeito sem a pretensão de apresentar teorias inquestionáveis ou de se inscrever em campos teóricos específicos. Em linhas gerais, em sua obra, Foucault destacou os mecanismos inerentes às relações de poder travadas e à forma como tais relações produzem os sujeitos a partir dos instrumentos discursivos utilizados pelos meios privilegiados de divulgação e validação do conhecimento (FOUCAULT, 2006).

1 INTRODUÇÃO

Nossas inquietações a respeito da produção da (in)disciplina escolar nos conduziram a perceber o sujeito não como um ser estático e acabado, mas como fruto de uma constante produção que tem como principal característica um deslinde de cunho processual que lhe permite transitar por diversos lugares históricos e sociais que também o definem e são por ele definidos.

Tomando essa constatação como ponto de partida, nos demos conta de que pensar a (in)disciplina, algo que gerava tantos questionamentos, estava além do observável, ou seja, estava também no que por vezes se faz impensável. O jogo de forças que se estabelece por entre as relações, pouco a pouco, se desenhava em nossas vivências e isso nos colocava diante da hipótese de que a maneira como a concepção sobre a (in)disciplina escolar se apresentava no campo escolar era fruto de algo que estava muito além de um conceito semântico. Os sujeitos designados como indisciplinados e as condutas estabelecidas diante das situações de indisciplina atravessaram todas as nossas preocupações iniciais e perpassaram pelas categorias que criamos em nossas leituras.

Essa movimentação de sujeitos e relações nos fez despertar para os efeitos que reverberavam tanto pelas questões autobiográficas quanto pelas questões institucionais, revelando circunstâncias até então não cogitadas ou exploradas por nós como parte de um processo de produção do qual frutificavam não apenas os sujeitos, mas outros fenômenos atrelados ao que se designa por (in)disciplina escolar. Era comum em nossas vivências docentes diárias, nos depararmos com conflitos (nossos ou alheios) envolvendo as narrativas sobre a temática da disciplina ou indisciplina escolar, o que cada vez mais despertava nosso interesse em aprofundarmos nossas compreensões a seu respeito.

Entretanto, uma experiência em particular nos motivou definitivamente a nos dedicarmos a este estudo: o aluno Evandro⁴. Evandro fez parte de nossas experiências iniciais na carreira docente e nos mostrou que as questões atinentes às (in)disciplina escolar, ao contrário do que acreditávamos até então, não se referiam à uma prática unilateral do professor para com seus alunos ou turma, mas a um dispositivo de poder vetorizado, direcionado a todos os sujeitos e lugares ocupados

⁴ Nome fictício.

na instituição escolar. Foi com Evandro que entendemos que o que compreendíamos por indisciplina escolar estava muito aquém do que poderia gerar seus significados e efeitos (trataremos de maneira mais aprofundada dessa experiência na seção 3).

No que tange aos aspectos acadêmicos acerca da relevância da temática estudada, compreendemos que a disciplina e a indisciplina escolar são fenômenos que permeiam o cotidiano docente e dialogam com o processo de normalização que caracteriza a produção dos sujeitos nas instituições escolares gerando seus efeitos sobre as concepções fabricadas sobre cada um de seus elementos, dentre eles, o próprio disciplinamento.

A presente tese intitulada – A produção da (in)disciplina escolar: normalização, subjetivação e controle – tem por finalidade analisar as questões disciplinares a partir do funcionamento do processo de normalização como condição de produção da (in)disciplina escolar. Trata de caracterizar e problematizar, especialmente a partir do referencial teórico foucaultiano, essa condição (que está para além das especificidades de uma relação ou instituição) e articulá-la com as narrativas docentes nas quais se inserem determinados modos de conceber a (in)disciplina escolar e as práticas que lhe são necessárias.

Neste estudo, portanto, nos afastamos das concepções que analisam a (in)disciplina escolar como um problema a ser equacionado, considerando-a como um elemento acabado, imutável, negativo, uniformemente descritível, cuja superação se faz necessária em razão de discursos que se pautam, por exemplo, na garantia da ordem, do bom andamento institucional e até mesmo, da aprendizagem. O que ora pretendemos, por outro lado, relacionou-se à investigação da (in)disciplina no contexto de suas condições de produção, o que nos demandou um diálogo com conceitos que gradativamente nos conduziram à percepção de que o foco de nossas discussões se concentraria não na (in)disciplina escolar como objeto pronto a ser erradicado, mas na relação do processo de normalização com o disciplinamento e, por consequência, com a produção da (in)disciplina escolar.

Essas percepções direcionaram nossas investigações no sentido da compreensão da (in)disciplina escolar como uma produção que ocorre de acordo com elementos de seu contexto histórico, social, cultural, institucional. Isso significa compreender que a (in)disciplina escolar (e o próprio processo de normalização), tal como se apresenta e é concebida em um dado cenário, pode não contemplar o mesmo

sentido que contemplaria em uma outra situação. O que pode constituir-se em obriedade para um tempo, pode não se constituir para outro.

Para tanto, fez-se necessário que perpassássemos os estudos sobre norma e normalidade como forma de compreendermos de que maneira se articula e se constitui o processo de normalização. Tratamos, assim, de problematizar e caracterizar o processo normalizador que move a produção da (in)disciplina escolar articulando-o com o papel que ele(a) assume perante os comportamentos de alunos concebidos como indisciplinados e os concebidos como disciplinados no contexto da produção de suas subjetividades. A esse respeito, Foucault (2017b) destaca a existência de relações de forças pulverizadas que transcendem os embates políticos e as hierarquias profissionais ou religiosas, mas que se instalam no cotidiano dos sujeitos submetendo-os a regras, controlando seus corpos e produzindo suas subjetividades.

(...) o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede (FOUCAULT, 2017b, p. 284).

Assim como o poder, a norma alcança o íntimo do sujeito pelo controle do tempo, dos espaços, dos pensamentos, dos comportamentos. A norma tem caráter difuso, onipresente e se manifesta travestida dos padrões legitimamente construídos sob o argumento da subsunção social, histórica e cultural ao que se perfaz como aceito, legal, correto. O poder disciplinar e o processo normalizador se conjugam anonimamente na produção do sujeito normal e é a partir dessa articulação que normalidade e anormalidade se definem e definem. Por tais razões é que as discussões acerca da (in)disciplina nos levaram a estudar o processo normalizador.

Foucault (2014b) compreende a disciplina como dispositivo de poder capaz de produzir subjetividades justamente por sua ampla capacidade de reverberar por entre as minúcias do sujeito. Para fins da docilização e otimização desses sujeitos, a disciplina produz uma organização que ultrapassa os limites do externo, avançando pelo íntimo rumo à fabricação do sujeito útil e adequado. Para que o disciplinamento surta esses efeitos, supomos ser necessário que esteja acompanhado do dever ser normalizado que não se refere necessariamente ao resultado da previsão de uma norma legal ou punição jurídica, mas sim, aos efeitos do processo de normalização

que, por sua vez, transcende o efeito punitivo da norma para operar na fabricação do que compõe a própria constituição do sujeito normal (CANDIOTTO, 2012).

Acerca do assunto, impende-nos destacar que nossa perspectiva inicial de análise se difere da foucaultiana em um aspecto, pois o móbil utilizado por Foucault é diferente do que ora nos servimos. Foucault (2014a) desenvolveu suas teorias a partir da investigação sobre como o sujeito se produz e é produzido no âmbito das instituições e dos regimes de verdade que se estabelecem nessa produção. No presente estudo, porém, partimos da compreensão sobre a invenção da normalidade como efeito dos processos de normalização dos quais decorre o disciplinamento como dispositivo de poder e a produção do sujeito normal disciplinado. Isso nos traria algumas pistas para entender que ocupar a posição de aluno, de professor ou qualquer outra na instituição escolar, não retira a nenhum do contexto de normalização.

A esse conjunto de práticas e concepções que atravessam as vivências dos sujeitos e que narram e definem o que é um sujeito normal a partir de relações de comparabilidade, estereotipações, homogeneizações e correções acerca do que deve ser ou se tornar para enquadrar-se nos preceitos da normalidade aceita, chamamos processo de normalização. Por isso é que trabalhamos em torno do entendimento de que esse conjunto de práticas e concepções que caracterizam o processo de normalização, além de descritivos, são também prescritivos, determinando não apenas o que é e faz o sujeito normal, mas também, o que deve ser e fazer para sê-lo, normalizando comportamentos, pensamentos, manifestações e padrões.

Debruçamo-nos sobre as narrativas de professores como forma de buscar delas obter relatos e experiências que nos indicassem algumas pistas sobre o funcionamento dos processos de normalização que estabelecem o regime de verdades que se produz nas instituições escolares sobre o sujeito designado como (in)disciplinado. Com isso pudemos destacar continuidades e descontinuidades narrativas que compõem as histórias de vida das docentes entrevistadas que se relacionam à maneira como se produzem os fenômenos designados como (in)disciplina escolar e conseqüentemente, os sujeitos normalizados pelas práticas disciplinares narradas.

A pesquisa de campo em menção se realizou por meio de entrevistas biográficas junto a professoras de escolas públicas municipais da cidade de Ribeirão Preto-SP para fins de levantamento e análise dos relatos biográficos acerca de suas

experiências vividas envolvendo as questões referentes aos fenômenos que designam como indisciplina escolar e os sujeitos a eles relacionados. Isso para que buscássemos a compreensão sobre a maneira como esses elementos reverberam nos processos de normalização dos sujeitos na escola e nas possibilidades de produção da (in)disciplina escolar. As narrativas coletadas foram organizadas nas seguintes categorias analíticas: narrativas docentes sobre norma e normal, narrativas docentes sobre indisciplina escolar e disciplinamento e, por fim, narrativas sobre o processo de normalização no contexto das experiências docentes.

Para fins da coleta de dados junto a professores(as) de escolas públicas municipais da cidade de Ribeirão Preto–SP, optamos por realizar entrevistas biográficas orientadas por um roteiro de perguntas previamente elaborado, porém dotado de total flexibilidade para que o sujeito entrevistado se sentisse livre e à vontade para incutir outras manifestações que desejasse. Também nos utilizamos dos registros que realizamos em nosso diário de campo ao longo da produção do trabalho.

Os sujeitos entrevistados foram selecionados mediante categorização que precedeu as entrevistas e livremente se dispuseram a participar da pesquisa com suas valorosas contribuições que, por sua vez, foram cuidadosamente analisadas à luz das teorias estudadas⁵. Para fins da seleção dos sujeitos de pesquisa, servimo-nos das seguintes categorias de seleção: professores de educação básica efetivos na rede municipal de Ribeirão Preto–SP, lotados em cargos das séries iniciais do ensino fundamental de escolas que comportassem maior, médio e menor IDEB de acordo com os dados oficiais deste índice, contando com no mínimo cinco anos de carreira.

Pelas narrativas coletadas, o cotidiano das tarefas atribuídas ao(à) professor(a) parece ser organizado em torno das questões profissionais e legais inerentes ao cargo que exerce, como também daquelas que não são diretamente de sua responsabilidade, mas cujo insucesso lhe pode ser imputado caso não atinja os objetivos esperados ou definidos como normais. Trata-se, o professor, de um sujeito que, no contexto das instituições escolares, têm intensa relação e participação nos processos de normalização por estarem, de forma mais próxima, relacionados à execução de práticas direcionadas ao disciplinamento, nesse caso, do aluno (o que

⁵ As citações referentes aos dados coletados nas entrevistas correspondem à transcrição literal dos enunciados obtidos nas gravações, mantendo-se, inclusive, as marcas próprias da manifestação original de cada sujeito para que os dados em menção permanecessem o mais fiel à sua gênese quanto possível. Para garantir o anonimato dos participantes, foram utilizados nomes fictícios, o que será melhor elucidado no item 4 deste trabalho.

não significa dizer que somente o sujeito aluno seja objeto das práticas disciplinares no contexto escolar).

Partindo dessas considerações, compreendemos o(a) professor(a) como um profissional da educação que se insere nas vivências diárias da instituição escolar, tornando-se parte de seu universo, das relações que ali se estabelecem, marcando sua subjetividade pela inclinação pessoal, profissional e emocional que dispensa à instituição no exercício de suas funções, tanto no que se refere ao cumprimento de suas obrigações quanto ao reforço de sua posição através dos processos de normalização ali produzidos. Por essas razões é que consideramos que a análise das narrativas do sujeito professor para a investigação de nosso objeto de estudo seria, metodologicamente, a mais oportuna.

Observamos que as responsabilidades que são atribuídas ao exercício profissional docente podem, a depender do contexto, situá-lo em um lugar de culpabilização por fracassos e conflitos detectados a partir das falhas assim definidas a partir do não enquadramento normalizador, incluindo nessa expectativa, as dificuldades de correção e disciplinamento muitas vezes considerados como necessários ao sucesso dos processos pedagógicos e de sua própria atuação. Esta constante exigência vivenciada por esse profissional, pode ser parte dos elementos externos e internos que geram seus efeitos sobre a maneira como se produz e é produzido no seu universo de atuação pessoal e profissional.

Não pretendemos com isso, tecer uma leitura negativa dos fenômenos analisados, mas concebê-los por um ponto de vista que partisse da compreensão sobre questões que envolviam, em especial, as experiências dos sujeitos investigados. E do que se trata esse ponto de vista? Trata-se de uma conduta de análise que nos permitiu olhar não apenas para as supostas falhas, faltas, erros, ausências, mas para as histórias de vida narradas, para as ações, para as vivências. Tratamos com isso, de compreender o sujeito indisciplinado e os fenômenos designados como indisciplinados, não apenas pelo ato, manifestação ou comportamento faltoso, mas por suas razões fundantes e mobilizadoras, pelos saberes e relações normalizantes em jogo (AQUINO, 1998).

Na seção 2, tratamos das possibilidades de enfrentamento da disciplina e indisciplinada escolar não sob o olhar tradicionalista e parcial que constitui a acepção dos termos, mas sob o enfoque do caráter paradigmático que carregam consigo enquanto elementos inscritos em espaços de controle onde se pulverizam as relações

de poder. Para tanto, levantamos questões teóricas relevantes à construção dessa percepção e percorremos os caminhos que se perfazem no sentido do significado que lhes atribuímos à luz do arcabouço teórico-metodológico de que nos servimos.

Na seção 3, procuramos resgatar as aproximações foucaultianas que embasam as concepções em torno do poder disciplinar e suas reverberações nas relações e produções que se estabelecem na instituição escolar. Iniciamos a discussão a partir do entrecruzamento entre os conceitos de norma, normal e processo normalizador como parte da construção do paradigma disciplinar. Em seguida, passamos à análise do sujeito cuja produção enquadra-se nos padrões da anormalidade, o que o torna parte dos anormais. Nos dois tópicos seguintes tratamos sobre as relações entre o sujeito anormal com o poder disciplinar e suas implicações no adestramento e sequestro de corpos e mentes. Adiante, encerramos com o tópico concernente à metáfora da ortopedia correcional, no qual discutimos a anatomia do detalhe disciplinar que se reflete em cada acontecimento do cotidiano escolar nos servindo da narrativa autobiográfica da pesquisadora sobre sua experiência com Evandro.

Na seção 4, destacamos o percurso metodológico e os (des)caminhos sobre a compreensão da (in)disciplina escolar a partir das narrativas coletadas, que percorremos para a realização deste trabalho. Para dar início à discussão, traçamos os panoramas iniciais do percurso em menção destacando detalhes sobre a metodologia utilizada para a coleta de dados e universo de pesquisa. Em seguida, apresentamos o perfil dos sujeitos de pesquisa, a maneira como foram categorizados e as características específicas de cada um dos entrevistados. Passamos então, ao tópico “A (in)disciplina escolar sob o foco das lentes docentes”, no contexto do qual realizamos a análise das narrativas docentes, e encerramos com as nossas discussões momentaneamente derradeira sobre as investigações realizadas.

Na seção 5, por fim, procuramos analisar as possibilidades de reinvenção do paradigma da (in)disciplina escolar a partir da problematização das relações de poder normalizadoras como forma de questionar a possibilidade de se desnaturalizar o que mobiliza as práticas de disciplinamento, porém sem qualquer pretensão de julgamento ou valoração acerca de ações, práticas e/ou comportamentos e sim, de compreendê-los a partir de um enfoque teórico justificando suas variantes em cada contexto.

A propósito, ressaltamos que não se perfaz como pretensão deste estudo, reforçar discursos que desprestigiem a escola pública ou outras instituições

educacionais em qualquer nível. Nos propusemos sim, a compreendê-las como elementos indispensáveis à formação e produção humana no sentido de analisar o importante papel que assumem nesses processos e a força com que os efeitos das relações delas provenientes, se apresentam nas jornadas trilhadas pelos sujeitos que as compõem.

A decisão por eleger este tema de estudo está pautada, portanto, na experiência vivida pelos pesquisadores dentro e fora de sala de aula e no compartilhamento de tais vivências tanto sobre o que se refere aos desafios enfrentados na sua própria adequação às normas impostas sobre o disciplinamento dos alunos quanto à obrigatoriedade que recai sobre o(a) professor(a) de inserir ao outro nessa normativa. Com isso, esperamos encontrar algumas pistas que nos levassem a refletir sobre a maneira como os processos de normalização se relacionam com a produção da (in)disciplina escolar considerando os efeitos desse processo sobre o sequestro das subjetividades e sobre as práticas disciplinares naturalizadas como normais.

2. Paradigma da (In)disciplina escolar: o enfrentamento

Tudo o que ele temera e previra agora se concretizava. Ele perdeu o fôlego, ficou tonto. O desconhecido estava sentado à sua frente, também de capote e chapéu, em sua própria cama, com um leve sorriso nos lábios e, apertando um pouco os olhos, fazia-lhe um amistoso aceno de cabeça (DOSTOIÉVSKI, 2013, p. 74).

A maneira como concebemos e conceituamos a (in)disciplina escolar é ponto de partida fundamental para este trabalho, pois são esses aspectos que revelam ou ocultam as suas condições de produção. Trazer a temática à discussão nos coloca diante da possibilidade de construir, metodologicamente, o objeto científico em análise buscando articular os referenciais e dados coletados dentro da elaboração proposta. Ocorre que, antes de avançarmos na construção em menção, é necessário, primordialmente, verificar se a (in)disciplina escolar pode ser considerada, em si, como um objeto científico reconhecível, observável.

Consideramos que uma definição muito ampla do conceito possa nos conduzir, inicialmente, ao “risco epistemológico de hiperampliar o problema até torná-lo impensável e, em segundo lugar, o risco político de vir a criminalizar padrões comportamentais comuns” e sujeitos, ao compreendê-los ou designá-los como (in)disciplinados (DEBARBIEUX, 2007, p. 60). Podemos incorrer, também, no risco de afirmar a (in)disciplina escolar como objeto isolado e autossuficiente negando que as circunstâncias em que se inscreve, possam gerar efeitos sobre a maneira como se produz no universo escolar.

Nesse último caso, estaríamos nos dedicando à análise daquilo que Charlot (2000, p. 14) designa por “objeto sociomediático”, ou seja, objetos oriundos do “discurso social” e dos “meios de comunicação de massa” que ganham evidência por prestarem-se para usos de cunho ideológico⁶ que lhe conferem elementos que se desviam ou beneficiam uma dada categoria: o debate sobre a (in)disciplina escolar enquanto parte de um processo de normalização dedicado à produção do sujeito dócil e útil, pode ser desviado para a questão da culpabilização de docentes e gestores pela falta de controle das situações conflituosas e vice-versa, por exemplo.

⁶ A concepção que utilizamos sobre “ideologia” neste estudo fundamenta-se em Veyne (1982) segundo o qual, a ideologia se explica como “um estilo nobre e vago, próprio a idealizar as práticas sob o pretexto de descrevê-las; é um amplo drapeado, que dissimula os contornos desconchavados e diferentes das práticas reais que se sucedem” (p. 159).

Esses “objetos sociomediáticos” (CHARLOT, 2000, p. 14) se apresentam como verdades evidentes para a compreensão de mundo e funcionam como hipóteses plenamente capazes de ludibriar as análises científicas. Por conta dessa amplitude conceitual e interpretativa, esta seria a primeira objeção que fizemos em relação aos estudos sobre a (in)disciplina escolar e dela pretendemos nos desviar.

A compreensão da (in)disciplina escolar como um objeto sociomediático nos conduz a uma concepção reificada desse objeto, o que nesse contexto de análise, não encontra correta aplicabilidade. Estamos diante de um objeto que não comporta evidências observáveis, constituindo-se, portanto, de fenômenos, acontecimentos, atos, sujeitos e comportamentos designados sob essa nomenclatura. Para que um objeto discursivo, como é o caso da (in)disciplina escolar, tome proporções de destaque, é porque há imbuído em suas jornadas a carga de seus efeitos sobre as relações sociais, instituições, cenários sócio-político etc.

Partindo dessas premissas, o que podemos observar são alunos (in)disciplinados, professores (in)disciplinados, situações de (in)disciplina, histórias escolares e experiências de vida atreladas ao exercício do poder disciplinar, que caracterizam a produção e reificação da (in)disciplina escolar. Esses sujeitos, situações, histórias, experiências e relatos é que precisam ser analisados e investigados para que se possa buscar uma compreensão mais completa sobre esse assunto. Por essa razão é que optamos, neste trabalho, por tomar como ponto de partida a perspectiva dos processos de normalização, segundo a qual, previamente às práticas disciplinares está um contexto normalizador que as produz e define⁷.

As questões atinentes à (in)disciplina escolar remetem a diversos debates, como por exemplo, sobre a aprendizagem, sobre a eficácia e papel do docente, sobre o fracasso escolar, sobre o serviço público e seus servidores, sobre normalidade e ordem, sobre famílias e tantas outras. Noções que terminam por se desviar de uma análise mais centrada na teorização, fundamentação e circunscrição e que, pelo caráter discursivo-ideológico que as permeiam, se desvinculam de sua gênese e dos questionamentos que investiguem os termos sobre os quais se dá sua produção e reverberam seus efeitos.

O eixo epistemológico proposto, portanto, não pretende chegar a uma verdade científica oculta ou já pronta, somente à espera de ser encontrada, mas de

⁷ Sobre esse processo trataremos detalhadamente na próxima seção.

compreender o trajeto de produção percorrido por ela e os paradigmas que dela se originam. Em termos mais concretos e menos complexos, o fato de diferentes fenômenos agruparem-se ou designarem-se sob a terminologia genérica “(in)disciplina” nas instituições escolares, já é suficiente para que seja considerado como relevante. Isto porque, uma “dificuldade gerada pela definição restrita é que ela nega aos próprios participantes o poder de dar um nome à sua experiência”, posto estar a mesma já consolidada e nomeada paradigmaticamente, no caso, pelo termo (in)disciplina escolar (DEBARBIEUX, 2007, p. 66).

A respeito do que se concebe por (in)disciplina escolar, pairam narrativas que remetem a relatos sobre insubordinação, desrespeito, revanchismo e rebeldia em desfavor ou em contrariedade aos que ocupam os postos de onde se acumula mais força e de onde se exerce mais poder, como o que ocorre na hierarquia institucional escolar, por exemplo. Isso pode nos indicar algumas pistas sobre as narrativas que se referem a sentimentos de frustração e desapontamento que acometem muitos dos profissionais da educação no campo escolar quando submetidos a tais situações.

Reconhecemos que os conceitos de disciplina e de indisciplina escolar contemplam significados e interpretações nem sempre semelhantes, entretanto, independentemente das variações e contestações em torno desses conceitos, consideramos que existe um elo comum que perpassa seu processo de produção e que merece uma análise mais aprofundada.

A representatividade alcançada pelo tema concernente à (in)disciplina escolar tem como fundamento os pressupostos normalizadores que produzem sujeitos, comportamentos e pensamentos designados como (in)disciplinados, mas sua centralidade não está nesse corolário e sim, na legitimação das ações e estratégias articuladas para justificar o controle e as relações de poder em que se pautam. Esse mecanismo colabora para a consolidação de um consenso punitivo legitimado pelos discursos culpabilizadores, negacionistas e salvacionistas que tratam a (in)disciplina escolar como parâmetro de classificação, discriminação e segregação.

Por essas razões é que procuramos nos desviar das concepções sociomediáticas da (in)disciplina escolar para buscarmos o desvencilhamento das compreensões superficiais que a mantêm como ponto de legitimação de atos repressivos, autoritários e punitivos em detrimento de análises que a coloquem como dispositivo que age em nome do poder (DEBARBIEUX, 2007).

No contexto deste estudo, consideramos que a (in)disciplina escolar ocupa lugar de destaque entre os assuntos debatidos no meio educacional e escolar, posto que as discussões em torno desse assunto articulam-no com variáveis de extrema relevância como o desempenho escolar, condições socioculturais e desigualdade social na educação, avaliação, saúde mental, formação docente, fracasso escolar, entre tantos outros. Tal perspectiva teórica revela conexões sobre a atuação e comportamento dos(as) professores(as), já que, tanto quanto os(as) alunos(as), esses(as) são parte indissociável do processo de normalização, nosso objeto de investigação, no interior das relações de poder e de seus efeitos e desdobramentos, sejam eles mais ou menos visíveis.

Enquanto o conceito de disciplina tende a ser discursivamente concebido ora como sinônimo de condição indispensável à manutenção da ordem, ora como sinônimo de repressão, violação, destruição, censura ou silenciamento, a concepção engendrada pela teoria foucaultiana é a de que ela apresenta outras possibilidades de leitura, centradas na criação e exercício do poder.

Para Foucault (2014b), a disciplina se configura como uma técnica de poder, um elemento indispensável ao seu exercício, compreendendo todo um conjunto de instrumentos, metodologias e procedimentos que exercem domínio imediato sobre o corpo para torna-lo dócil. Um corpo pode ser considerado dócil quando esse processo disciplinador e de controle atinge o ponto em que a vontade de obedecer o torna flexível, moldável. Daí o sentido positivo que Foucault estabelece ao analisar as relações de poder: da disciplina para a autodisciplina, do controle para o autocontrole.

Docilidade e vigilância se articulam nas técnicas disciplinares instauradas no contexto escolar. Técnicas disciplinares essas, que produzem e constituem saberes e verdades, pressupõem vigilância constante, o uso ritualizado do exame, o uso de horários para regular a conduta para cada momento do dia e uma infinidade de documentos como arquivos, registros, gráficos, estatísticas, avaliações e livros de ocorrência. Tudo em prol da sustentação da organização de poder presente na maior parte das instituições, o que não seria diferente na escola.

Faz-se necessário, portanto, o enfrentamento sobre a (in)disciplina escolar para além dos discursos trazidos pelos veículos midiáticos ou pelo senso comum, buscando-se um olhar atento e meticuloso que conduza a compreensões mais aprofundadas e devidamente fundamentadas como forma de se superar percepções limitantes e lineares que possam mascarar as continuidades, descontinuidades e

rupturas que caracterizam sua produção. Tendo isso em vista, incumbe-nos observar que os fatores históricos que compõem as concepções sobre a (in)disciplina escolar carregam consigo as marcas das várias interfaces que surgem quando nos referimos ao campo da Educação, por exemplo, práticas pedagógicas, exercício profissional docente, gestão, relações familiares, características sócio culturais e outros que, pela quantidade, não seria possível nomear.

Antes de prosseguirmos, entretanto, vale uma observação: não adentraremos profundamente em discussões e detalhes sobre a evolução histórica dos elementos estudados, pois nosso interesse aqui, é abordar as características históricas mais pertinentes para a contextualização da compreensão sobre a maneira como se produz a (in)disciplina escolar. Para tanto, nos ocupamos apenas de levantar alguns dos acontecimentos históricos que consideramos relevantes para a articulação da perspectiva de estudo que ora sustentamos.

Ademais, o estudo concernente à (in)disciplina escolar como paradigma de subjetivação, demanda esses debates e reflexões, mormente porque se refere a um conceito ainda e com frequência, arraigado nas prerrogativas históricas e discursivas que lançam sobre tais definições, a imposição do atendimento aos seus interesses e sobre a manutenção e perpetuação do poder. Isso faz com que surja a demanda por que as análises realizadas a seu respeito se dediquem a conceber que tal conceito se produz a partir de um dado contexto histórico, social, cultural, fato que o torna dotado de ampla volatilidade e o modifica ao longo da evolução dos tempos e suas respectivas características.

Igualmente, a necessidade pelo controle na instituição escolar não é algo recente no seu cotidiano e, por mais que possa não transparecer, essa necessidade encontra-se enraizada por entre os subterrâneos históricos, sociais e culturais, em profundidade quase inacreditável. Suas demandas são atemporais, suas justificativas, obscuras, mas sua prática é corriqueira e legitimada por um conjunto de elementos que sustentam suas estruturas e a mantém como instrumento indispensável à garantia das relações de poder que se instalam por entre os sujeitos que compõem a realidade institucional educacional mantendo hegemonias e perpetuando sistemas.

A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais

majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado. E são eles justamente que vão pouco a pouco invadir essas formas maiores, modificá-lhes os mecanismos e impor-lhes seus processos. (FOUCAULT, 2014b, p. 167).

No presente estudo, conflitos físicos, palavreado inadequado, alterações no tom de voz, uso de pertences alheios, manifestações impróprias para o momento e, principalmente, a grande dificuldade de atender aos comandos do(a) professor(a) ou outro(a) superior hierárquico(a), são condutas que surgiram como problemáticas atreladas ao estereótipo do(a) sujeito(a) indisciplinado(a) nos relatos coletados.

Esses comportamentos, justamente por serem considerados como caracterizadores de atos de indisciplina, são aqueles, segundo as narrativas, passíveis de correção e/ou punição mediante o uso dos mais diversos instrumentos de controle como por exemplo, os castigos (especialmente nos horários de recreação), as ameaças, os livros de ocorrência, as reduções das notas, os comunicados aos pais ou responsáveis, as advertências. (RATTO, 2007).

Partindo da perspectiva foucaultiana, a (in)disciplina escolar assume características diversas daquelas ressaltadas pelas críticas tradicionalmente conhecidas; críticas essas que se resumem a julgar elementos, dados e comportamentos visivelmente verificáveis sem a busca de sua gênese, de suas raízes mais amplas ou dos elementos que os legitimam. Nesse caso, a (in)disciplina é tratada como o objeto principal em torno do qual, os sujeitos gravitam e submetem-se atendendo aos seus comandos, implícitos e não implícitos.

Entretanto, a perspectiva foucaultiana em menção contrapõe-se a esse paradigma e tem como pressuposto o reconhecimento da historicidade de sujeitos e objetos, o que nos conduz a compreender a (in)disciplina escolar em suas condições de possibilidade a cada época, as diferentes facetas que assume nos mais variados contextos de análise e suas perspectivas para além somente da legislação vigente ou de teorias pedagógicas que lhe sejam inerentes.

Para tanto, reforçamos que pretendemos aqui, reunir as pistas que nos conduzam à compreensão dos elementos constituintes da (in)disciplina escolar como forma de nos distanciarmos da definição de um objeto de estudo que possa se caracterizar como mais um “objeto sociomediático” destacado por Charlot (2000, p. 14), do que depreendemos ser necessário um maior esforço de conceitualização, fundamentação e teorização. Por isso optamos pela construção de um olhar ampliado sobre a temática, circunscrevendo-a o máximo possível nas condições de sua

produção. Foi justamente esse movimento que nos conduziu até o processo de normalização como ponto de partida para a compreensão do objeto que ora se pretendia estudar.

Mas por qual razão partir do processo de normalização e não da (in)disciplina escolar visto ser ela que nos interessa diretamente? Consideramos que a (in)disciplina escolar não seja, estritamente, um objeto observável, mas sim que o sejam, os fenômenos e acontecimentos designados como (in)disciplina escolar e compreendidos como tal. Para fins da investigação sobre a temática, portanto, definimos como objeto que possa ser analisado, o processo de normalização por ser ele o responsável pelo conjunto de fenômenos que produzem os discursos e narrativas que os agrupam sob a denominação (in)disciplina escolar (CHARLOT, 2000).

Há dois caminhos para a investigação da (in)disciplina escolar, portanto. Podemos, em um primeiro momento, compreendê-la como transgressão ou desvio classificatório (aquele que classifica os sujeitos como normais-anormais, bons-ruins, disciplinados-indisciplinados, obedientes-desobedientes) que conduz à uma análise detida às diferenças como justificativa ou legitimação de sua causa. Sob esse enfoque, a (in)disciplina é compreendida pela comparação das posições que cada sujeito pode ocupar em seu contexto, o que pode, inclusive, tornar muitas delas legítimas e justificáveis. Ou, em um segundo momento, compreender que, apesar de sua relevância discursiva, exclusivamente as diferenças não são suficientes para explicar a (in)disciplina escolar, pois por se tratar de uma experiência vivenciada pelo sujeito, necessita ser investigada sob essa perspectiva.

Mas somos levados nesse caso, a distinguir a “posição objetiva” e a “posição subjetiva”. A noção de posição remete à de lugar (no sentido em que um exército toma suas posições), mas também à de postura (no sentido de: uma má posição provoca fadiga). A postura dos pais, ou da própria criança, é a que ocupam, mas também a que assumem, o lugar em um espaço social mas, também, a postura que nele adotam. O lugar objetivo, o que pode ser descrito de fora, pode ser reivindicado, aceito, recusado, sentido como insuportável. Pode-se também, ocupar outro lugar na mente e comportar-se em referência a essa posição imaginária. Ou seja, não basta saber a posição social dos pais e dos filhos; deve-se também interrogar-se sobre o significado que eles conferem a essa posição. (CHARLOT, 2000, p. 22).

É partindo deste panorama, que optamos por nos voltar para os fenômenos que compõem a produção designada (in)disciplina escolar, o que é diferente dos estudos dedicados à compreensão sobre as diferenças que definem posições no universo escolar a partir dessa concepção. Note-se que, apesar de ambas as

perspectivas serem legítimas, não se equivalem, pois não se referem a um mesmo objeto, embora aparentemente tenham um mesmo assunto como foco central.

Nos atemos, assim, à segunda perspectiva que se concentra na investigação das situações contextuais, das histórias relatadas, das narrativas sobre experiências de vida, das condutas, das concepções e das condições de produção. Isto porque, a análise da (in)disciplina sob a ótica das diferenças, do desvio, carece de uma crítica mais firme: o que está em jogo, nesse tipo de abordagem da indisciplina é a defesa da disciplina, do jogo de poder, da subjetivação de um sujeito dócil, para nos mantermos coerentes com o referencial foucaultiano.

Para muitos, o estudo sobre a (in)disciplina escolar está relacionado a compreender como o sujeito ocupa a posição de indisciplinado pela subsunção à estereotipia do indisciplinado. Ocorre que, conforme mencionamos, esse movimento pode operar no sentido da compreensão das posições ocupadas pelo sujeito escolar, seja em razão das relações de poder ou das características circunstanciais que justificam cada posição: a posição do indisciplinado, a posição do disciplinado, do obediente, do desobediente, do bom aluno, do mal aluno, do normal, do anormal; o que não seria suficiente para seu completo entendimento.

Como bem exemplifica Charlot (2000, p. 22), “a posição dos filhos não é ‘herdada’ à maneira de um bem que passasse de uma geração para outra por uma vontade testamental; ela é produzida por um conjunto de práticas familiares”, há portanto um conjunto de condições que fundamentam a produção dessas posições assim como da própria (in)disciplina e, conseqüentemente, dos seus efeitos e pressupostos no campo.

Da mesma forma, incumbe-nos lembrar que os relatos de docentes acerca de conflitos e situações diversas enfrentados a respeito da (in)disciplina escolar são frequentes e perpassam vivências ocorridas em todo tipo de instituição escolar, particulares, públicas e privadas, localizadas nas mais diferentes regiões, atendendo aos mais diferentes públicos, do que se pode extrair também, que as posições ocupadas pelos sujeitos (sejam de cunho político, social ou cultural), isoladamente não contemplam de forma suficiente, o arcabouço necessário à explicação completa do assunto.

Em outras palavras, consideramos que a compreensão de um fenômeno não depende apenas da posição ocupada pelos sujeitos envolvidos em seus acontecimentos, mas também das normas e demais condições de produção que o

regem e determinam não apenas subjetividades, mas lugares, comportamentos, pensamentos e corpos. Cada fenômeno comporta uma normatividade que lhe é própria de modo que, para compreender a (in)disciplina escolar é também necessário compreender o conjunto normativo que a produz, os efeitos dele decorrentes e as características de suas produções. Isso, evidentemente, não quer dizer que a posição ocupada pelos sujeitos não seja relevante para o seu estudo, mas que não seria esse o nosso único ponto de análise para a investigação e sim, que seria esse, mais um dos elementos que compõem o processo normalizador do qual decorrem os fenômenos do disciplinamento.

Essa perspectiva nos remete a um importante status inicial, qual seja: o de assumirmos que a (in)disciplina escolar contempla características que vão muito além daquelas concebidas pelos discursos que consideram a instituição escolar como um ente universal, a-histórico e a-social, um mero instrumento de reprodução dos interesses hegemônicos. A escola, assim como qualquer outra instituição, se consubstancia por uma função homogeneizante que constantemente se realiza pelo exercício do poder disciplinar (GUIMARÃES, 2006).

A questão é que este princípio de homogeneização que norteia a escola não se estabelece pacificamente. À medida em que, para sua consolidação, é exigida a submissão, a desconsideração das vontades individuais e o controle das subjetividades, inevitavelmente contrapõem-se reações (por vezes conflituosas) corriqueiramente designadas como indisciplina escolar, como por exemplo, os comportamentos de rebeldia, de agressividade e de contrariedade às normas. “Como não há reversibilidade de posições, forma-se uma rígida divisão entre aquele que sabe e impõe e aquele que obedece e se revolta”, ou ainda, entre aqueles que resistem e aqueles que não resistem (GUIMARÃES, 2006, p. 3).

A instituição escolar, ao se servir de condutas homogeneizantes, estabelece mecanismos padronizados de tratamento dos sujeitos que, pela massificação de ações e comportamentos, facilitam a detecção do não enquadrado, ou seja, aquele que contesta, que resiste, que questiona e que, como tal, é examinado e corrigido como o mal aluno ou aquele que extrapola a normalidade. Note-se que a perpetuação da uniformidade docilizada depende da resistência manifestada pelos atos desviantes, “pois quem não cumpre as normas e as tarefas obedientemente, logo é tomado como ponto de referência para que os outros tenham os parâmetros de comportamento tidos como indesejáveis pela escola” (GUIMARÃES, 1987, p. 74).

A organização escolar institucionalizada tende a se planificar em uma dicotomia que ora permite a consolidação total do disciplinamento ora reforça a sua completa rejeição apegada às vozes da resistência. Através dos processos de normalização, a busca constante pela eliminação dos fenômenos que designam a indisciplina escolar faz com que se perca a compreensão sobre seu papel ambíguo de restabelecer-subverter a ordem, permitindo-se a partir disso, a instauração de uma situação de desequilíbrio que, como tal, demanda ainda mais, a força do poder disciplinar para retornar ao equilíbrio.

Quanto mais duras e intensas forem as repressões, mais o processo de normalização e produção do sujeito seguirá fortalecido. Não se trata, portanto, de estabelecer um meio termo entre essas duas possibilidades de subjetivação. Elas participam, co-extensivamente do processo normalizador. “Quanto maior for a sua capacidade em assumir e controlar a violência, mais a escola dará ao conjunto uma mobilidade que permitirá driblar e agir com tolerância perante os diferentes tipos de agitação”, por isso é que a resistência, ao mesmo tempo em que se refere a um aspecto de contrariedade ao paradigma disciplinar estabelecido, é capaz de reforçá-lo mantendo suas práticas como legítimas (GUIMARÃES, 2006, p. 4).

Para compreender a indisciplina escolar como resistência, é preciso primeiro nos desfazermos da concepção segundo a qual disciplina é sinônimo de ausência de conflitos ou de fenômenos designados como indisciplina escolar. Os empreendimentos que operam nesse sentido podem colaborar para que se estabeleçam nas instituições escolares, mecanismos que impeçam o debate, as livres manifestações, as movimentações coletivas como justificativa para a manutenção daquilo que discursivamente se define por ordem.

Compreender a disciplina sob o enfoque da resistência nos convida a analisá-la sob o ponto de vista do surgimento de efeitos engendrados pelo poder disciplinador que a torna ferramenta de controle de corpos, mentes, tempos e espaços. Isto implica, portanto, em conceber a (in)disciplina escolar como um dispositivo que não se aplica somente aos sujeitos, mas também sobre às práticas pedagógicas, currículos, estruturas institucionais, cotidiano docente, comportamentos e pensamentos.

Incumbe-nos lembrar que, tanto as concepções sobre escola quanto sobre infância são relativamente recentes em nossa história, o que significa dizer que nem sempre se estabeleceram da forma como hoje se observa. As definições sobre escola e infância adquiriram contornos diversificados ao longo dos tempos, tendo seu formato

inicial surgido no contexto da transição do modelo feudal de organização para a constituição do Estado moderno.

Mas eu creio que a partir do século XV e desde antes da Reforma, pode-se dizer que houve uma verdadeira explosão da arte de governar os homens, explosão entendida em dois sentidos. Deslocamento de início em relação a seu foco religioso, digamos se vocês querem laicização, expansão na sociedade civil desse tema da arte de governar os homens e dos métodos para fazê-la. E depois, num segundo sentido, multiplicação dessa arte de governar em domínios variados: como governar as crianças, como governar os pobres e os mendigos, como governar uma família, uma casa, como governar os exércitos, como governar os diferentes grupos, as cidades, os Estados, como governar seu próprio corpo, como governar seu próprio espírito. Como governar, acredito que esta foi uma das questões fundamentais do que se passou no século XV ou no XVI. Questão fundamental a qual respondeu a multiplicação de todas as artes de governar - arte pedagógica, arte política, arte econômica, se vocês querem - e de todas as instituições de governo, no sentido amplo que tinha a palavra governo nessa época (FOUCAULT, 1990, p. 3).

Nesse cenário, é que as várias possibilidades das artes de governo se multiplicaram consolidando, conseqüentemente, novos paradigmas educacionais voltados para definições tanto sobre a formação social pacífica e fragmentada em partes hierarquicamente articuladas quanto sobre a família como instituição religiosa apta a representar um governo sólido e estável (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1993).

Os personagens hegemônicos do Renascimento mantinham o objetivo de perpetuação do monopólio religioso que já se instaurava desde a Idade Média, entretanto, diante do surgimento do Estado Moderno, nascem também as táticas e dispositivos de intercessão necessárias à garantia da dominação da Igreja que, dentro dessas novas condições paradigmáticas, oferecia também as novas interfaces da normalidade e anormalidade. Nesse momento histórico, inclusive pelas influências reformadoras e humanistas, a percepção do sujeito criança como valoroso elemento moldável, facilmente controlável e adestrável desde mais tenra idade, se consolida reverberando suas decorrências no contexto educacional.

Las nuevas instituciones cerradas, destinadas a la recogida e instrucción de la juventud, que emergen a partir del siglo XVI (colegios, albergues, casas galeras, casas de la doctrina, casas de misericordia, hospicios, hospitales, seminarios...) tienen em común esta funcionalidad ordenadora, reglamentadora y sobre todo transformadora del espacio conventual. Sin embargo, nos interesa particularmente resaltar que este espacio cerrado no es em absoluto homogéneo. Em virtud de la mayor o menor calidad de naturaleza de los educandos y corrigendos, determinada por su posición en la pirámide social, diferirán las disciplinas, se flexibilizarán los espacios, se dulcificarán en fin los destinos de los usuarios (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1993, p. 27).

O próprio modelo familiar, ainda extremamente orientado pelos dogmas religiosos que imperaram por toda a Idade Média, exigia da criança um alto grau de

obediência e subserviência. Esses novos ensaios paradigmáticos sobre a infância, produzidos a partir dos elementos religiosos, políticos e sociais, passavam, então, a orientar as estratégias educativas a serem utilizadas em prol do alcance de tais resultados e da fabricação de sujeitos enquadrados nos sobreditos padrões religiosos garantindo a sua perpetuação.

Havia, nesse momento, uma forte necessidade de manutenção do poder religioso, ameaçado pela supremacia do absolutismo. As táticas aplicadas ganham novas roupagens e consolidam-se na intensificação da fé por rituais que procuram manter o assujeitamento ao perdão e aprovação da Igreja para que dessa forma, sua hegemonia pudesse permanecer, ainda que na constância absolutista. É nesse contexto que os processos de formação se destacam como poderoso instrumento de dominação pelo controle e disciplinamento.

A partir desse cenário, religiosos dedicam-se a ser preceptores dos membros das classes mais abastadas (especialmente dos filhos da realeza) e, para os pertencentes a classes menos abastadas, as instituições beneficentes de recolhimento e doutrinação; ambos inscritos num amplo contexto de naturalização e legitimação das relações de poder estabelecidas (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

As instituições educacionais, gradativamente, substituíam as fontes de aprendizagem de jovens e crianças existentes até então e impunham um modelo de segregação por faixa etária, de distanciamento do convívio familiar e de obrigatoriedade de absorção de conteúdos voltados a garantir o aprendizado do necessário para atender aos mandamentos do ordenamento social, político e cultural infligido. À infância ligada à nobreza e à realeza, não seria mais suficiente o conhecimento sobre os estratagemas bélicos, pois para sustentar todo o aparato social, político e hegemônico que garantia a manutenção de seu status, passou a ser necessário o cultivo dos conhecimentos, das letras, da moral e das virtudes (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1993).

La reorganización social moderna, la ausencia de lazos familiares "adecuados" em las clases populares, la fijación em los colegios de una parte de la población infantil, los programas de "amparo de pobres" contribuyeron a una indexación negativa de los hijos de las clases populares y a su sometimiento a un tipo de socialización específica y empobrecida em relación a la recibida por los descendientes de otros grupos sociales. Por otra parte, y en conexión con estos factores, la moderna percepción de infancia solo roza tangencialmente a las clases populares cuya descendencia seguirá socializándose em la comunidad y em el aprendizaje de oficios. Incluso em aquellas ocasiones, poco frecuentes, em que los niños pobres asisten a escuelas parroquiales o municipales, siguen formando grupos heterogéneos em los que están mezclados edades y niveles de instrucción de la

obligatoriedad escolar para que comience a emerger con nitidez una peculiar figura de niño popular. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1993, p. 68).

A dicotomia realza-plebe pouco a pouco sede espaço para uma classe em ascensão, a burguesia. A organização social que se desenhou no contexto burguês demandava a articulação de novos comportamentos em torno das relações que se estabeleciam: a divisão do trabalho, a competitividade, o crescimento urbanístico, a acumulação de riquezas e a compreensão da infância como uma fase da vida humana diversa da fase adulta, dotada de inocência, pureza e fragilidade. Essa mobilidade configurada entre a esfera da vida pública e privada dos sujeitos passou a engendrar a necessidade do disciplinamento interior, da interiorização do poder normalizador que produzia o sujeito capaz de subsumir-se e perpetuar a nova ordem que se instalava, a quem devia agora, dedicar-se à educação das crianças e jovens.

À essas estratégias de controle e docilização, somava-se progressivamente a atuação familiar, já que as demandas oriundas dos papéis ocupados por cada um dentro dessa instituição reverberavam sobre os efeitos exigidos por parte das ações educativas, ou seja, o trabalho educativo deveria dar conta do papel social que assume o(a) filho(a) de um monarca (um príncipe ou princesa), o(a) filho(a) de um trabalhador, um marido ou uma esposa, um governante, e assim por diante. É no contexto desse arranjo histórico-social que o rigorismo truculento aplicado ao corpo físico para as correções gradativamente cede espaço ao sequestro das subjetividades, para o que, novas tecnologias de poder passaram a ser empregadas (DEBARBIEUX, 2007).

Nesse contexto, a educação passa a representar necessidade importante na constituição dos sujeitos, um instrumento indispensável ao adestramento e um amplo reforço à condição de insuficiência e dependência da criança em relação ao adulto. Legitimada por critérios de utilidade, a educação ganha traços impositivos e autoritários em prol da perseguição ao disciplinamento interior e da garantia de que cada qual ocupasse o seu devido lugar. Trata-se de um padrão educativo que deixa de concentrar-se nas técnicas de disciplinamento predominantemente físicas, exteriores, para cuidar do progresso individualizado da criança de acordo com sua idade, sexo e condição sócio cultural (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1993).

Note-se que a figura da criança, assim como a escola e a própria concepção de (in)disciplina escolar, não são estáticas, inatas, universais. Pelo contrário. As modificações enfrentadas pelo que se concebe por criança e infância estão

intimamente relacionadas com as condições de existência que lhe ampararam e produziram e com os efeitos que geraram sobre a educação. Todos esses saberes se articulam, indissociavelmente, no contexto das instituições e regulamentos que os normatizam, instituem, destituem e regulam definindo as concepções que se definem também sobre o que seja a própria educação. Assim, a criança que durante a Idade Média convivia e era tratada como um adulto sem um olhar específico para as características e peculiaridades de sua faixa etária, gerava uma concepção sobre o educar diferente da que se definiu, por exemplo, no momento da ascensão da classe burguesa.

A escola enquanto instituição de acesso obrigatório e para crianças com condições menos favorecidas encontra seu apogeu, aproximadamente, entre os séculos XIX e XX, momento histórico de grande predominância dos ideais relacionados à racionalidade que vigia à época (capitalismo, industrialização, urbanização) e que traziam para o campo educacional, a preocupação com a formação e qualificação para o trabalho e para a captação de recursos financeiros.

A realidade fabril, extremamente permeada pela necessidade de promoção, competitividade e lucratividade, tornou-se, nesse momento, importante condição de existência na escola no sentido de que trouxe, para dentro de seus muros, novas vozes produtoras de sujeitos e subjetividades, oriundas de anseios sociais que se desenhavam no cerne da transformação e evolução social à época (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1993).

No momento de apogeu acima referido começam a surgir parâmetros que se estabeleceram no âmago social e constituem a instituição escolar tal como atualmente a conhecemos: as normas que regulam a infância, a destinação de espaços especificamente delimitados para a educação de crianças, os especialistas em educação de crianças cercados por um vasto e amplo aparato teórico e, por fim, a completa oficialização da educação viabilizada, principalmente, pela obrigatoriedade do ensino e por seu controle estatal. Com isso, a percepção da criança como potencial instrumento de perpetuação e manutenção do *status quo* vigente, longe de deixar de existir, passa a ser reforçado e legitimado pelas normas oficiais vigentes.

O contexto histórico da escolarização indica, portanto, que certos regramentos que subsistem até os tempos atuais não se tratam de produções tão recentes, pelo contrário, representam a antessala do aparato disciplinar que viria a se consolidar com a concretização da instituição escolar como um campo de governo e controle de

corpos e mentes submissos aos padrões de normalidade estabelecidos. Tanto é que, por conta desse contexto de submissão e obediência, atos como castigos (físicos ou não), ameaças, rigorismos exacerbados e punições das mais diversas naturezas tornaram-se legítimos e, em muitas situações, até legais, com endosso oficial, e sob o inescapável escopo da manutenção e garantia da ordem social. Como bem aponta Veyne (1982, p. 154) “ é por isso que existe o que chamei acima de ‘*parte oculta do iceberg*’: porque esquecemos a prática para não mais ver senão os objetos que a reificam a nossos olhos”.

Em vez de acreditar que existe uma coisa chamada “os governantes” relativamente à qual os governados se comportam, consideremos que os “governados” podem ser tratados seguindo práticas tão diferentes, de acordo com as épocas, que os ditos governados não têm senão o nome em comum. Pode-se discipliná-los, isto é, prescrever-lhes o que devem fazer (se não há nada prescrito, eles não devem se mexer); pode-se trata-los como sujeitos jurídicos: certas coisas são proibidas, mas no interior desses limites, eles se movimentam livremente; pode-se explorá-los, e foi o que fizeram muitas monarquias: tendo se apossado de um território povoado, como teria feito com uma pastagem ou com um lago piscoso, o príncipe requisita, para viver e para exercer o seu papel de príncipe entre os outros príncipes, uma parte do produtor da fauna humana que povoa esse domínio (toda arte está em tosquiar sem arrancar a pele) (VEYNE, 1982, p. 154).

O enfrentamento que sugerimos acerca da indisciplina escolar neste estudo propõe, portanto, um olhar que ultrapasse a concepção das posições definidas no universo escolar em sua função, mas que, para além disso, se debruce sobre os outros aspectos do contexto em que se circunscreve a partir da compreensão às avessas sobre a condição de objetivação sutilmente imposta aos sujeitos escolares que os conduz energicamente pelos caminhos da virtude, da salvação, da cidadania, da moralidade, mesmo que contra sua vontade.

Não é, nessa perspectiva, uma posição ou uma condição em específico que faz da (in)disciplina ser o que se acredita que seja, mas sim o conjunto histórico das circunstâncias (cenário sócio-político, relações de poder, regimes de verdades, discursos, características históricas e outras) que direcionam e definem as produções e fenômenos que estabelecem o sujeito, o ato, o comportamento e o pensamento indisciplinado.

Efetivamente, este movimento implica em nos desviarmos do raciocínio sobre a (in)disciplina escolar como alvo ou a partir de uma única circunstância, como aquele oriundo dos discursos de culpabilização que atribuem a alunos, professores ou famílias as responsabilidades sobre o que se designa como (in)disciplina, por exemplo. Mas, sendo os sujeitos sempre os mesmos no campo, para que sejam

percebidos como objetos a serem submetidos ao disciplinamento, é preciso que sejam objetivados pelas relações de poder que os submetem legítima e naturalmente à norma. É a prática proveniente dessas relações que produz a objetivação que define os sujeitos (VEYNE, 1982).

O que necessita ser explicado e analisado sobre (in)disciplina escolar, portanto, está além da linha de visibilidade, o que não significa dizer que sejam instâncias diferentes ou dela desconectadas. Pelo contrário. São questões que, por razões ideológicas ou discursivas, deixam de ser consideradas para a sua compreensão, mas que fazem total diferença na maneira como se pode concebê-la. Por tais razões é que, em muitos momentos, permanecemos presos nas teias de discursos midiáticos e superficiais que nos colocam à margem da possibilidade de um entendimento aprofundado, o que somente se poderia modificar pelo enfrentamento dos contornos que não são percebidos.

Essa observação pode demonstrar que a (in)disciplina se caracteriza por um conjunto de fenômenos que estão além do que é dito. As narrativas têm descontinuidades, reticências que, mais que finalidade semântica, representam esses contornos não percebidos, as reentrâncias não observáveis que podem revelar o regime de verdades em jogo. Do mesmo modo, um professor pode, por exemplo, acreditar que as práticas de disciplinamento que corriqueiramente aplica em suas vivências profissionais são legítimas e necessárias para a manutenção da boa formação e convivência institucional e social, entretanto, deixa de se dar conta de que está a gerir fluxos, a guiar um grupo unido pela mesma teia de poder que produz e reproduz as forças no campo.

Nessa perspectiva, nossa compreensão sobre os fenômenos que se caracterizam por (in)disciplina escolar decorre do estudo das práticas que objetivam sujeitos, relações, lugares, comportamentos, saberes, pois ela é que engendra o objeto a que corresponde. Não há, assim, a obviedade do natural, mas as decorrências das práticas acerca das quais cada objeto reage. O sujeito (in)disciplinado, portanto, é reação das práticas de disciplinamento que, muito longe de serem naturais, estabelecem-se na circunstância da produção de seu objeto de governo. O produto (objeto) não é o que explica os fazeres, mas sim, os fazeres em dado contexto histórico, social, político e cultural, que explicam o objeto (VEYNE, 1982).

O que comumente se toma como ponto de partida, é nosso ponto de chegada e vice-versa. O sujeito que, pelas práticas discursivas corriqueiras é tomado como o fato causador da prática, é compreendido por nós como o produto delas. Desse modo, especificamente no caso da (in)disciplina escolar, o sujeito (in)disciplinado explica-se pelo que é feito e não o contrário. A proposta está, portanto, em enfrentarmos a questão em seu verdadeiro aspecto central, qual seja, o das práticas que produzem fenômenos como reação de si e que, nesse contexto, designam-se como (in)disciplina escolar.

As concepções sobre disciplina escolar e sua suposta antagonista, a indisciplina, pode nos remeter a reflexões que dizem respeito à própria escola, pois transcendem o campo exclusivamente individual para atingir as questões relacionais que dizem respeito às vivências de cada qual dentro da instituição. Para uma melhor compreensão sobre o assunto, optamos por resgatar as significações e representações que lhe dizem respeito, pois comumente elas decorrem de transgressões a normas e regulamentos escolares que se tornam designáveis como atos de indisciplina escolar.

Ocorre que uma instituição escolar compreende uma série de regulamentações que dizem respeito a outras questões que não somente aquelas relativas a comportamentos e deveres decorrentes das relações que se refiram aos alunos. O conjunto de regras de uma escola se refere também a questões administrativas, financeiras, de recursos humanos, de diretrizes pedagógicas e tantas outras. Não nos parece, portanto, que a transgressão a quaisquer tipos de regras possa caracterizar-se ou designar um ato ou comportamento como indisciplinado.

Apesar de persistir, em alguns momentos, uma certa tendência em se conceber a (in)disciplina escolar como elemento que se refere a situações conflituosas que exigem o desenvolvimento e aplicação de técnicas e estratégias destinadas ao controle e minimização de seus efeitos, encontramos outras formas de leitura que contemplam pressupostos diferentes. Há na literatura, uma grande diversidade em relação aos sentidos e significados atribuídos à (in)disciplina escolar que culminam numa grande variedade conceitual que se atrela ao assunto.

Tendo isso em vista, nos ancoramos nas percepções foucaultianas acerca do disciplinamento para buscar compreender de que maneira a (in)disciplina escolar se produz e, assim como propõe em seus estudos, nos convencemos de que não há conceito estático suficientemente capaz de defini-la, pois a (in)disciplina escolar,

assim como as práticas, processos e efeitos que a ela se referem, circunscrevem-se em contextos que se modificam indefinidamente, reverberando seus reflexos sobre a maneira como entendemos a (in)disciplina, a (re)significamos e a (re)inventamos cotidianamente.

Em resumo, acreditamos que a (in)disciplina escolar com suas obrigações e imposições deva deixar de se estabelecer como um objeto natural para ser compreendida a partir do que a define, ou seja, as práticas que alimentam e produzem os fenômenos designados como (in)disciplina. Um ato somente pode ser considerado como indisciplinado ou disciplinado se previamente há uma prática que o objetiva como tal (uma criança que se defende fazendo uso da força física, por exemplo, no contexto institucional escolar pode ter o seu ato objetivado como um ato indisciplinado, mas no seu contexto cultural, se a força física for cultuada, esse ato será objetivado como sagrado). É marca principal das descontinuidades: não há (in)disciplina, comportamento (in)disciplinado ou sujeito (in)disciplinado que se perpetue pelos tempos como tal.

A negação da indisciplina não se situa no campo de suas causas e de si como finalidade, mas no campo do que a objetiva como tal; isso quer dizer que não é indisciplinado ou disciplinado aquele que seja julgado como tal, mas que é necessária uma prática para que ele seja considerado como o objeto do poder disciplinar. Trata-se de deixar a compreensão finalística para se adotar uma compreensão relacional, que encara as situações pelo ponto de vista das relações. O que seria assim, do ponto de vista material, a (in)disciplina escolar longe das práticas, fenômenos e relações que a fazem ser (in)disciplina?

Aquilo que faz da (in)disciplina o que dela se concebe atualiza-se constantemente, não há uma finalidade específica que estejamos buscando para sua explicação. Não há sentido em dizermos que a causa da (in)disciplina seja esse ou aquele elemento porque não há causalidade reificada que a justifique. E ao compreendermos a prática como o aspecto central da produção do que se concebe por (in)disciplina, correríamos o risco de sermos indagados sobre de onde nasceria essa prática, sobre se sua gênese estaria então consubstanciada em crenças ou ideologias superficiais assim como sua concepção como finalidade, mas sobre isso esclarecemos que há um ponto que a mobiliza. A produção da (in)disciplina, nesse caso, é fruto das movimentações relacionais que a produzem como tal e no contexto

dessas movimentações está o que chamamos processo de normalização, como motor das práticas que dizem o disciplinamento.

A (in)disciplina escolar se produz a partir das práticas de normalização, normalização essa, que se opera num processo minuciosamente arquitetado para a produção do sujeito enquadrado, útil e dócil. Um processo que não se finda, não se reifica, não se vê, mas que pulveriza seus efeitos pelas entranhas das relações determinando subjetividades, comportamentos e resistências para defender os sujeitos deles próprios. Não há gênese imutável que justifique ou explique a (in)disciplina, pois suas estruturas se atualizam nos tempos, nos diferentes contextos históricos, modificando e perpetuando seus parâmetros, redefinindo as práticas que a objetivam.

No processo normalizador está o ponto de partida a partir do qual concebemos a indisciplina escolar, por estar ela num campo posterior de produção que se justifica pela necessidade de neutralização e superação do anormal e do conjunto de anormalidades que o cerca. Sobre esses assuntos, trataremos no tópico a seguir.

3. O Poder Disciplinar: aproximações foucaultianas

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplica-las e utilizá-las num todo (FOUCAULT, 2014b, p. 167).

O referencial teórico adotado para a construção do estudo em tela propiciou a busca de novos olhares sobre a complexidade das relações que definem a subjetividade do(a) sujeito na escola e suas reverberações sobre suas práticas e comportamentos. Foucault (2014b) revela uma leitura bastante peculiar sobre a construção da subjetividade, que, em breve síntese, se traduz no fato de ser o sujeito, produto das relações de poder firmadas no contexto em que se insere, ou seja, o indivíduo investido das relações de poder que o circundam.

O autor compreende a história como um terreno vasto de possibilidades, e partindo dessa premissa procurou pontuar que o poder não está em um lugar, em um cargo ou uma pessoa e sim, nas relações, não tendo existência em si mesmo. Preconiza, ainda, que a constituição da sociedade se vê circundada por novos mecanismos de instalação e disseminação do poder a partir de formatos discursivos capazes de expandir seu alcance sem que para tanto haja a necessidade do uso da força física, por exemplo. O poder, sob esse enfoque, assume papel de produtor de subjetividades incorporando-se ao sujeito através de múltiplos dispositivos e tecnologias hábeis a adestrar suas práticas e controlar seus corpos e mentes.

Para fins da realização da presente análise, destacamos, inicialmente, algumas características gerais das relações de poder disciplinar para, em seguida, associá-las às perspectivas foucaultianas. Logo após, retomamos os mecanismos que justificam o motor disciplinar a partir do referencial foucaultiano como forma de compreender a maneira como se constitui e se alimenta, o poder disciplinar. Feitas essas considerações, passamos à questão da norma e do processo de normalização por serem estes, elementos indispensáveis à compreensão dessa modalidade de relação de poder.

O poder intitulado por Foucault (2014b) de disciplinar desponta com maior evidência, a partir do séc. XVII, momento em que inicialmente, operava-se de maneira pontual ou individualizada, para depois, pulverizar-se por entre as mais diversas relações sociais. Independentemente da maneira como se instaurava, já desde o

início, o poder disciplinar se apresenta como fruto do conjunto de elementos ou tecnologias que passavam a ser utilizadas em favor do domínio, controle e produção do outro. Um exercício colocado em prática tendo como foco, a objetivação do sujeito disciplinado.

Reforçando essa tese acerca do conjunto de elementos que cercam o conceito em debate, em *Vigiar e Punir*, para se referir ao poder disciplinar, Foucault utiliza a terminologia “disciplinas”, pontuando tratarem-se de “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2014b, p. 135). As disciplinas são, pouco a pouco, caracterizadas pelo autor e ganham contornos de “anatomia do detalhe”, “microfísica do poder”, “mecanismo de controle” cujo surgimento se reporta ao momento em que nasce a arte do governo do outro pela potencialização de suas habilidades no aprofundamento de sua sujeição.

Na esteira do assunto em comento, nos cabe observar que o exercício do poder disciplinar se inscreve em um dado momento histórico, assim como todas as tecnologias de poder, fato que o torna caracterizado pelos elementos que compõem e produzem esse período no tempo e na sociedade. Dessa forma, a prática disciplinar faz surgir uma mecânica do poder que determina e produz estereótipos, comportamentos e padrões internalizados pelo sujeito que, ao mesmo tempo em que os legitimam, os reproduzem através dos discursos ditos e não ditos que fazem circular por entre as relações de que são parte (FOUCAULT, 2014b).

A transição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle ensejou a produção do sujeito moderno, qual seja, o sujeito controlado, o sujeito esperado, aquele que se enquadra nos padrões pré-determinados por uma vigilância externa e também interna de si. Na sociedade disciplinar o sujeito é controlado, na sociedade de controle, o sujeito controla a si mesmo em nome do poder do outro. A transição em menção se caracteriza, portanto, pelo surgimento da possibilidade da autodisciplina para além da disciplina.

A sociedade de controle, segundo Foucault (2014b), representa uma continuidade complexa da sociedade disciplinar, o que não significa necessariamente que esta última tenha deixado de existir e sim, que o modelo de controle e as relações de poder que a caracterizam receberam novos contornos e se estabeleceram de forma pulverizada pelo universo social, perfazendo-se na possibilidade de um amplo exercício de poder invisível, impalpável e onipresente. Isso reforça a premissa

foucaultiana a respeito da descontinuidade histórica das definições, que não encontram um trajeto fixo e imutável e sim, novos contornos e possibilidades a cada tempo sem perder o seu potencial de governar.

Enquanto a sociedade disciplinar, caracterizada pelo disciplinamento através do julgamento, do temor, da destruição, consolidou-se por práticas de imposição e confinamento, a sociedade de controle trouxe consigo a autodisciplina como produto do sistema ininterruptamente vigilante e punitivo que cuida de manter o sujeito inscrito na constante expectativa da culpa e punição como forma, inclusive, de evita-las de fato. Na sociedade de controle, se encontra um sujeito virtualmente submetido a normas circunscritas para além dos muros de uma instituição ou de uma dada estrutura social. Não se trata, aqui, da ausência do poder disciplinar e sim, da transposição de suas barreiras, de novas roupagens por ele assumidas no cenário histórico-social de seu próprio exercício.

Seguindo as análises de Michel Foucault, Deleuze percebe no enclausuramento a operação fundamental da sociedade disciplinar, com sua repartição do espaço em meios fechados (escolas, hospitais, indústrias, prisão...), e sua ordenação do tempo de trabalho. Ele chamou esses processos de moldagem, pois um mesmo molde fixo e definido poderia ser aplicado às mais diversas formas sociais. Já a sociedade de controle seria marcada pela interpenetração dos espaços, por sua suposta ausência de limites definidos (a rede) e pela instauração de um tempo contínuo no qual os indivíduos nunca conseguiriam terminar coisa nenhuma, pois estariam sempre enredados numa espécie de formação permanente, de dívida impagável, prisioneiros em campo aberto (COSTA, 2004, p. 161).

Essa forma de confinamento a que nos referimos, portanto, no contexto da sociedade de controle, ganha também, novos contornos, deixando de limitar-se às barreiras estruturais das instituições (prisão, hospício, fábricas etc.) para instaurar-se em toda a sociedade independentemente de elementos supostamente obstacularizadores de seus efeitos, sejam eles arquitetônicos ou não. Rearticulam-se, conjuntamente, os modos de pensar, de viver, de se portar, de saber, de controlar; o que significa um redimensionamento da concepção sobre o poder disciplinar engendrado pela sociedade disciplinar agora repaginada em torno das tecnologias que garantem a autovigilância como forma de perpetuação e manutenção do poder em exercício (COSTA, 2004).

O controle da sociedade perpassou pelos mecanismos violentos de punição do corpo físico para chegar a estratégias de controle social internalizadas por sujeitos que passam a ter suas subjetividades produzidas também pela norma introduzida por este poder que controla corpos e mentes na constante busca pela utilidade-

docilização. Nesse caso, a punição surte efeitos mais profundos não naqueles que individualmente transgrediram a norma, mas também sobre aqueles que não cometeram tal falha, ou seja, na aplicação das punições, os considerados como culpados têm a mesma perspectiva dos não culpados. Para além de coibir a prática individual do transgressor, é papel da punição gerar seus efeitos sobre os demais para que todos estejam cientes do que lhes caberá caso tomem a mesma conduta transgressora através de uma espécie de expectativa disciplinadora (COSTA, 2004).

Na sociedade de controle, o sujeito habita um espaço assim como um órgão que, em conjunto com os demais, é indispensável à mobilização do corpo. Um órgão do qual o corpo necessita para sobreviver e para seguir ativo, saudável. Assim se revelam as instituições nesse panorama social: como corpos constituídos por sujeitos consolidadores e propulsionadores de seus mecanismos de poder e de controle. Da mesma forma, a normalização depende do controle, do disciplinamento e da própria instituição que, por sua vez, se corporifica pelas relações travadas entre os sujeitos que exercitam seus poderes um sobre os outros e perpetuam o sistema estabelecido. O sujeito, que longe de limitar-se à sua individualidade, se inscreve em um contexto corporificado, social e processual de produção do normal, do dócil, do adestrado.

Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Muitas coisas, entretanto, são novas nessas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao mesmo nível da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo (FOUCAULT, 2014b, p. 134).

Nas sociedades disciplinares, os corpos eram moldados no contexto das instituições para aperfeiçoar as forças produtivas de um sistema centralizado de produção, pois "o corpo só se transforma em força útil se for, ao mesmo tempo, corpo produtivo e corpo submisso." (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 125). A essas técnicas de exercício de poder e controle minucioso dos corpos para fins de sua docilidade e utilidade, Foucault (2014a) denominou disciplina ou *disciplinas*, como preferiu chamar.

Não há, dessa maneira, que se pensar o poder exclusivamente sob um enfoque negativo ou desqualificador, pois longe de se apropriar pela violência física, tem como escopo principal adestrar para melhor dominar: uma faceta negativa e uma faceta positiva. Para isso é que faz uso de instrumentos como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. Nas sociedades de controle, por sua vez, nos

tornamos entidades anônimas, transformadas em códigos e regulados por mecanismos internos de acesso e mobilidade. Ao invés de somente as tradicionais instituições de família, escola, exército, prisão, fábrica, temos também novos ambientes de controle que conduzem o sujeito ao ininterrupto endividamento com a submissão e perpetuação do poder (COSTA, 2004).

Foucault (2014b) procurou demonstrar de que forma o poder opera nas sociedades disciplinares e na sociedade de controle e a mudança de operação deste poder em cada uma delas. A sociedade disciplinar, portanto, é aquela na qual existem instituições capazes de moldar, fabricar cada sujeito a sua forma; nessa perspectiva a norma surge como um ponto de extrema relevância por promover-se como condição de respeito e obediência a determinado padrão. Dentro dessas instituições existe uma série de dispositivos que se organizam em torno do cumprimento da norma, de modo que aquilo que se revelasse como transgressor ou resistente receberia os efeitos gerados pelas sanções normalizadoras como forma de repressão do conjunto de comportamentos não conformes.

Nesse contexto é que nasce o isolamento dos não integráveis como parte da manutenção e continuidade do poder: os loucos nos manicômios, os doentes nos hospitais, os delinquentes nas prisões, as crianças e jovens nas escolas. Essa organização disciplinar, segundo Foucault (2014b), teria sobressaído a partir da ascensão do capitalismo industrial, momento em que para além do lucro e mercadorias, teriam se produzido os corpos dóceis, ou seja, aqueles que se integram às relações de mando e obediência do mundo fabril onde novos lugares sociais se desenhavam tanto para os enquadrados quanto para os não enquadrados.

Reforçamos que esse cenário de transformação da organização humana não se deu de forma automática, pelo contrário. Não parecia ser evidente, naquele momento histórico, que pessoas que viviam em outro contexto histórico-temporal (sobre as relações familiares, as relações de trabalho, as relações econômicas etc.), pudessem compreender instantaneamente o novo paradigma sócio produtivo adequando-se a ele de imediato, portanto houve uma articulação em torno das populações no sentido de regulá-las para que se enquadrassem a esses novos paradigmas e demandas sociais. Nesse mecanismo é que se produzem as práticas hierárquicas e as relações de mando e obediência em torno das quais se dividiam os adequados e os não adequados (FOUCAULT, 2014b).

A razão que permeava a articulação da sociedade disciplinar era, portanto, a razão da máxima utilidade dos corpos para o que, diversas tecnologias de controle e subjetivação começaram a surgir. Dessa maneira, o corpo fabril, útil, produtivo não se produziu de maneira espontânea e sim como resultado de uma série de tecnologias de domesticação colocadas em prática, o que inclui as micro marcas que caracterizam cada qual individualmente (por exemplo, assinaturas, registros de identidades, impressões digitais e etc.) sem, contudo, retirá-los de sua condição de parte da massa populacional (LOPES, 2013).

Quando nos voltamos, então, para a sociedade de controle e nos deparamos com a constatação de que nas sociedades disciplinares subsistia o caráter institucionalizado de domínio dos corpos, ou seja, o exercício do poder necessitava de um ambiente institucional para se efetivar, torna-se possível observar que, no contexto da sociedade de controle, há uma reinvenção dos espaços disciplinares do sentido de não mais se depender exclusivamente de uma instituição para se estabelecerem as relações de poder e suas práticas, passando essas a se pulverizarem por entre os sujeitos exercendo-se agora em espaços delimitados ou não, institucionalizados ou não (FOUCAULT, 2014b).

Assim o que caracteriza efetivamente a transição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle são as novas formas de poder e agenciamento que operam em torno de novos dispositivos na sociedade de controle onde não há mais as formas de domínio limitadas a um espaço físico, com tempo de duração estabelecido ou com direcionamento a determinado sujeito por suas características particulares, mas sim um controle mais contínuo, difuso, que se adapta a cada organização social, cultura, economia como forma de perpetuar sua disseminação.

Isso não quer dizer que as fábricas, hospitais, prisões, escolas e outras instituições da sociedade disciplinar tenham deixado de existir ou deixado de praticar o controle sobre o sujeito, mas que a fluidez desse controle das relações de poder é que vem à tona com essa transição. Nesse contexto as características individuais de cada pessoa perdem relevância para os espaços por onde ela passa, as pessoas com quem se relaciona, os assuntos pelos quais se interessa. Os parâmetros de poder perpassam a vida das pessoas e acessam os diferentes recortes de seu corpo, alma e mente para o seu exercício sutil, invisível e legítimo (FOUCAULT, 2014b).

No âmbito da sociedade de controle, então, os saberes são produzidos por práticas de monitoramento, rastreamento, análise e categorização do imenso fluxo de

dados e rastros pessoais que circulam pelos espaços. Nessa perspectiva o poder opera, justamente, na formação de um saber para intervir nas condutas, porém não de forma necessária ou expressamente normatizada, mas, por exemplo, por meio de sugestões, indicações, aconselhamentos e outras práticas dedicadas à objetivação dos sujeitos e suas condutas, pensamentos, opções (COSTA, 2004).

Todos minuciosamente conectados e direcionados pelo fluxo de saberes produzidos em torno das características de cada um gerando um entorno sutil de domínio. Veyne (1982), observa que nas vivências cotidianas do sujeito está imbuído, quase intuitivamente, o conjunto normativo que deva ou não ser atendido nesse contexto de produção, e exemplifica:

Do mesmo modo, quando falo, sei, geralmente, que falo e que não estou em estado de hipnose; entretanto, não tenho a concepção da gramática que aplico intuitivamente; acredito exprimir-me naturalmente para dizer o que é preciso; não estou consciente de que aplico regras estritas. Assim também, o governo que distribui pão gratuitamente a seu rebanho ou que lhe recusa gladiadores acredita fazer o que se impõe a todo governante, com relação aos governados, pela própria natureza da política; ele não sabe que sua prática, se a observarmos tal qual é, se conforma a uma certa gramática; que é uma certa política, do mesmo modo que, acreditando falar sem pressuposto, para dizer o que se impõe e que nos causa pesar, só rompemos o silêncio para falar uma certa língua, o francês ou a língua latina (VEYNE, 1982, p. 158).

Se a sociedade disciplinar, portanto, operava certa modalidade de produção de subjetividades a partir do exercício do poder disciplinar, na transição para a sociedade de controle é possível traçarmos uma reconfiguração dessa percepção à medida que a disciplina é apropriada para controle e passa a se articular sob novas práticas e paradigmas que transcendem o corpo físico.

Este movimento claramente detectável a partir das peculiaridades da sociedade de controle e da sociedade disciplinar, bem como de sua transição, perpetuou (e tornou adaptável) o poder disciplinar ao longo da história tornando-o um excelente mecanismo de controle sobre atividades alienação e exercício de poder. Seja no âmbito da sociedade disciplinar seja no da sociedade de controle, os efeitos gerados pelo disciplinamento reverberaram diretamente na produção dos sujeitos e na produção de corpos dóceis, úteis e produtivos (VEYNE, 1982).

Ocorre que o sentido do disciplinamento enquanto técnica de poder não está necessariamente em seus resultados, o poder disciplinar não se perfaz com o único objetivo de controlar, vigiar. Seus efeitos têm alcance muito mais amplos: a utilização do disciplinamento como técnica de exercício de poder suscita rupturas, ressalta

resistências, define lugares, esquadrinha. Dessa maneira refazer o percurso desse dispositivo implica em uma importante análise de uma organização guiada pela perspectiva do exercício de poder garantido pelas práticas de disciplinamento. Não tratamos, portanto, de centrar o olhar sobre o sujeito considerado disciplinador ou indisciplinado, mas sim de compreender o movimento do poder disciplinar no sentido da produção de subjetividades e das experiências de si em um dado contexto histórico, social e institucional sob a orientação dos processos de normalização.

3.1 A norma, o normal e o processo normalizador

Assim como já observamos anteriormente, tal como a escola, a infância é também um fenômeno volátil cujas definições estabelecem-se a partir das condições de produção que a circundam em um dado momento histórico. A maneira como concebemos a infância hoje, por exemplo, certamente não contempla, exatamente, as mesmas percepções da sociedade que se desenhava no início do século XX. Cada qual concebia (e concebe) a criança e a própria infância de sua maneira peculiar, conferindo a elas, diferentes significados.

Já no início do surgimento da escolarização, a infância despontou como fase amplamente apta à moldagem, ao adestramento e docilização dos sujeitos. A partir desse momento, as normas e regulamentos em torno da educação das crianças passaram a ser aplicadas, inserindo-as nas regras moralmente não reprováveis, nas práticas religiosas e culturais inerentes à sua posição social e na concepção de conteúdos considerados indispensáveis à formação de um sujeito socialmente bem posicionado e aceito, adequado para cada contexto. A este cuidado vigilante, somou-se o poder familiar, que instituiu o lugar que cada membro da família deveria ocupar: ao pai, o lugar de provedor; à mãe, o de chefe do lar a quem caberia a educação dos filhos e cuidado da casa e, por fim, ao(s) filho(s), o da obediência e subserviência aos pais, aos mais velhos e aos hierarquicamente superiores (FOUCAULT, 2017a).

Desenhou-se, assim, um cenário inicial da infância em que se estabelecia o controle das crianças pelas instituições religiosas e familiares, ou pelas instituições de caridade indicando a consolidação da institucionalização da educação como uma estratégia funcional de governamentalidade capaz de fabricar sujeitos e populações para diversas finalidades e trazendo à tona, a hierarquização, a setorização, o controle dos tempos e espaços em concordância com as características de cada grupo, a

homogeneização, a classificação e a normalização. A compreensão da educação como fruto de um processo institucionalizador, inscreveu a infância em um regime de verdades inquestionáveis, disseminado no interior das instituições como o norteador do sujeito em produção e que se postergou pelos tempos até os atuais (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1993).

Compreendemos governamentalidade como um conceito capaz de nos proporcionar uma visão que transpõe as barreiras da visão de poder como algo centrado em uma pessoa, grupo ou entidade. A ideia de poder incutida no conceito de governamentalidade, ao invés de nos conduzir às lutas de forças em batalhas, às acepções jurídicas do termo e às disputas bélicas ou de classes, nos inscreve em uma nova possibilidade de compreensão, qual seja, a do modo de relação de poder onde se articulam as tecnologias de governo dos outros (política, família, religião, educação) e de si mesmo (autodomínio, autocontrole, auto responsabilização), de onde surgem múltiplas possibilidades de (auto)governo. Disso podemos extrair que, no contexto das teorias foucaultianas, a governamentalidade se revela como um campo fecundo de múltiplas relações de poder (sobre si e sobre o outro) no sentido mais amplo e difuso do termo, e não mera ou exclusivamente político (FOUCAULT, 2017b).

(...) não se trata de fazer funcionar o poder entendido como dominação, domínio, a título de dado fundamental, de princípio único, de explicação ou de lei incontornável; ao contrário, trata-se de considerar sempre como relação num campo de interações, trata-se de pensar numa relação indissociável com formas de saber, e trata-se de pensar sempre de tal maneira que se o veja associado a um domínio de possibilidade e por consequência de reversibilidade, de inversão possível (FOUCAULT, 1990, p. 18).

A concepção educacional hodierna permanece associada à exigência institucionalizadora da escolarização que redundava na governamentalidade e na produção do sujeito dócil, o que se faz necessário iniciar desde a infância. A discursividade oficial vigente, tanto em meios informais quanto nos formais, conduz à compreensão da educação como parte de um projeto de aprimoramento nacional que se justifica pela necessidade de uma organização projetada para garantir a melhoria e desenvolvimento da educação em todo o país, entretanto, o discurso em menção apenas reforça o caráter institucional e institucionalizador da educação, tornando o(a) professor(a), o(a) aluno(a) e todos os outros membros da instituição escolar, parte de um processo de produção que demanda manutenção em prol de sua perpetuação (CARVALHO, 2014).

Em que pese os dispositivos normativos vigentes aparentemente dizerem o contrário, não há, neles, uma crítica à institucionalização da educação e sim, o resultado do próprio efeito de uma educação institucionalizada que não se esquivava de manter o objetivo para o qual se propôs: governar. O reforço da instituição escolar se estabelece na contraposição do aflorar das singularidades humanas, das peculiaridades individuais ou vontades próprias como forma de garantir que as estratégias de governo de si e do outro não sofram qualquer tipo de prejuízo e não prejudiquem as relações de poder estabelecidas (CARVALHO, 2014).

Por tal razão, quando discursos como o da necessidade de reinvenção ou transformação da escola, por exemplo, surgem nos mais variados contextos, não se está a buscar a minimização dos efeitos do governo e controle de corpos e mentes nas instituições escolares, mas sim, avantajá-las para que as táticas de governo sim, sejam reinventadas e reestabeleçam a ordem institucional naturalizada (CARVALHO, 2014).

Os rituais, normatizações, padrões hierárquicos, disposição estrutural e exigências comportamentais em que se inscrevem estes sujeitos institucionais fabricam suas subjetividades e os classificam entre os normais e os anormais. Aparentemente, o sentido de norma no contexto do arcabouço foucaultiano apresenta-se bastante diverso daquele popularmente atribuído, pois diferentemente de representar um dispositivo mandamental que deva ser atendido em prol do bem-estar de um grupo ou comunidade, para Foucault (2014b) a norma representa um parâmetro através do qual se diferencia o normal do anormal, o dócil do não dócil, e termina por se traduzir em um eficaz dispositivo disciplinar.

O conceito de normalidade caracteriza-se por uma vasta gama de definições, que levou diversos autores a buscarem a que melhor se adequasse ao seu respectivo eixo teórico ou prático, concentrando seus esforços em oferecer uma significação que se limitasse a tal enquadramento distanciando-se da vastidão de sentidos que a palavra contempla. Canguilhem (2017), porém, considera que o processo de normalização se estabeleceu com maior ênfase e clareza a partir da Revolução Industrial no século XIX.

O acontecimento histórico em menção, segundo o autor, caracterizou-se pela exigência de uma racionalização que se manifestou não apenas no cenário industrial, mas também no cenário político, econômico e social. O contexto histórico em que se passou a Revolução Industrial, dentre suas várias peculiaridades, envolvia o

desenvolvimento de tecnologias de poder que se consubstanciavam no esquadramento de cada personagem ocupando seu lugar na hierarquia social.

Essa produção acerca dos lugares sociais a serem ocupados por cada sujeito não tardou em se disseminar pelas diversas instituições, inclusive a escola. No período histórico em menção, configurou-se um cenário em que se tornou possível identificar situações em que o Ensino Superior e letrado se destinava àqueles que ocupavam as posições hierárquicas de comando, enquanto aos ocupantes de posições categorizadas como inferiores ou submissas, era dirigida a escolarização cujo conteúdo cuidasse de garantir a perpetuação de suas condições mantendo-os de forma supostamente legítima, na posição em que se encontravam.

Assim, desenvolveu-se, entre os séculos XVIII e XIX, uma sociedade disciplinar que, ante o processo de consolidação da Revolução Industrial que firmou um modelo socioeconômico diverso do que se estabeleceu ao longo da Idade Média, inaugurou uma tecnologia de adestramento e vigilância que, a partir do controle do comportamento e da individualização do sujeito, aflorou como condição de produção do normal.

Nessa perspectiva, o que caracterizaria um fato, elemento ou sujeito como normal seria o quanto este fato, elemento ou sujeito seria capaz de representar a norma que o produziu ou regulou, de tal forma que o normal se revelaria como um cumpridor e multiplicador dessa norma. O normal seria, assim, tanto um perpetuador da norma quanto uma referência para que se possa identificar o que não é normal através do quanto cada um se se enquadra à norma, do quanto essa norma é reproduzida (CANGUILHEM, 2017).

Vislumbrava-se um processo de expansão do controle para as instituições da sociedade (prisões, escolas, fábricas e outras) sob a finalidade da docilização e domínio do sujeito que se tornará adestrado para legitimar e perpetuar o sistema posto. Assim, surgiram, também, novos meios de se justificar a punição e o disciplinamento, abolindo-se as antigas condutas inerentes ao suplicio dos corpos, em favor de novas tecnologias que carregavam consigo o suposto caráter da humanização como forma de justificar esses novos mecanismos em detrimento dos supliciadores (CANGUILHEM, 2017).

A passagem do modelo de organização medieval para o modelo de organização estatal-moderno, portanto, trouxe consigo a possibilidade da constituição de uma nova modalidade de relações reguladas e coordenadas por instituições;

instituições nas quais circulam e se estabelecem as relações de poder que, ressaltamos, não se consubstanciam como exclusividade de uma ou outra instituição específica ou do próprio Estado, mas como componentes que merecem uma análise global para além da instituição ou instituições onde produzem seus efeitos.

No âmago do contexto histórico supramencionado, o normal poderia ser então compreendido como aquele que melhor atendesse às exigências normativas necessárias à continuidade do *status quo* que passava a vigor naquele momento, qual seja, a institucionalização de poderes onde novas relações se estabeleciam pelo disciplinamento, controle e produção de subjetividades reverberando pelas mais diversas relações entre sujeitos.

(...) o que caracteriza um objeto ou um fato dito normal, em referência a uma norma externa ou imanente, é poder ser, por sua vez, tomado como ponto de referência em relação a objetos ou fatos ainda à espera de serem classificados como tais. Portanto, o normal é, ao mesmo tempo, a extensão e a exibição da norma. Ele multiplica a regra ao mesmo tempo que a indica. Ele requer, portanto, fora de si, a seu lado e junto a si, tudo o que ainda lhe escapa. Uma norma tira seu sentido, sua função e seu valor do fato de existir, fora dela, algo que não corresponde à exigência a que ela obedece (CANGUILHEM, 2017, p. 189).

O que se compreende por normal, sob esta perspectiva, se apresenta como uma possibilidade inscrita nas condições de existência da própria norma, ou seja, as características que traduzem determinado dispositivo como norma, justificam a existência do que possa ser considerado como normal. Para tanto, não basta que haja somente o teor regulamentador do que que se estabeleça como normal, mas também, que haja aquilo que não se submeta a este teor, contrariando suas disposições e como tal, distanciando-se do normal. As condições de existência do normal estão intimamente relacionadas com aquilo que existe fora dos padrões preconizados pela norma e seu produto, o anormal (CANGUILHEM, 2017).

Para além das análises semânticas de norma e normal e de suas definições a partir de seu enquadramento nos paradigmas teóricos que contextualizam sua compreensão, destacamos que o normal pressupõe a existência da norma, o conceito de normal carrega em si a carga normativa que o produz e se inscreve na constante articulação entre normalidade e anormalidade. O normal, parece, portanto, ser a consequência da escolha de um parâmetro social e historicamente definido como referência de uma constante legitimamente aceita como correta ou apropriada em dado local, grupo ou condição social.

A normalização no meio educacional é, assim, o resultado das condições de produção que caracterizam o que é concebido como normal, de modo que, aquilo que seja considerado como normal se torna considerado como tal justamente porque, na contramão de si, está o anormal, ou seja, a referência ainda não enquadrada ou aguardando por sê-lo, aos dispositivos da norma vigente. “Uma norma tira seu sentido, sua função e seu valor do fato de existir, fora dela, algo que não corresponde à exigência a que ela obedece. O normal não é um conceito estático e pacífico e sim, um conceito dinâmico e polêmico” (CANGUILHEM, 2017, p 189).

Nessa perspectiva, o conceito de norma emerge da relação entre normal e anormal, na qual não se verifica uma relação de contradição e sim, de segregação em polos diversos, o que se faz pela classificação e depreciação de tudo o que se apresenta como subversivo à norma. Com efeito, uma norma apenas ganha esses contornos quando, para além de um aglutinado de palavras articuladas, passa à possibilidade de referência quando se propõe e expressa preferências sob a forma de mandamentos com o escopo de superar um estado de insatisfação por um de satisfação sob os mais diversos argumentos, interesses e poderes em jogo. Essas preferências são, quase sempre, acompanhadas pelo não preferido que, por sua vez, manifesta-se como o repellido, o abominável, o indesejado, o falso, o anormal.

Em suma, seja ela explícita ou não, a norma contempla em si muito mais do que um simples dispositivo de ordem social. Ela carrega as demandas da polaridade normal-anormal, o preferido e o repellido, manifestando as discriminações que produzem o processo de normalização e fabricam o anormal no seu universo de aplicação, ou seja, aquele que carrega consigo, além da preterição, a expectativa da correção, da adequação. O próprio normal é normativo, já que sua existência pressupõe a da norma tanto quanto a existência do anormal.

É nesse contexto que se torna possível compreender o disciplinamento como parte indissociável do processo de normalização e da intencionalidade normativa, pois a disciplina pode ser considerada como dispositivo de poder que norteia o (re)estabelecimento da ordem normativa, a superação de um estado de caos que nada mais é que a própria submissão da norma à provação, a superação do estado de anormalidade que necessita da correção. “Não é apenas a exceção que confirma a regra como regra, é a infração que lhe dá a oportunidade de ser regra fazendo regra. Nesse sentido, a infração é não a origem da regra, mas a origem da regulação” (CANGUILHEM, 2017, p 192).

O processo de normalização se torna, então, o terreno fértil da singularização e padronização de comportamentos, pensamentos e posicionamentos tendo como retaguarda, o poder legitimador do corpo normativo vigente, seja ele oficial ou não. Digamos, por oposição a uma análise que tem como premissa as causalidades, que essas singularidades sejam tratadas não como produto, mas como efeito de um sistema complexo de relações.

(...) as relações que permitem dar conta desse efeito singular são, se não na sua totalidade ao menos para uma parte considerável, relações de interações entre indivíduos ou grupos, isto é, que elas implicam sujeitos, tipos de comportamentos, decisões, escolhas: não é na natureza das coisas que se poderia encontrar o sustento, o suporte dessa rede de relações inteligíveis, é a lógica própria de um jogo de interações com suas margens sempre variáveis de não certeza. Sem mais fechamento, porque essas relações que se tenta estabelecer para dar conta de uma singularidade como efeito, essa rede de relações não deve constituir um plano único. São relações que estão em perpétuo desligamento uns em relação aos outros (FOUCAULT, 1990, p. 17).

Acerca da norma, incumbe-nos observar que, quando nos referimos a esse termo (norma), não necessariamente estamos nos reportando aos dispositivos legais oficiais e sim, a todo e qualquer mandamento que seja direcionado a regulamentar determinado grupo e suas respectivas práticas, comportamentos, vontades (o que inclui aqueles que decorram da imposição de poderes exercidos em relações de qualquer natureza). A uniformização decorrente da regulamentação normativa tem como consequência a precisão desses comportamentos e pensamentos em consonância com o padrão imposto pela norma, ou seja, a intencionalidade normativa contemplando a realidade fática que intenta implantar (CANGUILHEM, 2017).

O fenômeno da normalização, fruto de um processo minuciosamente arquitetado, apresenta, dessa forma, como ponto de partida e de encerramento, o pressuposto do anormal (ou a anormalidade a ser regulada) e a instauração da situação fática que seus mandamentos estabelecem como normal, colocando esse último em substituição do primeiro. Nessa perspectiva, a norma pode ser concebida como “aquilo que fixa o normal a partir de uma decisão normativa”: o cidadão normal, a mente normal, o corpo normal, a escola normal, o aluno normal, o professor normal (CANGUILHEM, 2017, p. 195).

Para compreendermos adequadamente a maneira como se dá esse processo é fundamental que analisemos cautelosamente o mecanismo de normalização, típico das sociedades de controle, pois constitui práticas que determinam os incluídos e não incluídos, adequados e não adequados, normais e anormais. O que se inscreve entre

o que se refere ao disciplinar e ao normatizador⁸, é o elemento que viabiliza o controle e manutenção da ordem disciplinar, qual seja, a norma. A norma pode tanto aplicar-se a um indivíduo pontualmente, quanto a uma população revelando suas variáveis e possibilidades nos mais diversos espaços, sejam institucionais ou não, oficiais ou não (LOPES, 2013).

Segundo Foucault (2005), as reconfigurações populacionais ocorridas a partir do século XVIII tornaram a subjetividade, o alvo das relações de saber-poder. A ideia de que é preciso estabelecer a normalidade em detrimento do que lhe opõe, se fortalece trazendo consigo o reforço do poder positivo exercido em desfavor da anormalidade como forma de administrar e proteger a própria vida.

No intuito do melhoramento e reforço da vida e da saúde de todos, portanto, novos meios de domínio e intervenção sobre a produção política do sujeito surgem, definindo a articulação entre sujeito individualizado e coletividade por meio da funcionalidade estratégica do biopoder que, sob o escopo do aprimoramento e melhoria de corpos e populações, reduz ao caminho da marginalização ou ao lugar da correção, aqueles que não se submetem ou se desviam da normalidade (AGAMBEN, 2002).

Segundo Foucault (2008), o biopoder se refere a uma tecnologia de poder que tem como objeto o controle da população operando sobre os fenômenos populacionais que regulam e ordenam os sujeitos mantendo-os sob incessante vigilância, vigilância essa que se capilariza pelo interior do indivíduo no sentido da maximização de seu autocontrole e autodisciplina ditados pelos regulamentos do processo normalizador. Dessa maneira, o controle político do corpo encontra o biopoder orquestrado sobre a população, em cuja intersecção está o poder disciplinar como dispositivo de manutenção e perpetuação de seus efeitos. Objeto privilegiado do biopoder, o controle do corpo se faz necessário para proteger a coletividade dos perigos oferecidos pelos comportamentos e práticas que subvertem a norma.

Para o autor, esse poder que tem como principal função, governar a vida, materializa-se de duas maneiras: por um lado, por intervenções na vida considerada

⁸ Para fins de elucidarmos as concepções que norteiam nosso trabalho, esclarecemos que, por normalização compreendemos o processo em que se dá a produção do sujeito normal pela articulação entre as normas de caráter disciplinar e as de caráter regulador. Por normatização compreendemos o processo em que se estabelecem e sistematizam as normas. Assim, enquanto os dispositivos normatizadores estabelecem as normas, os normalizadores cuidam de submeter os sujeitos à norma estabelecida segundo os padrões de normalidade e anormalidade que a originaram (LOPES, 2013).

a partir de suas dimensões coletivas para regulação dos corpos inseridos em uma população e, por outro, pelo poder disciplinar constitutivo de um detalhamento do corpo pelo controle da subjetividade. Nesse sentido, o corpo individualizado deve ser disciplinado e o corpo como parte de uma população deve ser regulado, o que se faz através da norma no sentido foucaultiano de se compreender a norma: fonte de regulação que não necessariamente se impõe de forma repressiva, mas por meio de ações destinadas à normalização.

A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação. Dizer que o poder, no século XIX, tomou posse da vida, dizer pelo menos que o poder, no século XIX, incumbiu-se da vida, é dizer que ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra (FOUCAULT, 2005, p. 302).

Empenhado em governar o presente para predizer o porvir coletivo e individual, o processo de normalização articula seus dispositivos e tecnologias em torno da produção paradigmática do sujeito normalizado. As medidas que compõem o processo de normalização, portanto, decorrem da premissa de que a população está em constante desenvolvimento, sendo que tudo o que possa prejudicar esse trajeto, merece punição e correção em favor da proteção dos demais e de si (FURTADO; CAMILO, 2016).

Por essa razão é que os fenômenos que a ele se atrelam são regulados para regular, ou seja, são administrados por técnicas que distribuem, vigiam e adestram sujeitos no interior de cada espaço que ocupam (família, hospitais, trabalho, escola) em prol de um suposto bem maior. Esses mecanismos criam a (falsa) noção de bem-estar coletivo e tornam o sujeito que ali se insere, não um elemento individual de direitos, deveres e vontades, mas parte de uma população cuja condução permanece a cargo do biopoder (FOUCAULT, 2014a).

Com essa articulação das relações de poder, entra em cena um arcabouço argumentativo que se constitui por referências a fenômenos como por exemplo a importância e necessidade da produtividade para a ascensão pessoal e profissional, a formação para a vida em cidadania e trabalho, a garantia da ordem e segurança e o bem-estar de todos; argumentos esses que passam então a justificar as medidas disciplinares tomadas no interior das instituições, inclusive a escolar.

Diante dessas justificativas é que atos como a punição por comportamentos considerados delituosos, a vigilância sobre sujeitos e práticas subversivas (inclusive

potenciais), a premiação e enaltecimento dos que primam pela manutenção da ordem, a polarização entre normais e anormais, a medicalização das anormalidades e a correção, se tornam legítimos e discursivamente declarados como necessários (FURTADO; CAMILO, 2016).

Aquilo que se instaura pela reverberação do biopoder nas populações, justifica, portanto, o disciplinamento praticado nas instituições, o que reforça o poder disciplinar como dispositivo de manutenção e perpetuação de poder nas mais diversas esferas sociais.

De outras vezes, o objeto natural “governados” não é uma fauna humana nem uma horda que, com maior ou menor boa vontade, se deixa conduzir em direção a uma terra prometida, mas uma “população” que se tenta administrar, à maneira de um fiscal das Águas e Florestas que regula e canaliza os fluxos naturais das águas e da flora de tal modo que tudo caminhe bem na natureza, que a flora não pereça. Ele não abandona a natureza à sua própria sorte; ocupa-se dela, mas sempre em proveito da própria natureza, ou, se preferirmos, se assemelha a um guarda de trânsito que “canaliza” o tráfego espontâneo dos automóveis para que ele flua facilmente: é esse trabalho que ele se atribuiu (VEYNE, 1982, p. 155).

Nesse sentido, a disciplina determina as proibições, mas determina também as obrigações que, por sua vez, passam a ser parte de uma suposta ordem natural legitimada pela previsão normativa da qual emanam: é necessário cumprir a obrigação porque assim consta da norma e cumprir a norma é atributo do bom sujeito. Com isso não apenas se pune e corrige aqueles que não a atendem como se projeta e mantém o prosseguimento do fluxo humano de acordo com as leis, regulamentos e regras que orientam a realidade histórica, social e cultural vigente em suas práticas e relações. Nesse sentido o disciplinamento ganha contornos de técnica de reforma íntima do sujeito em favor da submissão e internalização da norma tornando-se uma espécie de mecanismo mantenedor do regime de verdades que o define (RABINOW; NIKOLAS, 2006).

Há, dessa forma, o aspecto negativo do poder (e, conseqüentemente, da norma), mas há também o aspecto positivo que, ao contrário de restringir e tolher, orienta, conduz e propulsiona, porém, no sentido do adequado, do esperado e do necessário. Por essa razão é que na instituição escolar, por exemplo, podemos observar a vigência de rigores disciplinares que se traduzem em imposições, punições e castigos, mas também, de ofertas, de orientações, como por exemplo atividades extra curriculares, campeonatos, gincanas, eventos festivos, permissão para uso pontual de espaços como quadras, parques e pátio; situações que frequentemente não são classificadas como fenômenos atinentes ao poder disciplinar, mas que, tanto

quanto os que são, controlam subjetividades mantendo-as esquadrihadas em seus tempos, espaços e respectivas ações (GUIMARÃES, 1987).

Uma ação desencadeadora de algo novo poderia, portanto, e em certa medida, ser conotada como violenta da mesma forma que uma ação que visasse ao oposto, ou seja, à manutenção de um estado qualquer. A transformação ou a conservação de uma situação ou de um estado de coisas, desde que levadas a cabo com força/ímpeto, poderiam ser compreendidas como igualmente violentas. É o que se evidencia na definição última, jurídica, do termo: trata-se de um “constrangimento” que se exerce sobre outrem com o objetivo de “obrigá-lo” tanto a “fazer” como a “deixar de fazer” um ato qualquer (AQUINO, 1998, p. 14).

As técnicas de disciplinamento, ao propiciarem esta suposta livre atuação (já que limitadas pelos parâmetros normativos permitidos), atuam sob o primado de um pensamento social, histórico e cultural que extrapola seus efeitos para atingir a individualidade do sujeito submetendo seus corpos e mentes a relações internas e externas permeadas por valores que têm como função primordial, a normalidade. Nesse contexto, a liberdade se torna mais um instrumento de controle e assujeitamento, orientando pensamentos e comportamentos no sentido da docilidade e utilidade. E aqui podemos observar as entranhas do processo normalizador (FURTADO; CAMILO, 2016).

O poder disciplinar baseia-se em técnicas de controle e dominação que preparam as subjetividades para observar e atender ativa e passivamente aos comandos da norma, o que torna o sujeito, ponto de apoio e referência em relação não apenas ao seu cumprimento, mas também em relação aos mecanismos de poder, sanção, vigilância e normalização que se estabelecem dentro e fora da instituição escolar. Isto porque, mais que a própria submissão, o sujeito como referência do poder disciplinar estabelece o devido e o indevido, o correto e o incorreto, discriminando assim, o que necessita ser punido e corrigido do que não carece momentaneamente dessa necessidade, mas permanece na sua expectativa por já vislumbrar o que precisa ser seguido.

Quanto à punição, ela é muito mais uma forma de discriminar comportamentos do que castigar. Ao discriminar comportamentos dos indivíduos, a punição passa a diferenciá-los, hierarquiza-los em termos de uma conformidade a ser seguida, formando um grupo restrito e fechado de indivíduos que caracterizam “a desordem, o crime, a loucura”. A punição não objetiva sancionar a infração, mas controlar, qualificar o indivíduo, não interessando o que ele fez, mas o que é, será ou possa vir a ser. As punições são da ordem do exercício, implicando no aprendizado intensificado; em suma, punir é exercitar (GUIMARÃES, 1987, p. 74).

Mais que um dispositivo mandamental, a norma representa um poderoso paradigma de comparação, de classificação e de adequação, gerando seus efeitos

através de seu caráter prescritivo legitimado pela sua imprescindibilidade pelo discurso da garantia da ordem e bem-estar social. Dessa forma, a norma parece adquirir um caráter de ambivalência a partir do qual se pode considerar que ela opera tanto pelo agenciamento de dispositivos disciplinares quanto pelo agenciamento de dispositivos de normalização, o que significa dizer que a norma agiria tanto sobre a definição de padrões quanto sobre o estabelecimento dos mecanismos de enquadramento a esses padrões, sendo que um modelo de operação não excluiria o outro, pelo contrário, pois ambas são indispensáveis ao governo dos corpos (GUIMARÃES, 1987).

Assim, enquanto os dispositivos disciplinares se instauram para classificar, descrever, aplicar correções, os dispositivos de controle se estabelecem para constituir as estratégias para controle e governo das populações, por isso se torna possível compreendermos que, nas sociedades de controle, a norma opera pela normalização. Isso significa dizer que, no contexto dos dispositivos disciplinares, a norma é definida para a identificação e classificação dicotômica dos sujeitos em normais e anormais, aceitos e não aceitos, enquadrados e não enquadrados, adequados e não adequados, saudáveis e doentes, loucos e sãos (GUIMARÃES, 1987).

A normalização, por sua vez, opera no caminho inverso, tendo como ponto de partida as definições sobre normal e anormal para depois se constituir em norma. No contexto desse raciocínio, onde se entrecruzam diversos tipos de norma, o processo de normalização, igualmente, adquire as marcas desse entrecruzamento, ou seja, produzem sujeitos em cujas subjetividades articulam-se as práticas disciplinares e as práticas reguladoras (CANGUILHEM, 2017).

O disciplinamento revela-se, portanto, como a consequência institucionalizada do processo de normalização que, por sua vez, se dá no contexto da produção do normal, ou seja, precedido pela anormalidade. Percorrendo o caminho inverso: a partir do anormal, primeiro se produzem as concepções da normalidade e delas, surge o normal (o sujeito enquadrado, adestrado) que mobiliza todo o processo de normalização pela expectativa e perpetuação da submissão à norma, o que se faz pelas práticas disciplinares. Por essa razão é que destacamos não se tratar, a normalidade, de um aspecto estático ou imutável, pelo contrário (CANGUILHEM, 2017).

Por inscrever-se na condição de constante produção, o processo de normalização carrega consigo as forças que constituem as teias sociais, culturais, hierárquicas, econômicas, profissionais; fato que lhe caracteriza por uma volatilidade e instabilidade de definições que se movimentam tanto quanto o próprio jogo de poder em que se enreda. Dentro dessa perspectiva, o processo de normalização deixa de ser compreendido como fonte de imposição para apresentar-se como possibilidade de ação e correção do sujeito sobre seu próprio eu inserido num contexto coletivo mais amplo (LOPES, 2013).

3.2 Os anormais e suas anormalidades

Ao longo da história da humanidade, diversos são os eventos em que podemos identificar os mais diversos prejuízos sofridos por aquele que, em quaisquer circunstâncias, eram considerados anormais. No período correspondente ao final da Idade Média e início do Renascimento, conforme já destacado anteriormente, com a intervenção religiosa operada pela Igreja sobre a definição da anormalidade, os anormais passaram a ocupar o lugar da discriminação e marginalização, fato que não os tornava inexistentes e sim, à margem do esperado pelo dogma cristão.

Com a ascensão do Iluminismo, no entanto, novos parâmetros de explicação dos fenômenos (incluindo a anormalidade) surgem nas relações, que passaram então a ser permeadas pela emergência da racionalidade, situação em que o anormal se torna corrigível pelos saberes criados para esse fim. É justamente nesse contexto que emerge o mecanismo disciplinar de exercício do poder, instrumentalizado por dispositivos poderosos: a vigilância, para propiciar as condições de dominação dos corpos; a sanção normalizadora, para aplicar os regimes de correção e o exame, para produzir o regime de verdades que fabrica o sujeito enquadrado e lhe oferece uma visibilidade que lhes torna passíveis de serem diferenciados, corrigidos ou sancionados.

Nas palavras de Foucault (2014b, p. 181), “o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir”.

(...) cada enunciado considerado como verdadeiro exerce um certo poder e cria ao mesmo tempo uma possibilidade; inversamente todo exercício de poder, mesmo se se trata de uma mortificação, implica ao menos uma habilidade, e, apesar de tudo, esmagar selvagememente um indivíduo, é ainda uma certa maneira de tomá-lo. Assim, se você quer, eu estou absolutamente

de acordo e é o que tentei fazer aparecer: sob as polaridades que, para nós, aparecem bem distintas daquelas do poder, tem-se uma espécie de reflexo (FOUCAULT, 1990, p. 22).

Uma vez exercido o poder disciplinar, colocam-se em prática o adestramento dos corpos vigiados, o que é feito de acordo com os elementos que permeiam a realidade de cada período histórico. Dessa forma, a partir da articulação dos recursos acima mencionados (vigilância, sanção e exame), o poder disciplinar é exercido tendo por referência principal e universal, a norma, que por sua vez, passa a conduzir o processo de normalização para o enquadramento do sujeito aos seus preceitos ditos normais. Aquele que se enquadra, portanto, é o normal. Nesse processo de enquadramento, a escola termina por revelar-se como instituição extremamente eficaz na produção do sujeito dócil, fato que lhe conferiu papel decisivo na constituição da sociedade moderna (LOPES, 2013).

Reiteramos que a concepção do anormal está situada dentro de uma rede de poder e conhecimento governada por normas - um contexto histórico caracterizado pela disseminação de técnicas disciplinares e normalizadoras. No contexto do exercício das relações de poder, portanto, formas de anormalidade trazidas pela disseminação de técnicas disciplinares e de controle representam possibilidade inesgotável de intervenção e produção (de corpos, mentes, subjetividades, comportamentos). Visto sob esse enfoque, o anormal representa uma síntese estratégica entre o determinismo da incorreção e a potencialidade para a adequação (CANGUILHEM, 2017).

A discussão em torno do anormal é relevante na medida em que considera as transformações históricas que permeiam as definições que recaem sobre esse sujeito, identificando, num primeiro momento, sua orientação voltada para identificar um interlúdio patológico e, posteriormente, sua orientação para identificar uma condição securitária de anormalidade a ser coibida ou corrigida pelo controle. A função das análises, nesse caso, é destacar uma transformação nas práticas discursivas sobre a anormalidade, transformação essa marcada definitivamente pelos efeitos do poder normalizador. Em torno do anormal se instauram práticas de confinamento, de julgamento, de disciplinamento e normalização constituídas por disputas de poder e controle que não são evidentemente progressivos, mas que remetem ao quão antigos são suas inscrições e quão atuais elas permanecem (CANGUILHEM, 2017).

Em suma, podemos observar que as definições sobre a anormalidade percorreram caminhos cruciais ao longo da história, reverberando na maneira como as relações de estabeleceram e na produção de subjetividades em torno do aceito e não aceito, do esperado e não esperado. Conforme destacamos, na Idade média a anormalidade representava a completa exclusão daquele que se subsumisse aos seus preceitos. Já no momento final da Idade Média e início do Renascimento, a anormalidade representou fonte de discriminação, uma vez que, nesse momento, sua existência não mais era negada e sim, marginalizada perante os demais, compreendidos como normais.

Com o Iluminismo, no entanto, as bases racionais surgiram para explicar a anormalidade, fortalecendo as bases disciplinares, a noção de norma e relação dessa última com o sujeito fabricado nas definições sobre o normal e o anormal. Como forma de se viabilizar a ininterrupta vigilância hierárquica sobre os corpos, é que se consolidaram as mais diversas instituições tanto direcionada ao adestramento dos sujeitos de mais tenra idade (bebês, crianças e jovens) quanto àqueles ainda não adestrados pelas mais diversas razões, os anormais (loucos, doentes, presos, seminaristas). Segundo Lopes (2013, p. 50), “entre as instituições de sequestro, a escola foi a que se mostrou mais produtiva na vigilância e no controle dos indivíduos, bem como na preparação de cada um para viver em sociedade”.

Anormalidade e escola parecem assumir, portanto, uma robusta relação em cujo campo se estabelece o confronto engendrado por norma e anormal permeados por aquilo que se subentende por normalidade. A norma traz os parâmetros desejáveis e instaura a busca constante pela homogeneização dos sujeitos perante os quais se aplica. No universo escolar, portanto, o aluno dito indisciplinado pertenceria ao grupo dos anormais, cabendo sua “correção”, ao processo educativo e suas respectivas metodologias pedagógicas (LOPES, 2013).

Tal articulação pode nos revelar o mecanismo que opera na transição entre sociedade disciplinar e sociedade de controle quando nos voltamos para o universo educacional. Nas sociedades disciplinares, caracterizadas pelo isolamento institucional do anormal, os dispositivos de disciplinamento atuam sobre o sujeito produzindo o normal a partir dos padrões normativos que regulam a instituição.

Logo, a toda e qualquer transgressão à norma da instituição escolar, praticada por quaisquer de seus membros (alunos, professores, funcionários), aplicam-se os efeitos das sanções normalizadoras que podem variar de privações (recreios e

horários de recreação sem brincadeiras como punição, por exemplo) até advertências e demissões a depender do nível de desobediência na cadeia hierárquica escolar, atingido pela infração cometida.

Nas sociedades de controle, apesar de muito ainda se utilizar o termo disciplina para designar os métodos de disciplinamento que promovem o domínio e sujeição dos corpos na escola, a indisciplina, que era resistência à disciplinarização no modelo anterior, passará a ser uma das tecnologias do processo de normalização que se pulverizam para além dos muros da escola, cujo escopo principal não seria outro senão a superação da anormalidade.

Um direito de soberania e um mecanismo de disciplina: é dentro desses limites que se dá o exercício do poder. Esses limites são, porém, tão heterogêneos quanto irreduzíveis. Nas sociedades modernas, os poderes se exercem através e a partir do próprio jogo da heterogeneidade entre um direito público da soberania e o mecanismo polimorfo das disciplinas (FOUCAULT, 2017b, p.293).

A inserção da escola nessa organização das relações de poder se deu pela adoção de tecnologias que promoveram seu status a uma das principais instituições de docilização e assujeitamento. Dentre essas tecnologias estão a divisão dos corpos por características mentais, habilidades intelectuais, capacidade de aprendizagem, faixa etária, fatores culturais; situações nas quais se instaura um cenário aparentemente coletivo que oculta a individualização do sujeito por entre as células da estrutura institucional e padronizam-se os objetivos educacionais como forma de que todos caminhem para uma mesma direção (FOUCAULT, 2014b).

O binômio poder-saber legitima práticas, naturaliza ideias e produz sujeitos por seus regimes de verdade. Esses regimes de verdade delimitam e definem o campo do anormal acompanhado de todas as anormalidades que o constituem (práticas anormais, comportamentos anormais, pensamentos anormais) produzindo, em contrapartida, o normal e suas respectivas peculiaridades. Quanto mais latente a anormalidade, mais indispensável se faz a norma e o emprego das tecnologias necessárias à sua imposição e aceitação (CANGUILHEM, 2017).

É esse cenário, por exemplo, que autoriza que sejam aplicadas punições e penalidades agressivas a um sujeito concebido como indisciplinado e que, ao mesmo tempo, essas mesmas práticas sejam proibidas aos demais justamente por perpetuarem a agressividade. O sujeito normal ou anormal, disciplinado ou indisciplinado, portanto, apesar de institucionalizado, só pode existir no cerne dos discursos e das relações de poder e saber que os definem como referência e aos

quais se atrela o processo de normalização comprometido com a adequação daqueles que ocupam lugares entre os definidos como anormais.

3.3 Instituições de sequestro

Muitas das vivências cotidianas da criança e do professor, nos remetem à ritualística do disciplinamento escolar. Como fruto dos processos de normalização, situações envolvendo a disciplina escolar reverberam por entre as relações, tanto para os personagens que atuam nelas quanto para os que as testemunham, tornando-se parte das suas histórias de vida em vários aspectos contextuais. Nossas experiências se encaminham nesse mesmo sentido e reforçam, entre nossas convicções, a ritualística em menção. É o que podemos destacar a partir do trecho de nosso diário de campo a seguir:

Nasce o dia. No horário previamente determinado para cada qual e sem atrasos, crianças, professores, gestores e funcionários chegam à escola. Despedem-se de seus lares e famílias e adentram ao estabelecimento escolar dirigindo-se para os seus respectivos postos: gestores para seus gabinetes, funcionários para seus afazeres, professores e crianças para suas salas. Ao soar do sino, é hora de dar início às aulas. As crianças na sala de aula, organizadas por faixa etária, distribuídas em carteiras ordenadas por fileiras ou agrupadas segundo as habilidades e potencialidades de cada uma, se apressam em ter à mão os materiais escolares utilizados para aquela lição.

O professor à frente, clama por silêncio e atenção alertando sobre as consequências de não se atender às determinações. O conteúdo deve ser passado, há um planejamento escolar que o exige. A lição deve ser feita, o trabalho do professor necessita registro. Soa o sino novamente: os que terminaram o dever em tempo merecem o máximo reconhecimento, os que não o fizeram ou entregaram parcialmente, recebem as devidas sanções. Para esses, não haverá brincadeira no recreio. Poucos minutos para uma breve interação e já se ouve o soar do sino novamente. É hora do retorno. Mais conteúdos, mais lições, mais prescrições até que se ressoa o sino final anunciando o término de mais um ciclo com os louros para os que o encerraram a contento e as punições para os de sempre. Soa o sino final para que, no dia seguinte, tudo se repita, mais uma vez.

Observamos que a designação “(in)disciplinado(a)” pressupõe um tipo de relação: um mesmo sujeito pode ser (in)disciplinado em relação ao seu professor ou ao seu superior, mas pode ser também amigo em relação aos seus colegas de classe ou de trabalho, marido ou esposa em relação ao companheiro ou companheira, pai ou mãe em relação aos filhos, filhos e filhas em relação aos pais, disciplinado em relação ao esporte que pratica ou à música a que se dedica.

Assim, no âmago das relações que se estabelecem, a subjetividade como resultado de um processo de produção em constante transformação, indica que a individualidade emerge não como auto realização independente, mas como elemento

dirigido por regimes de verdade, saber e poder exercidos em múltiplos formatos e por uma variedade significativa de arranjos sociais. Isso significa que cabe a compreensão sobre a (in)disciplina não como elemento exclusivamente constituinte, mas como elemento constantemente constituído por fenômenos que a designam. Se em algum momento erroneamente se considera que o ato indisciplinado deu causa à prática de disciplinamento, é preciso que se questione as razões contextuais em que se circunscrevem, pois não há acontecimento em instância máxima (VEYNE, 1982).

As circunstâncias em que se inscreve cada acontecimento carregam consigo as características de poder e de saber que definem as práticas disciplinares e as situações de sua aplicabilidade. Tudo esquadrihado por uma ritualística institucionalizada que engendra seus efeitos para além dos seus limites estruturais que colocam em xeque a sua aparente centralidade. Não há, nessa perspectiva, como se conceber uma instituição apenas do ponto de vista de suas atividades e movimentações internas, pois sua problematização demanda a análise do que se encontra externamente também.

Partindo das rupturas e discontinuidades características de suas escolhas metodológicas, Foucault (2014a) se reporta à análise sobre a história da loucura para compreender os efeitos da institucionalização sobre o sujeito e suas relações, trazendo com isso, possibilidades de que a instituição pudesse ser analisada para além das linearidades que corriqueiramente oferecem percepções pouco aprofundadas a seu respeito. Nos serviremos, igualmente, de alguns aspectos desse percurso genealógico sobre a história da loucura para algumas compreensões acerca da questão da (in)disciplina escolar no contexto institucional.

O internamento não é algo novo na história da humanidade. Há diversos relatos, nos mais variados tempos históricos, que narram medidas de aprisionamento violentas e não violentas como expressão máxima das imposições de poder sob o manto das mais diversas justificativas discursivas. Segundo Foucault (2014a), a origem da internação está na era clássica, que se serviu desse mecanismo como aporte para a punição e correção dos alienados, criminosos, miseráveis em meio à uma grave crise que acometia a Europa no século XVII como forma de garantir e manter uma suposta ordem.

Como consequência desse internamento ocorrido em meio à crise, outros sentidos foram aplicados à sua prática. Pouco a pouco, ele (o internamento) não mais se resumia à prisão ou isolamento daqueles que não tinham uma ocupação,

transgrediam as normas, eram doentes ou pobres e sim, passando a colocar em prática seu dever correccional oferecendo aos sujeitos internados, o que se concebia por novas possibilidades, por novas funções, saberes, oportunidades de trabalho, crença religiosa. Uma forma oculta e eficaz de produzir, simultaneamente, o reforço das relações de poder estabelecidas e o corpo dócil, obediente, produtivo e desejável para aquele contexto (FOUCAULT, 2014a).

Mas fora dos períodos de crise, o internamento adquire um outro sentido. Sua função de repressão vê-se atribuída de uma nova utilidade. Não se trata mais de prender os sem trabalho, mas de dar trabalho aos que foram presos fazendo-se servir com isso a prosperidade de todos. A alternativa é clara: mão-de-obra barata nos tempos de pleno emprego e de altos salários; e em período de desemprego, reabsorção dos ociosos e proteção social contra a agitação e as revoltas (...). Determina-se o exato valor de sua produção e dá-se-lhes a quarta parte. Pois o trabalho não é apenas ocupação: deve ser produtivo (FOUCAULT, 2014a, p. 67).

A internação representa, portanto, uma invenção institucional característica do século XVII que possivelmente tenha sido a precursora das concepções institucionais que vigem até os dias atuais. Isto porque, desde o início, assumiu características como a alienação de corpos e mentes, a punição travestida por convincentes justificativas éticas, morais e sociais, o esquadrinhamento dos sujeitos, as práticas disciplinares como dispositivo do poder normalizador; que podem, com frequência, ser observadas em instituições como prisões, hospitais, famílias e escola, por exemplo.

Ainda de acordo com o autor, “a partir da metade do século XVII, a loucura, como dispositivo de poder, esteve ligada a essa terra de internamentos, e ao gesto que lhe designava essa terra como seu local natural” (FOUCAULT, 2014a, p. 48). O anormal e suas anormalidades caminham juntos e têm os seus locais definidos por sua aceitação ou negação, ou seja, sendo a loucura típica dos anormais, seu lugar natural teria que ser o da correção, o da normalização.

Da mesma forma, sendo a infância um campo fértil para a normalização, o desígnio do internamento surge como lugar natural para o percurso normalizador a ser trilhado pela criança, o internamento é lugar natural tanto da criança quando do louco, do preso, do doente, modificando-se apenas a instituição onde cada qual se encontra internado. A escola, nesse caso, se perfaz como o campo de internamento daqueles que, desde o nascimento, devem ter zeladas e perpetuadas a ordem, a moral, a boa conduta e a boa educação (FOUCAULT, 2014a).

Foucault (2014a) denomina o internamento como “categoria de ordem clássica” (p. 55) que surgiu no período clássico como fruto de uma articulação dedicada a atribuir aos alienados, segregados, um novo espaço institucionalizado do confinamento mesmo para os que a ele resistem. Na instituição escolar, da mesma maneira, estabelece-se o internamento a partir da legitimidade oriunda das relações que garantem ao internado, uma série de supostos direitos (como alimentação, educação, formação, desenvolvimento, dignidade, entre tantos outros) em troca da aceitação pelas imposições físicas, mentais e emocionais próprias deste internamento.

O internamento perfaz-se assim como a morada dos que o aceitam e nele repousam e como campo de batalha daqueles que o recusam e por isso dele são merecedores. Permanece digno de todos, enquanto descontinuidades institucionais como o poder disciplinar, o processo de normalização e ele próprio, se articulam no currículo oculto do disciplinamento, ou seja, mantêm sua onipresença gerando seus efeitos, tanto no campo do observável quanto do não observável.

No campo do não observável permanece também o silenciamento das subjetividades internadas, algo característico do processo de institucionalização. O corpo internado e submisso silencia suas verdades para assumir a do outro, para vivenciar e praticar a do outro. O corpo internado e resistente, intensifica seu silenciamento pela potencialização do poder disciplinar institucionalmente estabelecido para corrigir e punir os que dele se desviarem ou tiverem essa pretensão. O internamento, como mais uma das tantas práticas disciplinares, silencia e destrói as singularidades.

Se o confinamento dos corpos na sociedade disciplinar representava o fechamento dos sujeitos anormais e, conseqüentemente, de suas anormalidades, na sociedade de controle a disciplina desponta como dispositivo de poder que gere os corpos para além dos muros institucionais fazendo com que o sujeito carregue em sua subjetividade, pela perspectiva da punição e vigilância, os efeitos da institucionalização para fora de seus limites estruturais. A discussão que se estabelece em torno do poder disciplinar, portanto, aponta para o quanto os mecanismos de disciplinamento foram, ao longo dos tempos, generalizados e desinstitucionalizados, especialmente quando, na transição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, a dominação que antes se impunha do campo externo

para o interno passou a se impor primeiro pelo íntimo do sujeito, pelo subjetivo (FOUCAULT, 2014a).

O disciplinamento como dispositivo de poder se reinventa na história assumindo diferentes contornos a cada novo contexto, porém, sem perder de vista seu enfoque controlador. Diferente do que ocorria com a sociedade disciplinar, em que a punição física se fazia como técnica de poder principal, nas sociedades de controle essa técnica ganha a sofisticação da onipresença invisível passando a se consolidar pelas vias do auto disciplinamento, da vigilância e controle de si que fizeram do sujeito, o seu próprio vigilante por quaisquer das instituições por que passe ou em que esteja internado (FOUCAULT, 2014a).

No que diz respeito ao sujeito professor, o processo de institucionalização pode ser considerado como um dos elementos que ensejou a instauração da profissionalização docente como especialidade responsável pela educação de crianças e jovens na escola. Sendo o professor, o responsável pelo exercício do trabalho pedagógico, a formação do sujeito, inevitavelmente, perpassa por seu crivo. Isso não significa, que os demais profissionais que compõem a realidade institucional escolar, não sejam parte do processo educativo, mas sim, que se trata o professor, até pela natureza de sua atuação profissional, daquele que articula informações, experiências, sentimentos e comportamentos com o cotidiano dos(as) alunos(as) de forma mais próxima (FOUCAULT, 2011).

Sabemos que a escola, como instituição diretamente relacionada à educação dos sujeitos, representa papel privilegiado nas vivências das práticas de disciplinamento. Com isso, muitos dos atos, comportamentos e pensamentos desses sujeitos são produções decorrentes das relações e verdades em jogo no contexto da instituição. Durante um longo período, o castigo físico nas instituições escolares, por exemplo, era admitido como caminho correicional dos comportamentos não aceitos. Com o passar do tempo, esses castigos apenas ganharam novas facetas, mas permanecem no cotidiano dos sujeitos escolares. Essas condutas punitivas comandadas por uma intencionalidade supostamente ética e moral pressupõem como conveniente o castigo do corpo por ser ele expressão máxima e visível da conduta reprovável e não servil (FOUCAULT, 2014b).

A repressão disciplinar adquire, assim, uma dupla eficácia: corrigir pela cura do corpo e normalizar pelo sequestro da alma. Essa confusão entre a conduta punitiva e a conduta curativa supõe a construção de uma prerrogativa disciplinar difundida nas

instituições e torna eficazes os seus efeitos normalizadores nos diferentes contextos. Dessa forma, assim como Foucault (2014a) percorreu o currículo oculto da loucura para tratar sobre a internação e a institucionalização do sujeito, ressaltar a trajetória punitiva na escola se faz igualmente importante para que possamos analisar, na perspectiva dessa instituição, as relações entre a produção do sujeito e o processo de normalização.

Sabemos também, que entre os indisciplinados há uma característica comum: todos apresentam o estereótipo ou condição do sujeito indisciplinado que o faz ser examinado e designado como tal. Além disso, todos são sujeitos institucionais de tal forma que até mesmo essas designações são fruto dos saberes e poderes que se inscrevem nas instituições. As instituições estabelecem condições para que o sujeito se torne parte dela, no caso da escola por exemplo, que ele apresente a documentação completa, que tenha o apoio familiar para os alunos, que tenha a formação exigida para os professores e funcionários, que comprove suas condições de saúde preferencialmente de forma documental, que resida nas proximidades, que esteja em faixa etária compatível. É traço comum a aceitação e subsunção a todas essas condições postergando-se, tal aceitação, indefinidamente pelo tempo (FOUCAULT, 2014a).

Aqui, entretanto, poderia se instaurar uma ruptura importante, uma cisão entre o que é comum a todos os sujeitos escolares e o que é comum a somente uma parte deles e esta ruptura se dá quando a instituição impõe uma condicionalidade definitiva: para continuar fazendo parte deste grupo de internamento, é necessário que o sujeito apresente comportamento e conduta condizente com os preceitos e características institucionais aceitáveis. As intervenções das instituições materializam seus poderes pelo controle das subjetividades. E, apesar do que possa parecer, essa materialização (e perpetuação) não fracassa diante do sujeito indisciplinado ou das resistências, pois é a partir dessas figuras que suas articulações e relações se redesenham, se replanejam, se reestabelecem e se reforçam.

A subjetividade se constitui entre o começo e o final de todo ato de governo, de toda relação de poder (se é que essas extremidades possam ser objetivamente constatadas nas relações), pois elas é que direcionam as intervenções, as finalidades, os caminhos da normalização, as tecnologias e práticas aplicadas. Sendo assim, estando, o(a) professor(a), por exemplo, alocado em uma instituição cujo caráter disciplinador é latente (a escola), está, ele(a) próprio(a), circundado(a) pelos atos de

governo de si e dos outros, inscrevendo-se na efetividade de governar e ser governado(a) constantemente (FOUCAULT, 2014b).

Essas instituições, dentre as quais se incluem a escola, são amplos espaços de disciplinamento cujos objetivos se estabelecem na moldagem dos corpos. A disciplina é um dispositivo de poder que encontra possibilidades de atualização a cada situação em que se inscreve, o que torna ainda mais propagáveis os seus efeitos. Nesse aspecto, diante das sociedades de controle, o internamento institucional se impõe como mais um mecanismo disciplinar apto a possibilitar a produção de um sujeito que, produzido para o governo de si, carrega consigo os efeitos do sequestro institucional para fora de seus espaços pelo autocontrole, pela autovigilância.

Novamente, tratamos de compreender as relações de poder pela ótica de sua maleabilidade e não de sua rigidez impositiva, analisando para tanto, as questões singulares, específicas, peculiares, que, associadas, produzem efeitos de conjunto que definem condutas e saberes de tal forma que disciplinamento e biopoder (sobre o qual já tratamos anteriormente) se apresentem como dispositivos que, mais que produzir singularidades, se articulem para gerir populações, coletividades.

Em um campo de forças tão vasto, muitos são os dispositivos utilizados na direção do exercício constante de poder, mas no ponto central dos processos de disciplinamento está o exame como um de seus principais instrumentos, estabelecendo “sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado”. Não se trata nesse caso, de um exame exclusivamente voltado para a sansão de um conhecimento, mas de um mecanismo de inspeção, de objetivação e de sujeição em que se reúnem poder, prática e verdades (FOUCAULT, 2014b, p. 181).

O processo normalizador reforçado pelo exame, em grande parte das vezes, encontra amparo nas situações de correção acima referidas. A contínua expectativa de correção ocorrida na escola frente aos sujeitos que adotam comportamentos tidos como indisciplinados tende a culminar em atos (velados ou não) criando condições favoráveis para o reforço da hierarquização nas relações de poder, do esquadramento e do controle espaço tempo.

Segundo Foucault (2014b, p. 181),

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos, uma visibilidade através

da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vem se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade (FOUCAULT, 2014b, p. 181).

No contexto do cotidiano escolar, o exame, como dispositivo do poder disciplinar, pode se revelar como um instrumento que promove a descrição de sujeitos e grupos, caracterização de fatos coletivos e individuais e estabelecimento das condutas consideradas subversivas e não subversivas que inscrevem os sujeitos em possibilidades de serem descritos e analisados de acordo com aquilo que dele se registra a partir de suas peculiaridades e comportamentos detectados através do exame.

O exame ganhou novos contornos a partir da evolução do sistema disciplinar que, ao compreender o corpo como um objeto de controle e de garantia de exercício do poder, deixou de se ater exclusivamente à punição física para atingir o campo subjetivo do sujeito. Nesse contexto é que se passou a articular a dissociação entre aquele que obedece a norma e aquele que dela se distancia. É a partir dessa estratégia de poder que se torna possível exercer sobre os sujeitos uma modalidade de controle que permite diferenciá-los e sancioná-los de acordo com sua subsunção à norma. Mais do que sancionar, o exame se constitui como uma possibilidade de aferição da eficácia e alcance das tecnologias do poder (FOUCAULT, 2014b).

Como elucida Foucault (2014b), o exame representa a combinação de instrumentos fundamentais ao sucesso do poder disciplinar e por essa razão, inscreve, ocultamente, os efeitos de poder por entre as relações através do exercício da disciplina tanto sobre aqueles que se sujeitam quanto sobre aqueles que ocupam o lugar do devir da sujeição. O exame é, portanto, o resultado da combinação entre vigilância e sanção e a escola, o espaço ideal para o seu exercício.

Assim, o espaço como condição do exercício de poder, deve apresentar-se como uma estrutura útil, ideal para que os sujeitos sejam submetidos à constante vigilância (ou a expectativa dela) e para que tenham seus comportamentos regulados e sancionados. Dessa maneira, a forma como se dá a distribuição dos corpos, objetos e itens estruturais da escola terminam por criar situações funcionais que proporcionam a hierarquização e controle.

A exigência da distribuição dos alunos em salas estabelecidas por nível escolar e faixa etária, organizados em carteiras enfileiradas onde um permanece de costas para o outro e em absoluto silêncio, o controle do tempo pela realização de

tarefas pré-determinadas, a definição sobre os espaços permitidos e não permitidos configuram-se, por exemplo, como poderoso sistema de submissão e obediência através do controle de corpos, da utilização do tempo, do registro dos acontecimentos e da vigilância completa e ininterrupta.

Esse modelo fragmentado e desconexo de organização escolar, ao mesmo tempo em que gera seus efeitos sobre os processos de ensino e aprendizagem, propiciam o controle e docilização dos corpos que conduz à produção de um sujeito que, possivelmente, se apropria dessas fontes de controle como fontes legítimas e naturalmente aceitas no contexto social em que se inserem. O sistema disciplinar imposto na escola, portanto, condiciona o sujeito a um contexto institucional onde diferentes caminhos são percorridos na busca pelo trunfo final: o adestramento.

Essa apropriação do tempo e dos corpos tende a contribuir para o seu assujeitamento legitimado a partir de um arcabouço estrategicamente programado para o controle através de técnicas de disciplinamento que perpetuam a segmentação da educação e mantêm o mecanismo de submissão orientada por uma pedagogia arquitetada para garantir a difusão do controle que, por sua vez, emerge (além do contexto organizacional e estrutural da educação), da imposição dos grandes volumes de informações com que comumente nos deparamos no cotidiano profissional sob os argumentos da obrigatoriedade pelo atendimento a burocracias que exigem que todo esse volume de conteúdo seja oferecido às crianças; de que elas têm direitos e dentre eles, o de receber os conteúdos inerentes à sua faixa etária; de que é dever do professor oferecer uma formação aprofundada aos seus alunos e alunas ou de que poderia ser denominado incompetente, o professor que não fosse capaz de desenvolver todos os conteúdos no tempo determinado (FOUCAULT, 2012).

Essa percepção orientada pela sobreposição do quantitativo sobre o qualitativo pode, assim, favorecer e compor a teia de poder que enreda e produz o sujeito da educação por reforçar a demanda pelo poder disciplinar pela necessidade da vigilância, da imposição hierárquica e da punição. Nessa perspectiva de autoritarismo e disciplinamento, a escola, sutilmente, dita o lugar que cada sujeito deve ocupar e torna legítimos os argumentos que justificam o dever de, nesse lugar, cada qual permanecer. Os alunos, professores, gestores e funcionários, subdivididos em celas (ou salas), segundo critérios estabelecidos pelas normas oficiais e não oficiais da instituição ou não, conformam-se com o lugar que lhes foi estabelecido

porque os argumentos que o justificam são convincentes ou compulsórios o bastante para torna-lo o correto, justo e aceitável (SILVA, 1998).

No ritmo constante e organizado desse processo de subjetivação, os sujeitos escolares desempenham seu papel de maneira orquestrada, voltada para a legitimação do sistema de controle e disciplinamento que se instaura nos mínimos detalhes, seja de forma visível ou não. Os sujeitos são adestrados para conceberem os lugares que são postos como os seus devidos lugares, ou melhor, os lugares esquadrihados no contexto de um coletivo de semelhantes a partir do que ditam as semelhanças.

Nessa articulação viciosa, o professor pode assumir percepções sobre si e sobre os seus pares no sentido de considerar-se produtor de um trabalho que possa ser classificado como correto e adequado quando este se torna capaz de inscrever e manter cada qual em seu lugar (em especial seus alunos) sem insurgências e com comportamentos esperados para o lugar ocupado. Essa perspectiva termina por, na maior parte das vezes, orientá-lo no sentido das práticas disciplinares necessárias para que esses objetivos sejam alcançados (SILVA, 1998).

O enfrentamento sobre se o professor atende adequadamente às suas funções (dentre outros elementos como por exemplo, seu lugar no campo, as técnicas de disciplinamento que o envolvem e seu contexto sócio-histórico-cultural) se define pela maneira como tais funções são concebidas, pela maneira sobre como se produziram as concepções acerca de qual seja a função do professor. Dessa forma, o julgamento sobre seu trabalho não é imparcial, pois carrega consigo as marcas das relações de poder que o permeiam dentro e fora da escola.

As características e discursos que compõem ativamente a produção de subjetividades, pouco a pouco, se tornam legítimos e se justificam pela própria necessidade de que o professor ocupe seu lugar no campo escolar. Esse mecanismo parece inscrever-se em contextos discursivos de responsabilização do professor que o instaura entre os culpados sobre quem, em razão dessa perspectiva discursiva da culpa, deve também recair o processo de normalização com a finalidade da produção do sujeito professor adequado, esperado (SILVA, 1998).

O paradigma escolar institucionalizado e construído sobre as bases do controle disciplinar tende a se apresentar como um mecanismo de seleção que classifica bons e ruins, inteligentes e não inteligentes, mais abastados e menos abastados, disciplinados e indisciplinados; o que não se aplica exclusivamente aos

alunos, mas ao próprio professor enquanto parte desse universo. E não somente. Esse paradigma assinala o jogo de forças ocultas que se enredam para gerar essas produções, para governar e para promover um autogoverno dirigido e vigiado.

Com Foucault tem sido, igualmente, possível compreender que o discurso do professor não constitui um projeto deliberado de um falante autônomo a partir de uma intenção comunicativa, mas sim, que é assumido a partir de uma ordem, a partir de um sistema de produção do discurso, a partir de princípios de controle, seleção e exclusão que atuam sobre suas (re)produções de significados e sobre suas práticas específicas. Este aspecto tem sido crucial na reconsideração da atribuição do significado essencial inerente à experiência. A partir deste ponto de vista, consideramos que não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas (SILVA, 1998, p. 15).

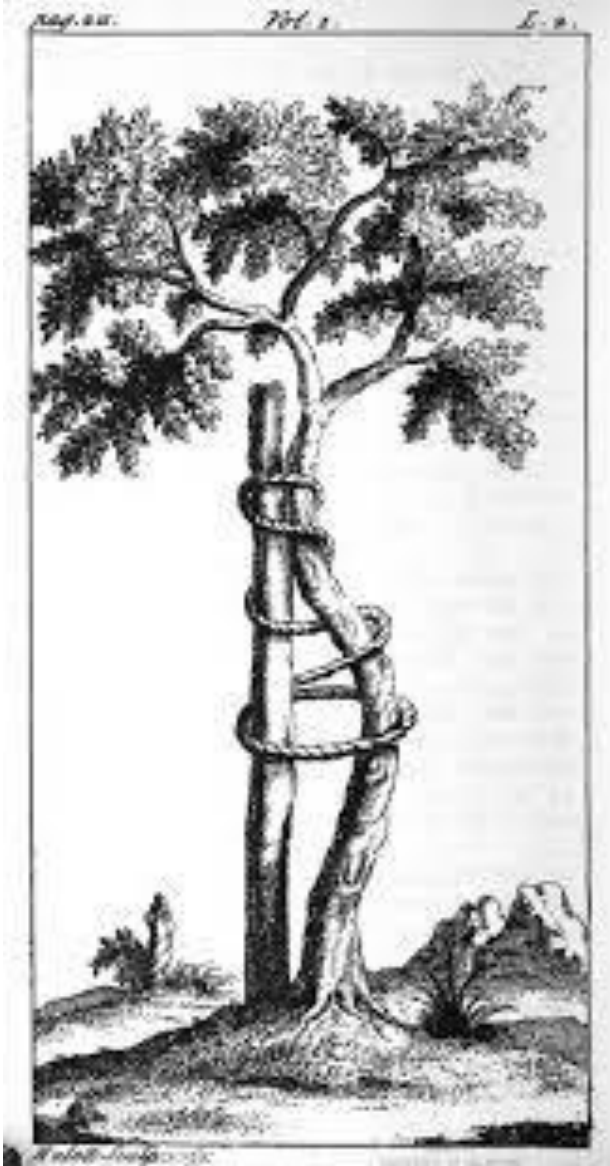
Compreendemos assim, que o sujeito escolar (não somente professores, mas alunos, gestores e todos os outros envolvidos nesse contexto institucional) é produzido no campo das (auto)narrativas que se pulverizam no universo escolar e como produto dessas múltiplas possibilidades, pode assumir as mais diversas facetas a depender de cada situação. Embora as pistas sobre a produção disciplinar que mobiliza a constituição desse sujeito enquanto parte de um todo minuciosamente arquitetado para garantir, ampliar e perpetuar poderes nas mais diferentes relações, tomar essa ideia depende mais que de uma reflexão, mas de uma auto(des)construção que enfrente a possibilidade do desvencilhamento das amarras que mantêm o sujeito submisso a argumentos discursivamente legitimados, à continuidade dos mecanismos de controle e disciplinamento e à invariância de concepções sobre si e sobre o outro que impregnam suas narrativas e percepções em detrimento de suas próprias verdades mantendo-as também, ocultadas pelo poder disciplinar (SILVA, 1998).

3.4 A metáfora da ortopedia correcional

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2014b) colaciona a imagem de uma árvore com caule tortuoso amarrada por uma grande corda a uma estaca longa e verticalmente posicionada de forma alinhada. A gravura em menção ocupa o espaço da imagem de número 30, e se refere à obra do médico francês Nicolas Andry de Boisregard intitulada “A ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir, nas crianças, as deformidades do corpo”. A amarração em questão, intencionalmente ajustada, conduz a árvore à

inescapável subsunção à regra do crescimento retilíneo, livre do alcance das direções indesejadas.

Figura 1 – A metáfora da ortopedia correcional: a árvore guiada



Fonte: Capa do livro *A Ortopedia ou a Arte de Prevenir e Corrigir, em Crianças, Deformidades do Corpo* do médico francês Nicolas Andry de Boisregard (1658 - 1742) publicado em 1741.

Essa representação metafórica da produção do sujeito trazida por Foucault (2014b) alerta para a profundidade das estratégias de controle que recaem sobre o corpo e conseqüentemente, sobre sua subjetividade. A árvore fortemente amarrada à sua guia, reta, não tortuosa e supostamente perfeita, reforça a compreensão de que o corpo adequado e normalizado é um corpo que demanda correções desde o seu nascimento, sendo desde então, guiado para alcançar a completude não desviada do normal.

A condução do poder direciona essa formação e corrige os desvios assim como a corda resistente que mantém a árvore passivamente presa à necessidade natural da retidão. Nesse caminho de desenvolvimento e produção corrigida percorrido pela árvore, o poder se inscreve em sua ótica positiva que afasta a coação da sujeição por torna-la estratégia mascarada pela necessidade da formação útil e dócil (WELLAUSEN, 2007).

A ortopedia disciplinar aplicada à árvore se refere claramente ao processo normalizador que enreda a produção do sujeito, corrigindo-o, esquadrinhando-o, limitando suas espontaneidades e determinando seus comportamentos e resistências desde os momentos iniciais de sua existência. A orientação invisível e onipresente do poder direciona o crescimento da árvore tal como o do ser que suporta os padrões que o fabricam ao longo do caminho. A docilidade é, portanto, passiva, mas também ativa, invertendo o enfoque exclusivamente negativo que se possa conferir aos efeitos do poder em razão da eficácia, agilidade, produtividade, rentabilidade e habilidade oriundas da produção útil do corpo ocasionada pela docilização como um desses efeitos (WELLAUSEN, 2007).

Na constituição estrutural desta orientação invisível do poder estão as sanções normalizadoras consubstanciadas nos castigos, privações, atos vexatórios e restrições aplicados com o condão corretivo justificado pela necessidade da conformidade. É a corda produzindo o disciplinamento do caule enquanto cresce e se desenvolve. Com ela, somente se permite a expressão e manifestação do corpo dentro dos limites do aceito, do correto e do que não extrapola as fronteiras alinhadas da normalidade. Para tanto, cada passo do sujeito se faz vigiado (visivelmente ou não) como forma de garantia da subsunção ao dever ser devidamente examinado e imposto (CARVALHO; MORAIS; CARVALHO, 2009).

A indisciplina entendida como ato de reação, rebeldia e resistência às imposições do poder normalizador contraria, assim, as táticas de difusão e universalização da norma para a produção e construção do normal em detrimento da propagação de um regime de verdades que caracteriza e constitui o sujeito anormal, configurando-se quase que como uma tentativa de libertação das amarras que mantêm o corpo atrelado à sua guia e o impede de seguir as suas próprias ou outras verdades.

A metáfora ora discutida indica que o processo de normalização acompanha a produção da subjetividade humana desde o momento de seu nascimento e com ele

permanece ao longo da vida em uma insistência incessante do desenvolvimento normal. Um processo que produz seus efeitos para dentro, quando fabrica a subjetividade de cada um acorrentando-a à adequação normalizadora, e para fora, quando estabelece o dever da normalização para com o outro enredando a todos numa mesma teia correcional que normaliza e corrige pelo disciplinamento a partir de um movimento que se estabelece de forma difusa.

Esse mecanismo de produção do sujeito demanda primordialmente a elaboração e aplicação de estratégias que administrem sujeitos e populações em busca da formação de um cidadão que prime pelo bem-estar comum, pelos interesses coletivos e pela manutenção de uma suposta conduta moral. Para tanto, é necessário adequar os sujeitos a essa pretensão inserindo-os nesse movimento por meio da correção e normalização. Uma importante estratégia para que se atinja esse modelo organizacional está na depuração das subjetividades por meio da homogeneização dessas populações, da neutralização das diferenças e da correção disciplinar das anormalidades, práticas típicas dos discursos eugênicos (MARQUES, 1994).

Essa constatação nos despertou para a importância de perpassarmos algumas questões atinentes ao disciplinamento imposto à produção dos sujeitos em razão dos efeitos do pensamento eugênico que permaneceram nas narrativas e relações escolares mesmo após a eugenia se silenciar na história pela vinda de discursos repaginados em torno de suas decorrências. As imposições disseminadas por esses efeitos, parecem ter propiciado uma busca intensa pela articulação de táticas de controle e governo direcionadas para a produção de um sujeito sadio, normal em corpo e em alma, de modo que a escola se fez como instituição exemplar nessa empreitada.

Nessa perspectiva, para se alcançar essas pretensões, as práticas disciplinares, mais do que as intervenções punitivas, sanções e vigilância, se serviram também das verdades chanceladas pela ciência (pedagógica, social, psicológica, médica etc.) para professar os requisitos a serem cumpridos pelo sujeito para que pudesse, pelo seu completo atendimento, ser considerado e classificado como normal. Dessa articulação é que parecem emanar as normas de comportamento, de saúde, de vestimentas, de localização, de tempos e espaços, que levam adiante a tarefa de produzir a subjetividade para o distanciamento das anormalidades justificado pelo temor da inferioridade que se tornou própria do sujeito anormal (MARQUES, 1994).

Ao sistematizar seu quadro conceitual, Foucault (2014b) traz à baila uma dimensão analítica das relações de poder e saber engendradas por tecnologias disciplinares que servem de palco para a compreensão sobre como se articula o sujeito e o aparato social. Orientando-nos por essa percepção, nos cabe algumas ponderações sobre os efeitos do pensamento eugênico dentro deste processo de construção prática, política e social em que as formulações eugênicas não se apresentam como objeto exclusivo dos discursos médicos ou sanitários.

Cientes do aspecto conceitual eugênico que atrela elementos geneticamente hereditários à formação moral e subjetiva do indivíduo, não pretendemos aqui, insculpir uma abordagem voltada à questão biológica ou racial que permeia as discussões acerca dos conceitos eugenistas, mas sim, tratar sobre os aspectos relativos ao refinamento das subjetividades ocorrido por meio do processo de normalização a partir de um intenso controle de saberes e poderes no sentido de que conduzam o sujeito a uma produção depurada de si que, ao invés de empobrecer, melhore o seu grupo pela subsunção ao estereótipo, pensamento e comportamento adequados ou tratados como normais (MARQUES, 2006).

Não há aqui, da mesma forma, a pretensão de apontar o comportamento eugenista nas práticas de um ou outro sujeito ou grupo, mas tão somente de analisar pontualmente os reflexos do pensamento eugênico nos processos de normalização que enredam sujeitos e relações de poder no contexto das instituições escolares. O pensamento eugênico contempla em si essa seleção de sujeitos, grupos e instituições categorizando-os como normais e anormais de acordo com a sua capacidade de se adequar e atender ao esperado, ao puro, ao ideal tanto no campo individual quanto no coletivo, é nesse sentido que pretendemos compreendê-lo e analisa-lo com vistas aos processos de normalização.

Segundo Foucault (2017a), a abordagem biológica que trata a respeito do poder sobre a vida, sujeitos e subjetividades desenvolveu-se a partir de dois aspectos principais: um primeiro acerca dos mecanismos de adestramento que produzem o corpo no potencial máximo de sua utilidade e, um segundo, referente aos controles de regulação populacional como por exemplo, as taxas de natalidade, mortalidade, expectativa de vida e afins. É nesse contexto que o pensamento eugênico se apresenta como um dispositivo do poder disciplinar cuja finalidade se revela na aplicabilidade das práticas disciplinares em prol da normalização tanto na esfera individual quanto na coletiva.

O discurso eugênico tem suas percepções iniciais nas obras de Francis Galton⁹ e se perpetua cumprindo uma trajetória inicialmente exclusiva do campo médico que, todavia, expandiu-se para muitos outros campos, inclusive para o educacional. Para além das questões individuais da produção de subjetividades, esse discurso procura oferecer uma resposta eficaz à questão do controle social e individual vinculando-se a projetos políticos de regulação da população e compondo as tecnologias de biopoder no intuito de estabelecer intervenções sobre a produção política do sujeito com a finalidade de promover o progresso e controle populacional. Nesse aspecto ampliado, coletivo e humanitário das concepções acerca da formação e produção de sujeitos, está uma das justificativas mais comuns a respeito da manutenção e necessidade das práticas de disciplinamento (AGAMBEN, 2002).

Apesar de silenciada, a eugenia permanece presente nas relações pelos efeitos emanados do pensamento eugênico caracterizado pela busca de um sujeito dotado de um instrumental que lhe garanta o lugar do aceito, do bom, do correto, mesmo que para isso seja necessário neutralizar (até de forma violenta) tudo que contrarie essa produção. Nos deparamos corriqueiramente com discursos que defendem a necessidade de se formar um cidadão apto, adequado, completo, mas colocar em prática essa formação significa submeter o sujeito a um processo normalizador que se serve de práticas direcionadas pela finalidade de tornar o sujeito normal. Nessas práticas é que podemos constatar mais claramente, as reverberações dos efeitos do pensamento eugênico.

No campo da regulação individual das subjetividades, a essa busca pela efetivação de um controle que se justifique e que não negue os preceitos básicos de manutenção da ordem e do bem coletivo, a eugenia oferece, portanto, uma resposta definitiva e suficiente: a formação de sujeitos qualificados, úteis, produtivos e saudáveis, capazes de perpetuar seu suposto brilhantismo para as próximas gerações e de tornarem-se referência para as atuais. O discurso eugênico, formulado dessa maneira, tornou-se capaz de orquestrar atividades no sentido da organização para a busca dessa mesma finalidade de produção através de um arsenal de controle voltado

⁹ Francis Galton (1822-1911) foi um cientista inglês que realizou, ainda no século XIX, uma das primeiras leituras sobre eugenia propondo o aprimoramento de pessoas e populações de acordo com os critérios de adequação do contexto histórico, social, político e cultural vivido à época. Apesar de seus fundamentos serem fortemente arraigados na medicina e biologia humana, suas percepções já se voltavam também para a possibilidade de aprimoramento mental pelo que chamou na obra *Inquiries into Human Faculty and Its Development* (1883) como “seleção artificial”.

para a fabricação do sujeito aceito e adequado tanto do ponto de vista de suas individualidades físicas e psíquicas quanto do ponto de vista da coletividade populacional (FOUCAULT, 2002).

Tratamos assim, não somente de exprimir o poder disciplinar pela violência ou repressão, mas pelos atos de governar estrategicamente os sujeitos gerindo convenientemente seu corpo, seu tempo, suas atividades, seus lugares, seus discursos, seus corpos e suas mentes para o alcance do ideal normal. Nesse sentido é que a escola ganha destaque: dentro dessa perspectiva, a educação assume o importante papel de formar esse sujeito ideal, adequado, controlando o seu desenvolvimento desde o nascimento e proporcionando o ambiente propício para a concretização de um processo higienizador guiado pelo dever de normalizar.

Tal como o raciocínio aplicado à questão da eugenia racial, em que o pensamento eugênico estabelece um processo de segregação e busca pelo aprimoramento biológico de uma raça, no campo disciplinar essa articulação segue esse mesmo sentido. Nessa situação, a eugenia não está somente no comportamento eugenista, mas nos meandros do processo de normalização do qual esse comportamento decorre.

E tendo como questão de fundo este processo, os efeitos do pensamento eugênico podem ser compreendidos como elementos capazes de realçar as diferenças entre grupos e sujeitos através da dicotomia normal e anormal, redimensionando com isso, a preocupação em relação ao perigo que representa o alcance dos degenerados, considerados anormais. Esse perigo, que examina e dita o sujeito anormal, indisciplinado, o identifica como fonte de propagação e disseminação da indisciplinada e de degradação pela incapacidade de autocontenção de seus instintos e comportamentos entendidos como anormais. É o sujeito digno e demandante de ações corretivas que o livre das impurezas que o afastam da normalidade aceita (MARQUES, 1994).

As diferenças (biológicas ou não) sentenciadas entre os normais disciplinados e os anormais indisciplinados legitimam o controle normalizador a que ambos se submetem: o normal para manter e representar para os demais, a expectativa e o dever ser da normalidade e o anormal, para o aperfeiçoamento e correção de si na busca pela normalização para a produção de um sujeito normal e livre das anormalidades que o torna impuro, inferir (MARQUES, 1994).

O trajeto percorrido pelos efeitos do pensamento eugênico no disciplinamento escolar atravessa um processo normalizador que tem como objetivo a produção de um normal tido como o padrão ideal e a minimização da degeneração ocasionada pela existência do anormal. Assim como o objetivo do processo eugênico e normalizador de aprimoramento racial está na produção e perpetuação de uma raça ideal, no contexto do disciplinamento, o objetivo desse processo está na produção e perpetuação do normal disciplinado em detrimento do anormal indisciplinado para a regulação dos corpos individual e coletivamente considerados (MARQUES, 1994).

(...)“quanto mais as espécies inferiores tenderem a desaparecer, quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação à espécie, mas eu - não enquanto indivíduo, mas enquanto espécie - viverei, mais forte serei, mais vigoroso serei, mais poderei proliferar”. A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, do normal) é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura (FOUCAULT, 2005, p. 305).

Nesse movimento de adequação legitimada, o pensamento eugênico que orienta os processos normalizadores ganha um caráter positivo ao incentivar que os sujeitos dóceis, úteis e adequados se mantenham em seus parâmetros e sejam, também, parâmetros para aqueles que ainda não atingiram o ápice do padrão de adequação esperado; e um caráter negativo ao impedir que aqueles que se desviem desses padrões possam perpetuar sua formação pessoal, comportamental e discursiva pelo perigo de desvirtuar os demais ou de contrariar, pela disseminação da resistência, o regime de poderes e verdades que o enredam. O discurso eugenista, portanto, reconhece o importante papel assumido pela educação na garantia do êxito das medidas eugênicas.

O pensamento marcado pelas características eugenistas somam ao estereótipo físico e biológico da normalidade e da anormalidade, características que constituem uma espécie de perfil patológico do sujeito e contempla os atributos típicos dos normais disciplinados e dos anormais indisciplinados destinatários de uma remodelação pessoal vertida para a completa normalização. Por isso a importância de uma ordenação estratégica dos sujeitos em categorias passíveis do disciplinamento nas mais diversas esferas sociais: os escolares nas escolas, os loucos nos manicômios, doentes nos hospitais, criminosos nas prisões e assim por diante (MARQUES, 1994).

A eugenia estabeleceu-se como uma ferramenta amplamente eficaz na articulação desses poderes e saberes. O caráter científico a que faz jus a eugenia e seus efeitos sobre as questões físicas, biológicas e morais, torna-lhe hábil a consolidar intervenções sobre as continuidades e descontinuidades próprias de uma população que contemplem múltiplas instâncias que, isoladamente, talvez não seriam capazes de tal articulação.

A eugenia trouxe um discurso integrador orientado para o controle daquilo que talvez, não pudesse ser controlado pelas vias legais, mas por meio de poderes que recaem sobre a gestão da vida de pessoas e populações com a finalidade do progresso biológico, social e político. Assim, a teia de discursos eugênicos inicialmente restrita ao campo da medicina, expandiu-se para outros campos, inclusive para o educacional, formulando em cada um deles, verdades sobre o sujeito em seu presente e em seu vir a ser individual e social (MARQUES, 1994).

Apesar de haver um ímpeto inicial em se atrelar o exercício do poder disciplinar ao propósito negativo do pensamento eugenista que se observa nos processos de normalização, destacamos que este exercício gera seus efeitos também sobre os propósitos positivos deste movimento, pois o disciplinamento tanto se aplica para a adequação e manutenção do corpo normal e disciplinado quanto sobre a expectativa dele, produzindo para os anormais ou indisciplinados o paradigma do resultado a que deve chegar com o processo de aprimoramento a que são submetidos. Dessa maneira, o pensamento eugenista permeia tanto a produção e manutenção da ordem do disciplinado quanto a limitação punitiva e normativa do indisciplinado, justificando as diferenças existentes entre eles sem contrariar preceitos discursivos como igualdade, dignidade, democracia, saúde, coletividade e oportunidade.

Essa ambiguidade entre normais disciplinados e anormais indisciplinados tem estado presente na escola por gerações e, em certos casos, de forma pronunciada, justificando a necessidade das técnicas de disciplinamento como instrumento de superação do anormal em prol da adequação e manutenção do normal. Nesse aspecto, é aparente o impacto do pensamento eugênico, tanto como norteador de projetos e currículos pedagógicos, reforma e transformação da escola, quanto no cotidiano de gestores, alunos e professores articulando e impulsionando uma articulação de práticas que conformam as relações sobre as bases de uma

normalização segregadora que impõe a normalidade do disciplinado submisso e ideal como verdade unânime e universal (DAVILA; CARVALHO; CORREA, 2016).

A correlação estabelecida entre eugenia e os processos de normalização nas instituições escolares sugere que essas duas forças articulam passado, presente e futuro na produção das subjetividades, prescrevendo punições, recompensas, procedimentos e normas voltadas à normalização. À parte de quaisquer simplificações biológicas, as influências eugenistas têm reflexo nos processos normalizadores devido ao estereótipo de perfeição e pureza que formula (MARQUES, 2006).

É nesse sentido que compreendemos que a eugenia não está presente somente nas questões biológicas do corpo, mas também nas das subjetividades, influenciando de maneira explícita e implícita a organização institucional da escola e dos sujeitos a ela atrelados e ampliando, em seu interior, a construção de um currículo oculto que separa, por diversas estratégias (como por exemplo, testes de conhecimento e intelecto, medição de aptidão física, exames médicos, laudos de supostas patologias psiquiátricas e psicológicas e até mesmo o exame do sujeito, destacado por Foucault (2014b) como um dos recursos para o bom adestramento) os considerados mais e menos qualificados, seja pela capacidade intelectual, física, mental, social e racial (MARQUES, 1994).

As implicações decorrentes da proposta eugenista não estão exclusivamente nos comportamentos disciplinadores ou nas situações de discriminação ou exclusão que possam gerar, mas na forma como cada qual compreende e narra seus efeitos por entre as vivências educacionais. Essa compreensão se reflete diretamente na maneira como o sujeito compreende a si próprio a partir do que narra e na maneira como legitima os papéis, lugares e estereótipos que lhe são dados como normais, adequados e exigidos.

A relação entre eugenia, escola e disciplinamento apresenta efeitos contraditórios que perpassam implicações positivas e negativas de sua aplicação. Por um lado, contempla técnicas de produção de subjetividades enquadradas ao útil, ao dócil, ao produtivo e ao aceito, admitindo para tal, procedimentos de correção que justificam o exercício do poder disciplinar em favor da formação de um sujeito que esteja adequado aos parâmetros que os tornam supostamente, um bom sujeito, submisso, saudável e propulsor dos poderes que permeiam suas relações.

Por outro lado, entretanto, o pensamento eugênico que gera seus efeitos nas relações escolares, pode conduzir os sujeitos a definirem os anormais como aqueles

que apresentem quaisquer características que contrariem as do “bom sujeito”, gerando com esse movimento, uma “inclusão marginalizadora” (DAVILA; CARVALHO; CORREA, 2016, p. 231) que instaura o anormal no campo dos excluídos e dos que necessitam com mais vigor e evidência do poder disciplinar como caminho hábil ao resultado pretendido no projeto da completa normalização como se fosse essa, a sua única possibilidade de resgate pessoal pelo pertencimento ao grupo dos normais. Corpo sadio, subjetividade sadia, bom sujeito.

As justificativas pautadas nos efeitos do pensamento eugênico podem corroborar práticas disciplinares vigentes nas instituições escolares (e fora delas) desde longa data, porém mantêm-se legítimas pelo aval cultural, social e científico que carregam consigo para explicar a importância de se produzir um sujeito enquadrado no paradigma de normalidade vigente tanto em prol de si próprio quanto da coletividade colocando-se a escola como instituição responsável por essa suposta preparação (MARQUES, 1994).

Esse caminho de compreensão das práticas disciplinares na escola contempla em si um viés discursivo que se identifica pela demonstração de apreço aos direitos individuais, ao compromisso com a cidadania e coletividade e à preocupação com o bem-estar de si e de todos. A noção de que um sujeito tido como degenerado prejudica ou contamina os demais com seu pensamento, comportamento e estereótipo, viabiliza a legitimação de intervenções disciplinares praticadas não apenas em nome de seu poder curativo, mas de sua ampla capacidade de amparar e proteger os sujeitos enquadrados, do suposto mal da degeneração que poderiam receber.

A partir dessa construção e de sua correlação com a metáfora da ortopedia correcional, é possível observar que os efeitos do pensamento eugênico não se perfazem somente na guia que conduz e suporta o desenvolvimento retilíneo, mas na própria corda que mantém o caule ligado a ela, tornando este caule, copa e raízes também parte dessa sistemática de adequação que reverbera no estereótipo da árvore perfeita, pura, sadia e capaz de induzir ao aprimoramento por seu paradigma, todas as que estão à sua volta definindo quais se aproximam de sua normalidade e quais não. Todo um aparato minuciosamente articulado para gerar as intervenções que mantenham afastadas as impurezas da degeneração (MARQUES, 1994).

3.5 Evandro

Narrativa autobiográfica da pesquisadora: um exemplo.

Evandro¹⁰ era um jovem que, do alto de seus 14 anos de idade, ainda estava no quinto ano das séries iniciais do ensino fundamental em uma escola pública municipal periférica. Quarto filho de mãe pobre, solo e trabalhadora. Irmão de presidiários, conhecedor das dificuldades das ruas, da necessidade e da fome. Evandro é vivência expressa dos efeitos do processo normalizador que corrige, normatiza, depura e define.

Passou a infância nas ruas, sem a presença familiar, sem orientações sobre si próprio, a não ser aquelas vindas das ausências que sempre enfrentou e chorou em silêncio. Transitava pelas instituições, por jornadas incertas, sem entender o seu espaço, o seu papel. Assumiu o que lhe foi entregue.

Por trás do tipo físico claramente destoante dos demais alunos de sua turma (principalmente pela grande diferença de idade em relação à maioria, cuja faixa etária era a prevista para aquele ano escolar), estava um garoto percorrendo solitariamente um trajeto desconhecido, repleto de hostilidades que lhe eram impostas visível e não visivelmente.

Mas na faceta observável do seu ser, estava também o estereótipo completo do “aluno indisciplinado”¹¹: repetente, desleixado, malicioso, desinteressado, violento, maltrapilho e tantos outros rótulos que lhe eram imputados de todos os lugares das hierarquias institucionais. Por onde passava, Evandro era considerado um problema.

Apesar das nuvens turvas que o cercavam, certo dia, na sala de aula, vi Evandro com vários pedaços de giz coloridos nas mãos. Certamente os obteve sem que eu sequer percebesse. Enquanto as outras crianças da turma finalizavam algumas atividades em suas carteiras, Evandro, em silêncio, se dirigiu até um canto da lousa e desenhou uma casinha colorida com um sol reluzente e flores ao redor. E diferente da ritualística escolar a que já estava habituado (pois tudo que vinha dele era negado ou abruptamente interrompido), não fez qualquer tipo de intervenção.

¹⁰ O nome “Evandro” é fictício e foi escolhido para designar o sujeito do exemplo narrado por conta do seu significado “homem bom e valente”.

¹¹ Terminologia corriqueiramente utilizada por professores para designar o aluno que não cumpre as regras na escola.

Para mim, sua situação de abandono interno e externo era nítida, mas enxerga-lo por outro enfoque para oferecer-lhe a possibilidade de um caminho que eu considerava reinventado, não só seria algo inimaginável para mim por ainda não ser capaz, à época, de alguns discernimentos que se tornaram possíveis depois de muitos estudos, experiências e (des)encontros, mas também por se tratar de uma postura que contrariava os saberes homogeneizados, enraizados, legitimados, inclusive por parte das posições superiores na instituição. Eu era simplesmente uma iniciante, sem muita credibilidade.

Sem grandes certezas, assumi o risco e comecei a buscar entender os caminhos que Evandro percorria, as forças que o envolviam, as verdades que o estabeleciam, as resistências que dele emanavam. Entendi que apresentar-lhe uma outra perspectiva, daquelas jamais imaginadas para o estereótipo já exaustivamente examinado e ditado que ele portava, poderia ser uma possibilidade de (re)invenção, de (re)inserção, de (re)encontro.

Descobri, então, que na cidade havia uma vaga em uma instituição financeira para jovens aprendizes cujos requisitos burocráticos Evandro cumpria. Só não me dei conta de que ele não cumpria os não burocráticos. Acreditei que seria uma perspectiva nova para ele e compartilhei a sugestão entre meus pares e gestores considerando a possibilidade de que ela pudesse ser levada aos familiares de Evandro. Por qual razão não oferecer aquela oportunidade a ele?

Mal eu sabia que, na tentativa de olhar para Evandro e oferecer-lhe uma outra condição, eu estava, na verdade, me inserindo na sua. A indisciplina não é um atributo exclusivo dos alunos, suas violências reverberam pelas relações, pelas subjetividades e isso não é uma questão de posição, de hierarquia. Não por conta das definições, mas porque “indisciplina” no campo vivido é mera designação, há muito mais sobre isso do que os olhos podem ver.

No âmago daquilo que frequentemente se denomina indisciplina escolar está o poder vigoroso e quase irrefutável do processo normalizador e este sim é o grande motor. Ali, naquela experiência envolvendo Evandro, este processo estava também, em sua plenitude. Evandro não se enquadrava no prospecto do sujeito normal, era alvo declarado das sanções normalizadoras, da vigilância, do exame, do poder disciplinar. Era ele, a referência em materialidade do corpo e em perspectiva da alma, da alma pura e normal em um árduo processo de devir.

Quando, naquela situação resisti, também destoei do normal e, apesar de não de maneira tão declarada e violentamente expressa como ocorreu com Evandro, também me tornei alvo do poder disciplinar, da vigilância, das sanções e, conseqüentemente, referência em corpo e em alma, mas para outro grupo: o grupo docente. Não que eu já não fosse alvo, mas com o ato de resistência que pratiquei, me tornei essa referência.

Para aproximar Evandro do normal, era preciso depurar suas vicissitudes, torná-lo obediente, dócil, conforme, oportunizar-lhe a limpeza necessária para aquilo que o tornava impuro, degenerado. E quando coloquei minhas verdades em outro lugar que não o dessas, passei a ocupar, igualmente, a posição dele, a do anormal. Assim como Evandro, eu também destoei e era também preciso depurar-me, tornar-me obediente, docilizar-me, conformar-me.

Foi o que se tentou fazer, foi o que se fez.

E não falo aqui somente sobre sujeitos, falo sobre circunstâncias, burocracias, hostilidades, comportamentos, punições, relações, saberes e verdades. Fenômenos que se desenhavam em torno da produção do normal: do aluno normal, do professor normal. Tudo em um arranjo institucionalizado inescapável.

Me senti mal, me senti só e as memórias não negam.

Minha percepção não tratava de uma proposta para uma gestão de desigualdades, mas de trazer a Evandro a possibilidade de sair de sua própria resistência governada, assistida e vigiada para arriscar-se a desafiar o que lhe era oferecido, por uma outra dimensão do resistir, por uma dimensão que era, para aquela relação de poder institucionalizada, a expressão real do desgoverno. Era inimaginável conceber Evandro, com todas as suas incorreções, recebendo uma oportunidade de trabalho digno, afinal, ele não tinha o “perfil” para isso.

Evandro resistiu, eu resisti e nossas resistências não cumpriram outra função senão a de reforçar os nossos lugares não apenas diante dos nossos olhos, mas de todos os demais, mantendo nossas subjetividades em completo e supostamente necessário internamento em prol da indispensável e merecida correção.

Não era uma batalha, não era uma disputa, mas mesmo com as várias tentativas, o poder normalizador venceu e manteve sua hegemonia. Decidiu-se que a proposta não seria oferecida a Evandro, afinal, para ele, aquela oportunidade não seria normal (ele mesmo não o era), sequer fazia sentido pensar que um dia poderia ser. E eu, me calei. A valentia que sobrava em Evandro para resistir e enfrentar

diretamente a ortopedia correcional a seu modo, faltava em mim. Sobrava submissão. Sucumbi ao silenciamento imposto pela guia normalizadora sem me dar conta de seu alcance.

A valentia não romantizada que fez de Evandro o estereótipo da metáfora da árvore guiada referenciada por Foucault (2014b), o mantinha atado pelas relações de poder como a árvore se mantinha atada por suas cordas e eu era parte delas, eu também o mantinha atado e permanecia tão atada quanto ele.

Tanto eu, professora titular da turma, quanto Evandro, rotulado como mau aluno por ser indisciplinado, tínhamos pontos cruciais em comum: a maneira como nos relacionávamos com os poderes estabelecidos e o desgoverno intencional de nós sobre nós mesmos.

Ainda hoje me sinto entristecida pela história. Evandro foi a primeira experiência que considero significativa em relação ao assunto (in)disciplina escolar em minha jornada, o estopim da busca pela compreensão de um conflito que, antes de qualquer outro parâmetro, reverberava em mim.

4. Percurso metodológico: (des)caminhos sobre a compreensão da produção da (in)disciplina escolar.

É nesse quadro da biografização, concebida como interface entre o indivíduo e o social, que gostaríamos de inscrever nossa reflexão sobre a educação. Nunca antes como em nossa época, as sociedades recorreram à individualização e à reflexividade das condutas e das decisões como geradoras de sua regulação e de sua produtividade (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 29).

4.1 Instrumental teórico-metodológico

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo parte de uma abordagem qualitativa e para a qual, resumidamente, nos utilizamos de revisão bibliográfica do tema escolhido a partir da categorização dos assuntos e de entrevistas biográficas gravadas e semiestruturadas cujos dados foram analisados à luz da metodologia de pesquisa biográfica.

Acerca da pesquisa de cunho qualitativo acima mencionada, esclarecemos que optamos por essa abordagem por ser ela responsável pelo estudo dos significados, significações, representações, opiniões, percepções, experiências de vida, memórias e outros fatores de relevância para a realização deste trabalho; proporcionando, assim, a coleta dos dados necessários à consolidação do objetivo de pesquisa proposto de tal forma que obtivéssemos percepções para além das verbais, elementos indispensáveis no contexto da abordagem metodológica em menção (TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa biográfica, por sua vez, traduz-se em abordagem metodológica que abarca um complexo de relações que permeiam as vivências do sujeito de pesquisa e os elementos que compõem seu entorno inscrevendo-o nas representações que faz sobre si, sobre o outro e sobre o grupo em que se insere a partir de múltiplas condições que circundam suas vivências (questões históricas, sociais, culturais etc.). Assim, para além das manifestações discursivas (sejam orais ou não), contempla a compreensão das experiências individuais no cerne da relação com o contexto de vida nos mais diversos aspectos. Por isso a opção por esta metodologia para a análise dos dados (DELORY-MOMBERGER, 2014).

A análise biográfica no processo de investigação e pesquisa constitui-se, assim, em proposta metodológica que integra a produção de conhecimento com as manifestações dos saberes e histórias de vida em torno da busca pela construção de

(novas) percepções a respeito de dinâmicas de funcionamento, elementos histórico-culturais e trajetórias. Nesse contexto, o enfoque da pesquisa biográfica se perfaz nas possibilidades de exploração do universo pesquisado a partir do corpo de vivências, conhecimentos e significados que permeiam o percurso da existência do investigado e suas reverberações nos sentidos que atribui. Acerca do assunto, Christine Delory-Momberger (2012), esclarece que:

O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. E, conjuntamente, como os indivíduos – pelas linguagens culturais e sociais que atualizam nas operações de biografização – contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social (“linguagens” tem aqui um sentido muito amplo: códigos, repertórios, figuras de discurso; esquemas, scripts de ação etc.). Nessa interface do individual e do social – que só existem um por meio do outro, que estão num processo incessante de produção recíproca – o espaço da pesquisa biográfica consistiria então em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

No contexto da pesquisa biográfica, vale dizer, pressupõe-se que os relatos sobre si podem conduzir o sujeito à possibilidade do reencontro consigo mesmo, suas percepções, representações, trajetórias, crenças e valores levando à rearticulação e reinterpretção de suas experiências de vida e à ressignificação de sua própria história no cenário em que se passa. Nesse sentido, a opção pela realização de entrevistas gravadas e semiestruturadas sob a perspectiva biográfica se justifica pela relevância das narrativas de vida acerca das construções de sentido sobre o objeto estudado.

Tendo isso em vista, fizemos a opção, como procedimento e fonte de recolha de dados, de fazer uso do instrumento denominado por Delory-Momberger (2012, p. 526) como “entrevista de pesquisa biográfica” para utilizarmos os relatos por meio dela coletados, como objeto de análise, considerando, primordialmente seu contexto de produção, sua relação com o objetivo de pesquisa e as singularidades dos sujeitos entrevistados. Procuramos com isso, nos inserir em um processo de escuta e de partilha sobre as vivências dos investigados como forma de obtermos as narrativas a respeito de saberes, verdades, construções de si e percepções individuais acerca da temática abordada pela pesquisa como forma de compreendermos as questões estudadas acerca das experiências de si como docente.

As entrevistas como ferramenta de recolha de dados buscam coletar, em suas características mais peculiares, as falas e manifestações de um sujeito a respeito de algo que diga respeito às suas vivências ou experiências. O fato de que essas falas e manifestações sejam parte de um cenário histórico, social, político e cultural é plenamente reconhecido pela pesquisa biográfica e concebido como elemento produtor das subjetividades. O que diferencia a entrevista de pesquisa biográfica de outras perspectivas epistemológicas, portanto, é a forma como procura compreender e articular a singularidades de fatos, contextos, relações, poderes, saberes e verdades que cada qual atribui a si próprio e ao mundo (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Segundo Delory-Momberger (2012), a entrevista de pesquisa biográfica constitui-se de três elementos principais que seriam o entrevistador, o entrevistado (que ocupam posições diversas) e o cenário que se mantém entre ambos, constituído por comportamentos, saberes, vivências, colocações, instituições. A articulação entre esses três elementos na coleta de dados inscreve a entrevista de pesquisa biográfica numa condição distante da falsa percepção de que entrevistador é simplesmente quem pergunta, de que entrevistado é simplesmente quem responde e de que os dados relevantes são somente aqueles que se apresentam na direção da tese defendida. Tudo se modifica quando o processo de entrevista se abre para a amplitude das possibilidades de fala e manifestação, o que procuramos alcançar com o uso dessa metodologia.

Buscamos construir um processo de entrevistas em que para além de realizar as perguntas, cumpríssemos, sob a perspectiva da biografização, o papel de nos aproximarmos das clivagens, rupturas, continuidades e discontinuidades narradas pelos sujeitos entrevistados nos desvencilhando, com isso, de uma articulação exclusivamente retórica. Tendo isso em vista, a partir do contato com a atividade biográfica dos investigados, procuramos compreender suas singularidades por meio das narrativas e relatos levantados, sem perder de vista as dimensões temporais, históricas, políticas, sociais e peculiares que lhes são correspondentes (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Convictos de que as narrativas de vida, imbuídas de uma grande riqueza de experiências e percepções particulares, são capazes de viabilizar importantes reflexões acerca da produção de subjetividades e suas reentrâncias, procuramos analisar as questões relativas ao processo normalizador como condição de produção da (in)disciplina escolar a partir dos relatos coletados nas entrevistas acima

mencionadas. Com essa perspectiva metodológica procuramos desenvolver uma possibilidade de análise que valorizasse vivências e práticas de professores como forma de compreender os efeitos gerados pela presença do processo normalizador e sua relação com a produção da (in)disciplina escolar no contexto de vida em que se inserem e em que narram suas próprias histórias.

Os sujeitos entrevistados foram selecionados tendo em conta as seguintes categorias: educadores que ocupem cargos de professores(as) de escola pública no município de Ribeirão Preto–SP, que tenham pelo menos cinco anos de carreira, que estejam lotados em instituições públicas de Ensino Fundamental municipal e que pertençam a escolas de maior (acima do número médio), médio e menor (abaixo do número médio) IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica respectivamente¹².

No decorrer da pesquisa procuramos estabelecer relações de confiança e respeito entre os entrevistados e a pesquisadora em prol do bom desenvolvimento do cronograma de trabalho em campo tanto no que se refere à coleta de dados através de entrevistas biográficas como por meio das análises realizadas a partir dos mesmos. O contato com as narrativas nos sensibilizou sobre as histórias de vida de cada um dos sujeitos investigados, permitindo que as singularidades evidenciadas pelas vivências narradas conduzissem nosso olhar investigativo a debruçar-se sobre o processo normalizador como condição de produção da (in)disciplina escolar e seus efeitos sobre como tal produção é concebida a partir das práticas e condutas docentes.

Dessa forma, a partir dos questionamentos realizados durante as entrevistas, os sujeitos entrevistados narraram suas próprias histórias revisitando práticas e experiências que se relacionavam às questões de disciplina e indisciplina escolar no contexto de suas relações interpessoais, condutas profissionais, pertencimento e visão sociocultural. Ao fazerem seus relatos, os investigados reconstituíram suas histórias de vida atribuindo-lhes os sentidos relativos às produções em estudo como parte de suas existências e percepções.

¹² Para fins da definição desta categoria, o levantamento dos dados referente ao IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica das escolas públicas de ensino fundamental da cidade de Ribeirão Preto–SP foi realizado diretamente em consulta ao sítio virtual oficial do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.

4.2 Panorama inicial

A seguir apresentamos a descrição dos dados obtidos com professores e professoras de escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Ribeirão Preto, São Paulo. Os dados ora em análise decorrem de entrevistas realizadas com o uso de gravação de áudio e posterior transcrição, em ambientes externos aos estabelecimentos escolares à escolha do sujeito entrevistado. Todas as entrevistas foram realizadas com o auxílio de mídias virtuais de videoconferência, por opção das participantes, sendo que, da mesma forma, foram gravadas e transcritas.

Para melhor compreensão dos dados coletados, estabelecemos três eixos temáticos de análise que consideramos ser determinantes para a compreensão do objetivo de estudo proposto, quais sejam, a norma e o normal, o poder disciplinar e o processo de normalização. Tendo isso em vista, dividimos a análise igualmente em três categorias: analisamos as entrevistas biográficas primeiro acerca das narrativas das entrevistadas sobre norma e normal, segundo acerca das narrativas sobre indisciplina escolar e disciplinamento e terceiro, acerca das narrativas sobre o processo de normalização no contexto das experiências docentes.

Foram coletadas, três entrevistas junto a docentes cujos nomes foram omitidos pelo dever ético de sigilo e aparecem neste estudo identificados pelas letras A, B e C. Todas estão na faixa de idade entre 29 e 50 anos de idade e são efetivas da rede municipal de Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil, com cargos lotados em escolas municipais de ensino fundamental.

A escolha pelo município de Ribeirão Preto–SP como categoria de estabelecimento do universo de pesquisa em menção, foi feita por se tratar do município onde reside a pesquisadora, fato que tornou viável a realização do trabalho especialmente no que se refere à coleta de dados, pois o acesso tornou-se mais rápido e objetivo pelo prévio conhecimento que já possuía acerca da organização da respectiva rede de ensino municipal. Da mesma forma, optamos por instituições escolares dos anos iniciais do ensino fundamental por ter sido a partir da atuação da pesquisadora nessa etapa da Educação Básica, que aflorou nosso interesse e inquietação acerca do que move os conflitos concernentes à (in)disciplina escolar. Segundo dados obtidos por meio do IBGE, no que concerne ao quesito “Educação”, no município de Ribeirão Preto a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade atinge

96,9% com IDEB¹³ médio de 6,1 para as escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública, o que o coloca no 1900º lugar perante os demais municípios brasileiros, no 522º perante os demais municípios do Estado de São Paulo e em 8º lugar em sua respectiva micro região¹⁴. Tal como ponderamos no parágrafo anterior, estes também se referem a dados que nos afetam diretamente, pois diante dos números em menção e em comparação com os Resultados e Metas para o IDEB projetados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), Ribeirão Preto contempla uma rede de ensino municipal que tem alcançado com sucesso os resultados e metas estabelecidos. Vejamos¹⁵:

Figura 2 – Resultados e metas para o IDEB para Ribeirão Preto–SP

4ª série / 5º ano

Município	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
RIBEIRÃO PRETO	4,6	4,7	4,9	6,1	6,1	6,1	6,2	6,0	4,7	5,0	5,4	5,7	5,9	6,2	6,4	6,7

Fonte: Site oficial INEP.

Cabe-nos destacar de antemão, que a categoria de seleção dos sujeitos investigados atinente ao IDEB não se configurou, neste estudo, como categoria de análise, mas tão somente como indicador para a definição dos sujeitos investigados. Notamos que, à essa análise, não caberia o uso de uma variável que pudesse se fundamentar em argumentos sociomediáticos dos quais desde o início procuramos nos afastar, sendo essa, portanto, a motivação que nos levou à utilização deste indicador exclusivamente para a definição dos sujeitos entrevistados.

Compreendemos que o IDEB se encontra alicerçado no discurso da qualidade da educação a partir do alcance e superação de resultados obtidos em avaliações externas, ajustando a educação e os sujeitos por ela envolvidos, à lógica de controle e vigilância consubstanciados em dispositivos de poder determinantes para o modelo de disciplinamento e assujeitamento que justificam os interesses imbuídos no alcance

¹³ O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi criado em 2007 e é, hoje, um dos mais importantes indicadores de qualidade da educação no Brasil. O IDEB das escolas e das redes de ensino varia em uma escala de zero a dez. Segundo o MEC (Ministério da Educação e Cultura), o principal objetivo a ser alcançado é que o Brasil conquiste o índice 6 no IDEB até o ano de 2022 por ser essa pontuação, equivalente à média dos estudantes dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

¹⁴ Dados também obtidos do site do IBGE, endereço <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/ribeirao-preto/panorama>. Acesso em: 10 fev. 2020.

¹⁵ Planilha obtida do site do INEP referente ao IDEB observados, resultados e metas para o município de Ribeirão Preto, endereço eletrônico <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 19 jun. 2021.

de seus objetivos. Isso significa que, sob a ótica do arcabouço teórico de que nos utilizamos para a realização desse trabalho, mais que um dado numérico, o IDEB pode também representar um elemento de efetiva relevância para a compreensão do modelo lógico-disciplinar que nos propusemos a estudar por isso sua seleção como categoria de definição já referida, e não de análise.

4.3 Sujeitos Investigados

Conforme já observado, para fins do presente estudo, realizamos nossa pesquisa de campo junto a docentes de educação básica em escolas pública municipais, o que esmiuçaremos a seguir. De pronto, impende-nos destacar que não há, aqui, a pretensão de se tecer qualquer laivo de crítica aos sujeitos entrevistados e/ou julgamentos acerca de seus comportamentos, opiniões e relatos, mas sim, de buscar a compreensão e análise das narrativas coletadas à luz do arcabouço teórico suscitado e dos objetivos de pesquisa previamente traçados pelo lastro estritamente científico.

O grupo docente entrevistado foi composto por mulheres com as quais não tivemos convivência pessoal ou profissional, com experiência mínima de cinco anos de carreira e atuantes em escolas de ensino fundamental da rede municipal de Ribeirão Preto–SP. A composição exclusivamente feminina das investigadas possivelmente é decorrência de uma profissão na qual as mulheres são maioria. Tal constatação pode nos indicar que a questão de gênero perpassou as entrevistas, resultando em narrativas e histórias de vidas em que visões femininas sobre as questões abordadas estiveram presentes.

No geral, podemos dizer que os sujeitos entrevistados apresentaram algumas diferenças de percepção sobre as experiências escolares e sobre a questão da indisciplina escolar. Suas narrativas indicam engajamento no trabalho e a necessidade de que os professores e professoras estejam atentos às mudanças pelas quais a sociedade vem passando para que a escola não se torne um espaço alheio às demandas provenientes das vivências de seus alunos, percepção que parece atravessar tanto o contexto escolar mais amplo, quanto o íntimo da própria sala de aula, segundo alguns relatos.

Algumas das entrevistadas se mostraram interessadas em aproximar seu trabalho da realidade vivida por seus alunos, como forma de se buscar uma

aprendizagem efetiva e significativa, porém não sem dificuldades. Alguns relatos apontam o excesso da utilização de tecnologias, as complexas relações familiares e a falta de recursos como obstáculos a serem superados juntamente com tantos outros elementos que reiteradamente prejudicam o desempenho escolar de alunos e profissionais. De toda forma e apesar dos percalços narrados, as entrevistadas, de maneira geral, se descrevem como persistentes e desejosas de que seus alunos tenham sucesso em seu trajeto escolar, sempre considerando que são parte relevante desse trajeto.

As entrevistadas se mostraram, também, preocupadas com os elementos que cercam a vivência escolar do aluno, compreendendo-os como fatores que influenciam diretamente na maneira como articulam e experimentam as demandas escolares. Mostraram-se, em vários momentos, otimistas com o trabalho pedagógico, relatando experiências de sucesso que vivenciaram, embora reconheçam as frustrações e grandes dificuldades de se atuar em seu campo profissional.

Dentre essas dificuldades narradas estão, por exemplo, a falta de articulação entre as formas de trabalho escolar e a visão das famílias sobre elas, a ausência de flexibilidade e modernização do modelo escolar que se oferece aos alunos, a falta de amparo familiar e financeiro, a insuficiência de recursos e suporte e, principalmente, as dificuldades de controle e domínio de sala.

Acerca da temática que circunda a (in)disciplina escolar, o disciplinamento parece ter despontado como uma condição relevante para o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem, algo que reverbera não apenas no ambiente escolar, mas em todo o contexto social do sujeito. Uma parte associada à vida em sociedade e um índice eficaz para a aferição do grau de competência do docente, medido a partir de sua capacidade de controlar e dominar os seus alunos e alunas promovendo o enquadramento exigido.

Como já indicado, realizamos nossas entrevistas em plataformas virtuais, com três professoras que atendiam rigorosamente às categorias de definição dos sujeitos investigados e a seguir apresentamos algumas características individuais de cada uma delas.

A professora A é casada, tem um filho, está na faixa etária compreendida entre os 40 e 50 anos de idade e há quase três décadas atua na rede municipal como professora, já tendo, no passado, exercido suas funções profissionais como professora e como gestora escolar em escolas da rede particular de ensino do

município de Ribeirão Preto. Apesar da experiência na área de gestão, a maior parte do tempo de seu exercício profissional se deu como professora, sempre no Ensino Fundamental.

A professora B encontra-se também na faixa etária de 40 a 50 anos, é solteira, não tem filhos e conta com aproximadamente doze anos de carreira. É professora efetiva da rede educacional de Ribeirão Preto e também está lotada em escola do Ensino Fundamental municipal. Exerce o cargo de vice-diretora há poucos meses e já teve outras experiências como gestora escolar e como professora na Educação Infantil em sua trajetória profissional. Além de Pedagogia, é também graduada em Direito e exerce ambas as profissões: professora e advogada. É especialista em educação especial e inclusiva e, no momento da entrevista, cursava nova especialização, porém agora, em gestão escolar.

A professora C é casada, tem três filhos e na data da realização da entrevista encontrava-se em licença maternidade pelo nascimento de sua terceira criança. É graduada em Letras e mestra em Ensino de Língua Portuguesa pela grande área Linguística. Iniciou sua trajetória na carreira docente em 2010, trabalhando em cursinhos comunitários. Vivenciou experiências profissionais também em redes particulares de ensino e, no ano de 2014, efetivou-se como professora em escola de Ensino Fundamental no município de Ribeirão Preto, onde permanece exercendo suas funções até os dias atuais.

Cada uma das entrevistadas, livremente, expôs seus pontos de vistas, argumentou sobre suas concepções e relatou um pouco sobre suas histórias de vida de acordo com cada um dos questionamentos realizados durante a entrevista. Dos relatos coletados, denotamos alguns ressentimentos acerca da precariedade, do abandono familiar que recai sobre grande parte dos alunos e alunas, da falta de apoio da equipe gestora que ocorre em muitas das instituições e da ausência de preparo por parte de alguns dos profissionais da educação para a minimização dos conflitos oriundos do que concebem por indisciplina escolar.

No entanto, consideramos que a maior parte das narrativas converge para uma visão otimista dos processos educacionais e que permanece aberta à possibilidade de que o trabalho docente possa colaborar para a alteração da rota da austeridade, rigorismo e dominação, ao menos para uma parte dos envolvidos nesses processos.

4.4 A (in)disciplina escolar sob o foco das lentes docentes

Ao longo da realização das entrevistas, abordamos diversas questões a respeito da compreensão das entrevistadas sobre normas, normalidade, processos de normalização, (in)disciplina escolar e suas respectivas implicações a partir de suas vivências. As questões em menção foram guiadas por indagações considerando essas categorias de análise e, apesar da existência de um roteiro previamente elaborado, mantivemos flexibilidade suficiente ao eventual surgimento de outros questionamentos e manifestações, configurando-se assim, o caráter semiestruturado já anteriormente comentado.

Tendo isso em vista, passamos a seguir à análise dos dados a partir das três categorias definidas para tal, com base nos objetivos de pesquisa e no eixo epistemológico que nos ancora, ou seja, iniciamos pelas narrativas docentes sobre norma e normal, passamos para as narrativas sobre indisciplina escolar e disciplinamento e, por fim, encerramos com as narrativas sobre o processo de normalização no contexto das experiências docentes. É como segue.

4.4.1 Narrativas docentes sobre norma e normal

Atuar na escola pública da educação básica é constituir-se como sujeito e ator de um processo que modifica a si e ao outro ao mesmo tempo de acordo com as peculiaridades deste universo. Nesse sentido, a escola em que o professor atua produz sobre ele percepções de si, dos alunos (tanto no aspecto coletivo quanto no individual), dos colegas de trabalho, da equipe gestora, das famílias, do entorno da escola, das histórias que contam os que estavam ali antes de cada um chegar. No entanto, à medida que se passam os dias e os acontecimentos, ele vai construindo para si, sobre a escola e o outro, novas percepções a partir das relações que são estabelecidas e que, pouco a pouco o envolvem e o conduzem.

Nos vem à mente, nesse momento, a expressão “quem faz o ambiente de trabalho é você” no sentido de que, em situações que geram receio por novos locais de trabalho, a construção de uma boa relação e entrosamento no estabelecimento dependeria, exclusivamente, do profissional, ou melhor dizendo, da sua capacidade de aceitação, submissão e subordinação. Aos poucos vai então surgindo (ou se produzindo) para si e para o outro, o sujeito professor. Quando esse processo se

estabiliza, um arranjo social tende a ser substituído pela produção de um novo, no sentido de que agora, seguro de seu contexto, se constitui um professor adequado às demandas institucionais de seu local de trabalho. Alguns ajustes na forma de ser e pensar, construídas ao longo da carreira e exercidas em diferentes possibilidades e locais de atuação profissional, acomodam-se à essas novas demandas cujos regulamentos passam a ser parte significativa do sujeito professor ali produzido ou em produção.

Os fragmentos narrativos que constituem as análises que ora realizamos foram obtidos justamente em vista deste panorama, relatados por meio dos questionamentos realizados em cada entrevista. De certo modo, essas narrativas traçam reflexões sobre a existência, sobre olhares, sobre comportamentos e sobre as muitas possibilidades que podem ser descortinadas quando se amplia o olhar sobre elas. É possível a partir delas, buscar uma nova forma de enxergar elementos de um outro ponto de vista que não exclusivamente o normalizado.

Dessa maneira, estudar, compreender, revisitar, analisar, investigar, escutar e compartilhar as histórias, vivências e experiências podem se revelar um trajeto analítico que procura transpor as barreiras da unicidade e neutralidade científica pela aproximação com as singularidades e peculiaridades subjetivas de cada investigado (SOUZA; MEIRELES, 2018).

É neste sentido que, no campo educacional, as pesquisas (auto)biográficas nascem e se articulam a partir de princípios da pesquisa qualitativa e da constituição de outros modos de ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens-experiências que se inscrevem nos domínios da formação dos adultos, de professores em processos de formação inicial ou continuada, mas também das formas diversas que as narrativas têm assumido no cenário contemporâneo. Sendo assim, as múltiplas formas de expressão do ato narrativo (escrita, oral, imagética, digital) revelam e desvelam ações cotidianas, reflexões sobre o público e o privado, demarcando os movimentos propulsores das experiências, das histórias individuais e coletivas de pessoas simples, de intelectuais, de professores, de crianças, jovens e adultos. Destaca-se nesse ínterim, as diversas maneiras de como os sujeitos narram a vida, significando-a através das marcas formadoras e dos sentidos que lhe são atribuídos, quando elaboram e partilham suas histórias (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 285).

Iniciamos nossas entrevistas com o questionamento sobre a as razões pelas quais nós seguimos regras em nosso cotidiano e as respostas a ele parecem indicar uma percepção unânime entre as entrevistadas: as regras são elementos indispensáveis à vida em sociedade, seriam elas as responsáveis pela manutenção da organização social e da possibilidade de uma convivência ordeira entre os grupos justamente por serem resultado das demandas desses diferentes grupos para que,

não apenas possam conviver, mas também, para que possam aparelhar suas estruturas em prol de uma constituição mais sólida e articulada. Enfim, as regras são reportadas como criação humana em favor de seu próprio bem-estar. Vejamos:

Professora A: Ah, elas (as regras) surgem de acordo com as necessidades que foram surgindo para a organização da sociedade.

Professora B: Ah, enquanto participante da sociedade a gente precisa de regras para que a sociedade ande, para que tudo dê certo porque se a gente deixar de livre arbítrio, para cada um fazer o que cada um acha certo, sendo nós, seres humanos que temos educações diferentes, aí cada um vai acabar fazendo o que acha que convém dentro da educação que recebeu e infelizmente a gente acaba tendo que seguir algumas regras até para a questão do bom senso.

Professora C: Nós seguimos as regras que nos apresentam para que as coisas fluam melhor. De forma mais organizada, com mais respeito, porque nem sempre a gente consegue ter empatia e se colocar no lugar de outras pessoas, de outras situações. Então se não tem uma regra já pré-determinada acho que muitas confusões podem acontecer e elas podem ser evitadas com algumas regras, ne? (...). Quando tem mais de uma pessoa, além de você, é importante que algumas coisas sejam já pré-estabelecidas, algumas regras sejam combinadas para que tudo ocorra da forma mais respeitosa para ambos os lados, né?

Esses relatos indicam que as narrativas do sujeito, para além das questões psicológicas, cognitivas e emocionais, relacionam-se também com as questões referentes ao contexto histórico e social em que se inserem. A reconfiguração das características sociais de cada contexto sugere que há uma ênfase cada vez maior nos elementos subjetivos, individuais possivelmente em razão de formas de socialização que não encontram na coesão institucional, o suporte que consideram como necessário para integrar todos os sujeitos, o que faz com que cada qual busque em si as razões, motivações e justificativas de seus atos e comportamentos. Por isso, por exemplo, é que, para tratar sobre a motivação de cumprirmos regras, as entrevistadas não se referem a nenhuma instituição em específico (DELORY-MOMBERGER, 2014).

Para tratar sobre a gênese das regras, a professora C se reporta às suas concepções sobre a evolução da história, argumentando que as práticas sociais é que originam os combinados que se tornam normas postas. Não há, em suas falas, uma contestação acerca da obrigatoriedade das regras, mas a construção do sentido de

regra a partir das experiências de vida que a colocam diante de organizações sociais que reforçam a individualidade e as manifestações subjetivas.

Professora C: Eu acho que as regras elas vão se formando, vão sendo construídas na prática. Se a gente pensar ao longo da história, nossa sociedade elas foram acontecendo na prática, né? Principalmente há muitos anos, há centenas de anos havia muito menos regras, pelo menos na minha cabeça, né? Regra claramente definida como regra. Não que as pessoas se organizassem e não estivessem lá combinados implícitos, né? Mas quando eu penso no termo regra, eu penso em algo que está claro, está posto e não algo que está implícito (...).

A narrativa destacada indica ainda, que não há uma concepção que dissocia ou polariza sujeito e sociedade, individual e social, mas sim, que compreende sujeito e sociedade em ritmo de construção recíproca e constante, sendo a própria subjetividade, uma produção social e vice-versa. Há, portanto, as singularidades, porém, que se tratam de singularidades vivenciadas com relação aos lugares ocupados por cada qual em seu contexto social. Vejamos:

Professora C: Eu não acredito que seja a pessoa que faça as regras, depende, sempre depende de que relacionamento a gente está falando.

Nesta narrativa, a professora C revela seu olhar institucionalizado sobre o espaço social reforçando as relações institucionalizadas como causa e circunstância de suas concepções sobre normas e normalidade. Assim como Foucault (2017b) descreve sobre o *panopticon* de Jeremy Bentham nas estruturas arquiteturais das instituições, as relações institucionalizadas parecem guardar esta mesma forma de organização: “a existência de um ponto central que deve ser o local de exercício do poder e, ao mesmo tempo, o lugar de registro do saber” (FOUCAULT, 2017b, p. 320).

Não é, nessa perspectiva, a visibilidade ou a repressão física que comandam ou determinam a submissão e o cumprimento à norma, mas a tecnologia de poder desempenhada nessa direção. Diante da multiplicidade de sujeitos, não basta que o poder se dirija exclusivamente a um ou outro indivíduo, é necessário que se dirija sim às individualidades, mas também, a todo tipo de desempenho de grupo. Seu intuito não poderia, portanto, trazer a punição a quem não agisse na conformidade do normal, mas sim, evitar a possibilidade desse tipo de ação a partir de uma articulação relacional e discursiva que a impediria sem grandes dificuldades (FOUCAULT, 2017b).

De toda forma, percepção diversa não recairia sobre a escola, pois tal como para a sociedade em uma visão mais ampla, para a escola as narrativas seguiram o mesmo raciocínio: as regras supostamente surgem das necessidades do grupo escolar (profissionais, alunos, familiares) e se estabelecem para que, dentro da instituição, possa haver o convívio dos normais. A presença intensa do processo institucionalizador, portanto, parece ser algo já naturalizado pelas falas analisadas e pelos comportamentos e opiniões relatados, pois das diversas situações narradas acerca da existência das regras nas relações escolares, a necessidade de manutenção da ordem institucional e da presença hierárquica reverberou em vários momentos.

A esse respeito, a professora A relata que, no interior da escola, as regras da instituição deveriam ser elaboradas pela articulação de “toda a população da escola”, desde professores e funcionários até o diretor, o que, segundo ela, não ocorre, já que o cumprimento das mesmas se dá por imposição hierárquica sem a efetiva participação coletiva mencionada. Acerca desses relatos, incumbe-nos ponderar mais uma situação: quando se reportou ao espaço de onde surgem as regras, a professora A menciona a importância de uma articulação coletiva para tal, mas não inclui nessa articulação, os alunos e alunas, mencionando somente aqueles que, na cadeia hierárquica escolar, ocupam lugares acima daqueles.

Professora A: Ela (a regra) deveria surgir de toda a população da escola desde professores funcionários é... diretor, coordenadora... Mas na verdade ela é imposta de cima para baixo.

Longe de se destacar o fato como um ato intencional, reportamo-nos a esse detalhe como forma de pontuar o enraizamento das concepções sobre normalidade e do exercício disciplinador nos atos docentes mais simples e cotidianos. Não tratamos de apontar o fato como algo premeditado, proposital ou negativo e sim, de identificar nas narrativas, práticas docentes que involuntariamente ou não, legitimam o disciplinamento pela naturalização e normalização de seus pressupostos, ou seja, o discurso do poder disciplinar que permeia as relações dentro da instituição escolar terminam, em grande parte das vezes, por tornar legítimos certos comportamentos e pensamentos que são justificáveis por argumentos como por exemplo, “buscar o melhor para o aluno”, “formar um cidadão capaz de conviver em sociedade”, “promover uma aprendizagem eficaz” e tantos outros aparatos discursivos com os quais corriqueiramente nos deparamos em nossas práticas.

O professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõem a sala de aula, impede a tranquilidade da permanência neste lugar. Ao mesmo tempo que a ordem é necessária, o professor desempenha um papel violento e ambíguo, pois se, de um lado, ele tem a função de estabelecer os limites da realidade, das obrigações e das normas, de outro, ele desencadeia novos dispositivos para que o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida (GUIMARÃES, 2006, p. 3).

Apesar do reconhecimento sobre a presença das necessidades de grupo no discurso do nascimento e atendimento às regras na escola, as entrevistadas não deixaram de ponderar o caráter hierarquicamente impositivo que circunda o mecanismo de submissão, o que revela certa compreensão sobre as relações de poder que permeiam as vivências ali articuladas, o que não necessariamente significa inclinação a insurgirem-se contra isso.

Sobre esse caráter impositivo das normas dentro da escola, a Professora A reflete a importância de se adequar à imposição em questão, àquilo que possa satisfazer o aluno em suas necessidades mesmo diante de uma imposição em contrário. Para explicar seu raciocínio, remete a um exemplo de uma situação fática ocorrida em seu cotidiano profissional que se reporta à figura do diretor como o precursor de uma norma cuja imposição aos alunos lhe foi determinada naquela situação.

Podemos dizer que há, nesse caso, um indício de sua percepção acerca da força das imposições normativas oriundas da posição hierárquica ocupada por cada um na instituição escolar, ou melhor, pela preocupação de que cada qual reconheça e se instale em seu lugar ocupando-o de maneira a exercer aquilo que sua posição lhe permite ou lhe exige como normal. No caso exemplificado, a professora se refere a uma determinação do diretor sobre o uso do banheiro pelos alunos, determinação essa que foi apenas ajustada à demanda de sua turma, porém, segundo ela, em momento algum desatendida.

Professora A: É, mas muitas vezes eu acho que o que é colocado para a gente, a gente pode fazer de acordo com a realidade que a gente tem em sala de aula. O diretor te dá uma imposição "oh, o aluno não pode ir ao banheiro", mas eu posso deixar o meu aluno ir, um de cada vez, de forma organizada, que não vai atrapalhar o andamento da escola. Mas isso vai atender à necessidade dos meus alunos.

Assim como sugere o relato acima, não observamos nas narrativas coletadas, a intencionalidade de transgressão ou de insurgência contra as normas a que devem atender, mas sim, falas no sentido da importância de seu cumprimento ou de um

ajuste de seus mandamentos, quando necessário. Isso se dá, possivelmente, porque as próprias entrevistadas reconhecem as consequências punitivas de inadimplir aquilo que lhes é cabível pelo lugar que ocupam na instituição, produzindo seus comportamentos, subjetividades e pensamentos a partir dos efeitos dessa relação de poder.

A percepção de que as regras são fruto de imposições hierárquicas (atendidas por obrigação do lugar ocupado) e a sua necessidade para fins da manutenção da ordem social e, conseqüentemente, escolar, é reforçada por uma noção que, ao que parece, confirma essa condição. Trata-se do relato da Professora A que, ao afirmar que as regras surgem para “construir a sociedade de forma organizada” e que elas são cumpridas porque são “impostas de cima para baixo”, indica que as condições de submissão e resistência reverberam pelas práticas docentes articulando-se constantemente em polos inversos que se sustentam reiteradamente pela aceitação e negação.

Aparentemente de forma contraditória, a Professora A destaca que, apesar de reconhecer que existe uma cadeia impositiva que permeia a consolidação do poder normalizador pela normatização, nem sempre as normas hierarquicamente produzidas, são efetivamente atendidas por aqueles que as impõem. Para justificar seu pensamento, a professora se utiliza de dois exemplos bastante interessantes: primeiro, remete ao uso do celular, argumentando que há superiores que proíbem o uso do celular pelos professores e alunos dentro da escola, mas o utilizam com frequência no horário de trabalho. Segundo, refere-se à Constituição Federal vigente, aduzindo que, apesar de tratar-se de uma das constituições mais avançadas do mundo em termos de direitos e deveres num Estado democrático, muito ainda há que se caminhar no sentido do cumprimento de tais preceitos por todos.

Acerca desse mesmo assunto, a professora B, ao narrar sua experiência colocando-se como responsável por ser referência para alunos, colegas e demais membros da instituição escolar e por defender que essa posição seja também por eles assumida, traz à tona os efeitos do poder normalizador em expectativa, ou seja, o sujeito dócil e obediente como expectativa do indisciplinado em ato ou em potência. Observamos nas falas, a sutil articulação do processo de normalização operando no sentido de estabelecer a normalidade de maneira pulverizada na instituição (seja qual for a posição ocupada) e sem, para isso, se servir de qualquer ato de violência aparente. O poder normalizador não depende de imposições coercitivas, ele se

dissemina pelos discursos, arranjos e verdades impondo-se como ação e expectativa do esperado a partir dos significados de normal e anormal estabelecido pelas relações de poder.

Essa perspectiva narrativa, apesar de se referir a uma experiência própria, inscreve-se em circunstâncias de passado e futuro que reverberam seus efeitos no lugar de fala atual da professora B e, conseqüentemente, nas construções que realiza a partir desse mesmo lugar. A significação particular que atribui à sua conclusão sobre a necessidade de que todos cumpram as regras está, portanto, relacionada a experiências pretéritas e expectativas futuras que operam em torno da superação do sujeito anormal pelo estabelecimento de sua normalização a partir das ações do poder disciplinar que impõe suas práticas sobre ela mesma e sobre os demais seja de forma direta, seja de forma indireta pela expectativa do vir a ser esquadrinhado a partir do que a entrevistada designa por “dar o exemplo”. Vejamos:

Professora B: Muitas das vezes a gente faz as regras e as vezes esquece de cumpri-las, porque “ah, eu que fiz mesmo, eu tenho direito de não cumprir”. Mas para a gente dar o exemplo a gente tem que segui-las (...). Assim é na nossa sala de aula também. Eu não vou chegar e sentar no chão sendo que eu quero que meu aluno se sente na cadeira.

Nesse caso, “dar o exemplo” se apresenta como o exercício do poder disciplinar posto em prática pela referência do normal. Um dispositivo de poder exercido em nome de uma arte do sujeito que visa não somente a obediência e submissão, mas a construção de habilidades pelo domínio do corpo do outro tanto no sentido de que esse outro não faça o que não se quer, quanto de que faça o que se quer com a adequação esperada. “Forma-se, então, uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (FOUCAULT, 2014b, p. 135).

Isso nos leva a compreender que, segundo o relato em menção, independente se oriundo de uma relação de poder estabelecida entre sujeitos ou entre corpo normativo e sujeito, o fato de haver a exigência da norma não necessariamente implica em que todos, indiscriminadamente, a atenderão, ao menos em parte. Apesar das supostas contradições no contexto desse mecanismo, pouco a pouco transparece a produção disciplinar que reverbera nas instituições escolares, ou seja, a mobilidade e maleabilidade dos corpos ganhando forças por sua utilidade, fato que nem sempre

demanda exatamente o cumprimento literal da norma, mas a própria resistência como condição de reforço de sua existência.

O grande problema talvez esteja no fato de o professor se concentrar apenas na sua posição normalizadora achando que, com isso, ele conseguirá eliminar os conflitos. Mas as efervescências da sala de aula marcada pela diferença, pela instabilidade, pela precariedade, apontam para a inutilidade de um controle totalitário, de uma planificação racional, pois os alunos buscam de modo espontâneo e não planejado o “estar junto” que impede a instalação de qualquer tipo de autoritarismo. Quanto maior repressão, maior a violência dos alunos em tentar garantir as forças que assegurem sua vitalidade enquanto grupo (GUIMARÃES, 2006, p. 3).

Em diversos momentos as narrativas analisadas se reportam ao discurso da relevância de que o professor ofereça aos alunos e alunas, metodologias e conteúdos que encontrem conexões com aquilo que lhes interessa, que lhes tenha significado sociocultural e que, de certa forma, lhes faça sentido em suas experiências dentro e fora da escola. A professora A e a professora C, por exemplo, aduzem que certas regras são impostas aos alunos justamente com a finalidade de atender àquilo que ele necessita, de modo que deve ter essa relação de sentido para que seu cumprimento se justifique:

Professora A: Muitas vezes eu acho que o que é colocado para a gente, a gente pode fazer de acordo com a realidade que a gente tem em sala de aula. (...) isso vai atender à necessidade dos meus alunos.

Professora C: Muitas vezes a regra não faz sentido, porque não faz sentido mesmo! É uma regra totalmente inútil, e aí nesses casos a minha tendência é deixar o aluno do jeito que está mesmo e as vezes eu só converso e peço para ele colaboração (...).

Talvez possamos dizer que a relação entre a base e o topo dessa estrutura denominada escola, esteja invertida: o discurso de que a escola existe em função dos alunos, para que tenham acesso ao conhecimento e ao saber através de processos de ensino e aprendizagem eficazes e condizentes com suas características e interesses, encontra plausibilidade no contexto dos enunciados que o sustenta, mas pode representar uma lógica denegativa que afirma para negar e nega para afirmar, situação em que estaria emergindo e expondo que de fato, pode ser que a escola exista não para o aluno, mas para a garantia de um sistema de poder institucionalizado.

Essa ideia nos leva a pensar que as condições reais de imposição do poder disciplinar dentro da escola podem compor um quadro no qual se oferece algo que

toma o professor como ferramenta de prática das tecnologias de governo que recaem sobre o aluno para a manutenção de sua submissão. Movimento parecido com aquele vivido pelo próprio professor em seu cotidiano profissional, quando lhe são atribuídas tarefas advindas do poder hierárquico superior, cujo atendimento não representa nenhum sentido para aquele que, por sua vez, se vê coibido a cumpri-las seja pelo temor da punição seja pelo discurso que justifica e legitima a necessidade de seu cumprimento pela subordinação.

E quando os professores, atuando em nome do sistema educacional e do que se subentende por ordem, sentem a necessidade também de justificar suas estratégias, os mesmos discursos que legitimam a sua própria submissão são utilizados para legitimar a que é imposta aos alunos:

Professora A: É mais fácil cumprir do que contestar aquilo que já está construído. Quebrar paradigmas é difícil, mas eu acho que vale a pena quando vai mudar a realidade da minha criança (...). Eu posso fazer de uma forma diferente, que não ultrapasse essas regras, que não quebre as regras, mas que atenda à necessidade dos meus alunos.

O atendimento às regras institucionais como sinônimo de sujeito que cumpre adequadamente com seus deveres é um tema que emergiu nos relatos analisados. A respeito desse tema e conforme já ressaltamos acima, a Professora A declara reconhecer a dificuldade existente no rompimento ou contestação de padrões, atrelando a tais observações, a sua percepção pessoal sobre a importância da relativização da norma em situações profissionais específicas.

No entanto, é preciso destacar que, apesar do aparente apreço pela relativização em menção, manifestado em diversos momentos das entrevistas, a concepção legitimadora acerca da presença explícita e implícita da regulamentação normativa na instituição escolar não nos parece ter sido desconsiderada e sim, rearticulada num emaranhado de justificativas discursivas incutidas nas histórias.

Professora B: se eu tenho direitos eu tenho deveres e os meus direitos são essas regras, não tem jeito. É o que eu te falei, é uma balança, o direito está do outro lado que o dever está, entendeu? Equilíbrio eu acho.

Observamos, portanto, que a permissão aos comportamentos considerados pelas entrevistadas como uma contrariedade às normas, restringe-se às reinvenções possíveis até os limites do lastro normativo que permeia as relações, ou seja, ainda que alguma conduta não seja exatamente a esperada para a sua respectiva

regulamentação, ela é possível e aceita desde que não se insurja contra essas normas e, possivelmente, será sujeita às condições de normalização e correção para que se torne completamente adequada configurando-se como atos de resistências que reforçam o poder disciplinar e a normalização.

Indagada sobre as condições de anormalidade que possivelmente caracterizariam o descumpridor das regras ou o sujeito indisciplinado, a Professora A prontamente manifestou-se no sentido de que o aluno que “quebra a regra” seria aquele que receberia o máximo de sua atenção. No caminhar da narrativa, compreendemos que tal apontamento vinha na linha de raciocínio articulada pela entrevistada nas indagações anteriores. Vejamos o trecho em análise:

Professora A: Particularmente eu adoro aquele que quebra a regra, principalmente o aluno (risos). Mas no sentido assim: por exemplo, você está dando um conteúdo para o aluno daí todo mundo resolve o problema daquele jeito. Daí vem outro aluno e diz ‘oh tia, eu resolvi desse jeito’ (...).

A resposta da entrevistada acerca do rompimento das regras nesse caso não se referia à subversão de preceitos normativos e disciplinares e sim, às possibilidades de manifestações não esperadas no contexto dos processos de ensino e aprendizagem dentro dos limites do que é permitido nesse contexto (não esperado, porém aceito, não desviante da normalidade). Para explicar seu posicionamento, a professora utilizou-se do exemplo do aluno que soluciona um problema matemático utilizando-se de uma via não esperada ou não comumente utilizada pelos alunos para tal (o aluno chega à resposta numérica de uma outra forma que não a da conta como representação numérica, por exemplo).

Professora A: Eu tenho um aluno por exemplo, no quarto ano, ele é inteligentíssimo, oralmente e mentalmente ele resolve tudo, fala tudo tanto de português quanto matemática, curiosidades e etc. Só que ele não tem nada escrito no caderno. É uma convenção, não é? Tem que ter escrito no caderno, mas ele não tem. Daí quando eu dou uma prova ele tira 10, 9... Então ele está quebrando as regras, mas ele é inteligente, como eu vou reprovar um aluno que sabe tudo?

Na perspectiva do relato em questão, não apresentar os registros no caderno, representa uma contrariedade às regras, uma forma de conceber a indisciplina escolar para além dos fenômenos usualmente designados como indisciplinados. Nesse caso, a anormalidade constatada pela professora não estaria num ato de violência explícita ou de subversão e sim, na diversidade, na característica individual de um aluno

perante os demais e cujo perfil difere-se da maioria trazendo para a prática docente a demanda por novas formas de trabalho e enfrentamento que busquem a rápida adequação do conflito ao que o regime de verdades posto exige como correto.

A esse regime de verdades em que se inscrevem essas narrativas, a professora B chamou “bom senso”. Nele está localizado o arcabouço das práticas que definem o normal como o sujeito correto e esperado e o anormal, como o sujeito a ser superado pela normalização. Provem desse arcabouço os elementos que justificam as suas distribuições no espaço por meio de técnicas que especificam os seus lugares, as manifestações úteis e não úteis, a vigília de seus corpos, as sanções e os méritos (FOUCAULT, 2014b).

Professora B: Eu acho que é bom senso.

Nesse mesmo sentido, para tecer seu relato acerca do significado de normalidade sobre ter que cumprir uma regra, a professora C se reporta a várias experiências de vida que justificam cada uma das concepções que possui a esse respeito. Entretanto, destacamos uma dessas concepções em razão de sua relação com questões que se referem às suas concepções sobre norma e normalidade. Vejamos:

Professora C: (...) eu penso que essas regras, elas são normais a partir do momento em que muita gente faz daquela forma. Vem de hábitos, de costumes.

O relato indica que, para a professora C, a figura de si e do outro constrói-se a partir da pluralidade de experiências sociais vividas de forma individual e de forma coletiva. Nesse coletivo populacional é que operam as técnicas de poder tanto no sentido individualizante de seus efeitos quanto no sentido de grupo, sendo centradas sobre o corpo e sobre as histórias de vida.

As vivências sociais narradas pelas professoras se mostram numerosas, compartimentadas em experiências que se passam em diversos contextos institucionais (família, escola, religião, comunidade, entre outras). Os espaços de vida se produzem num campo de contínua mobilidade, o que permite a constante renovação e surgimento de relações de poder e saber que as inscrevem em novas possibilidades de normalização de si e do outro de acordo com as demandas e características de cada (novo) contexto.

Professora A: Por exemplo, quando eu trabalhava no (...) ¹⁶, o diretor falou que eu não podia pedir nada, mas o meu objetivo era fazer um café da manhã com os avós. Eu não podia pedir nada para eles... não podia porque não podia e não podia. Eu fui assim: "cada um podia trazer um lanchinho para a gente dividir com a avó"... Eu falei de forma diferente e eu consegui o objetivo.

No que tange à possibilidade de optar pelo não atendimento às regras, a professora A aduz existir essa possibilidade, porém limitada a certas condicionantes, ou seja, desde que o professor ou professora tenha segurança sobre a opção que está fazendo, que essa escolha não afete a vida da criança e a hierarquia que existe dentro da escola, que não prejudique a outrem. Apesar do otimismo sobre a autonomia e liberdade individual do professor, os limites impostos pelo raciocínio da professora tornam praticamente impossível a escolha em menção (ainda que de maneira imperceptível), já que, como forma de se coibir toda e qualquer possibilidade de não submissão, a opção feita esbarrará em um desses obstáculos, algo que tornará, automaticamente, legítima a obediência.

Professora A: Desde que você tenha segurança naquilo que você está fazendo e que não afete a vida da criança, a autoridade da... a hierarquia que existe dentro da escola, que não vá prejudicar a escola, eu acho que a gente tem. Caso contrário a gente tem que seguir.

Quando questionada sobre se acredita que tenha a possibilidade de escolher não cumprir as regras, a professora B relata que essa opção existe, mas desde que não contrarie a norma posta sob pena da respectiva contrapartida punitiva. Vejamos:

Professora B: Eu tenho escolhas, porque eu vivo em um país onde eu posso fazer as minhas escolhas, mas se as minhas escolhas forem erradas dentro das regras eu tenho punição, eu posso fazer escolhas que não saiam das regras (...)

As narrativas da professora B sobre sua história de vida revelam uma hermenêutica sobre normalização e resistência composta por um sistema interpretativo de construção que atribui sentidos e significados aos acontecimentos de sua vida como elementos capazes de explicar um todo social, histórico e cultural. A dimensão hermenêutica dessa narrativa indica a compreensão sobre a norma como pressuposto de convivência caracterizando um sistema disciplinar ao qual corresponde um mecanismo correccional responsável por manter a sua vigência em

¹⁶ Por questões éticas, omitimos o nome da instituição mencionada na entrevista, local em que a entrevistada exercia as suas funções à época em que o fato narrado aconteceu.

prol da normalização. Essa maneira de interpretar o complexo normativo a coloca diante da compreensão de que escolhas previamente determinadas e aceitas nas relações de poder lhe são permitidas, estando as demais possibilidades, inseridas num campo de inadequação ao qual correspondem as respectivas sanções.

Foucault (2014b) observa que em instituições disciplinares como a escola por exemplo, circula uma prática repressora caracterizada por micropenaldades que funcionam exatamente como a sistemática narrada pela Professora B, pois ali “é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e pequenas privações” (FOUCAULT, 2014b, p. 175). Os sujeitos são submetidos a uma série de regramentos que os mantêm em seus lugares pela penalização de parcelas de suas condutas para que permaneçam presos na universalidade correcional que os enreda. E não seria esse o esboço do que narra a professora?

Ela concorda que a escolha pelo não cumprimento das regras é possível, mas que a essa escolha há a contrapartida da punição, ou seja, a escolha é possível, mas ao mesmo tempo não é. O que se desvia da norma e do normal é passível de punição, é colocado no campo do respaldo correcional e por conta disso deixa de ser uma opção. O que se enquadra nesse sistema penal disciplinar se refere à inobservância do que não se adequa à regra, do que se afasta dela, do que resiste a ela.

O poder disciplinar, portanto, deve fazer respeitar essa ordem normativa, o que faz tanto por punições expressas como as penas criminais, os castigos, as sanções regulamentadas, quanto por processos que foram naturalizados como normais, mas que não têm outra função senão perpetuar o sistema vigente, como por exemplo, a delimitação de um tempo de realização de tarefas e atividades, a separação por níveis e idades, os comportamentos esperados para cada posição ou faixa etária, os espaços que cada qual deve ocupar na instituição. Por essa razão é que “a punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção” (FOUCAULT, 2014b, p. 177).

É justamente esse sistema operante que se revela atual e naturalizado na narrativa da professora B, que, ao articular percepções de vida que se construíram em suas experiências passadas e presentes, interpreta a organização disciplinar normalizada também em devir, qualificando os comportamentos e desempenhos de cada um a partir de valores opostos que se definem em bons ou aceitos pelos que

atendem às normas e maus ou não aceitos, pelos que as contrariam. O modo de inteligibilidade que põe em prática pelo que narra, transpõe para a vida em coletividade a compreensão que tem de sua própria vida.

Professora B: Eu acho que a gente aprende que o outro com quem eu convivo tem o limite que onde o meu limite termina começa o dele, então eu acho que a gente aprende a ter respeito, né? Pelo próximo que está com a gente, por quem a gente convive, porque a gente divide a vida, seja ela dentro de casa ou fora dela, entendeu? Eu tenho que cumprir, eu tenho que respeitar o que o outro pensa, senão não dá certo (...)

A narrativa da Professora B sobre as aprendizagens obtidas ao longo da vida com o cumprimento de regras indicam que suas percepções não se constroem exclusivamente pela relação consigo mesma, mas sim, a partir das várias relações que estabelece em suas vivências, inclusive das relações institucionais de saber e poder em cujos regimes se enquadra e se sente parte.

Professora B: Acho que a gente aprende a ter bom senso, espírito crítico para aquilo e saber que a sociedade me impõe isso. Igual, eu estou na faculdade, eu estava lá na minha sala de aula, eu podia sair (...). Eu não precisava sair da minha sala de aula, mas eu sabia que eu tinha que sair em silêncio para não atrapalhar a aula do professor e quando eu voltasse eu tinha que voltar da mesma forma, em silêncio. E o tempo que eu perdi fora dali a consequência era toda minha, porque o professor não iria voltar mais para a matéria dali certo? Então, você aprende a fazer parte daquilo.

Observamos que a professora B compreende a si própria pela esfera da coletividade, das vivências sociais partilhando de significados que considera como comuns entre todos de tal forma que, os significados que a une aos outros sujeitos com quem convive é bastante semelhante aos significados que estabelece ao refletir e narrar a própria história. Daí fazer uso dos termos “bom senso” e “espírito crítico” para significar os aprendizados oriundos do cumprimento de regras: a professora parte dos sentidos que extrai das partilhas coletivas para dar sentido às suas experiências pessoais num contexto em que suas narrativas são tanto produto como campo de produção (DELORY-MOMBERGER, 2014).

Questionada sobre a maneira como lida com o cumprimento das regras que lhe são impostas em seu ambiente de trabalho, a professora B percebe a si própria como parte de um todo compartimentado pela divisão do trabalho que demanda regulamentação como pressuposto de seu bom andamento. Segundo ela, cada

membro da instituição deve saber os seus deveres e praticá-los corretamente para que não haja conflitos ou desordem nas práticas cotidianas. Seria essa ordem e organização que justificariam a existência e exigência do cumprimento das normas escolares de acordo com suas narrativas, de modo que o atendimento e a submissão a essas normas somente se configurariam se a fundamentação em menção estiver clara e precisa.

Professora B: Então, se são regras, são pautadas e justificadas, eu tenho que cumpri-las, porque está dentro do meu contexto enquanto funcionário, seja ele público, seja ele particular, o que for, entendeu? Eu não posso fazer o que eu quero. (...). Talvez eu não vou ser mandada embora, mas eu vou sujar minha ficha funcional, entendeu?

A narrativa revela ainda, um arranjo institucional em que se organiza um modelo de vigilância e punição pela via de um controle rigoroso, ininterrupto, que recai sobre todo o processo de trabalho e não somente sobre os seus resultados ou recursos, mas sobre os sujeitos, seus pensamentos, saberes, comportamentos. “Vigiar se torna então uma função definida, mas deve fazer parte integrante do processo de produção; deve duplica-lo em todo o seu comprimento” (FOUCAULT, 2014b, p. 171).

Nesse contexto, a vigilância se torna parte de um modo de operação indispensável tanto por corresponder a uma parte intrínseca às atividades institucionais, quanto por representar um dispositivo específico do poder disciplinar. A aplicação de métodos que permitam a regulação simultânea das atividades e corpos de todo um grupo torna necessária a organização e sofisticação de técnicas disciplinares que se moldam às diferentes atribuições hierárquicas dentre as quais se definem os papéis de fiscalização, correção e punição. Por isso é que para concluir seu raciocínio, a professora menciona as consequências punitivas que poderia receber de seus superiores hierárquicos caso desatenda às normas da instituição. Sua própria condição a coloca na posição de fiscal de si. Vejamos:

Professora B: Se eu não cumprir eu tenho consciência que eu vou ter que arcar com essas minhas consequências, entendeu? Ou eu vou receber uma falta, ou eu vou receber um desconto no meu salário, ou eu vou receber uma advertência, entendeu? Se eu for ríspida com um aluno eu vou ser chamada a atenção do meu superior, se eu for mal-educada com pai, por mais que ele seja comigo, eu também, eu vou receber essa chamada de atenção.

A professora C, por sua vez, ao narrar suas experiências acerca do cumprimento das normas, argumenta que considera a opção pelo não cumprimento como uma possibilidade que depende de algumas circunstâncias. Segundo ela, a opção em questão é possível.

Professora C: (...) quando a gente faz alguma coisa só porque esperam que a gente faça, mas se aquilo não faz um sentido real para a gente é saudável que a gente rompa com essas regras internas, muitas vezes, né? Que a gente sempre seguiu e nunca percebeu. Então eu penso que regras podem ser quebradas sim.

Essa narrativa contempla em si, elementos discursivos que caracterizam o potencial dos processos normalizadores da definição e produção do sujeito disciplinado. A relatividade normativa narrada pela professora não implica no rompimento com a norma, mas no reforço de sua convergência. Do cumprimento da norma até a concepção de normal, podemos perceber o caráter contínuo e permanente da normalidade, o que aponta para a correlação das normas entre si no contexto de um sistema que tende a se organizar como unidade a partir de seus mandamentos.

Segundo Canguilhem (2017, p. 199), “a correlatividade das normas sociais: técnicas, econômicas, jurídicas, tende a fazer de sua unidade virtual, uma organização” que, nas histórias de vida de cada sujeito, se constitui por um conjunto de regras vividas ou não que se relacionam entre si mantendo sólida a organização engendrada pelas relações de poder. Resistir pelo suposto não cumprir é também, reforçar.

Professora C: Então eu me sinto confortável, vamos dizer assim, infringindo uma regra nessas situações. E mesmo que eu não me sentisse assim, regras elas podem ser infringidas, estão infringidas em vários momentos e, em algumas situações, é até saudável que elas sejam infringidas, né?

A procura pelo devir de um estado ideal, adequado e constante de funcionamento surge nas narrativas analisadas como ponto de aproximação daquele que se distanciou da normalidade, sendo a normalização, o caminho perfeito para essa reintegração, mesmo que por vias aparentemente desviantes, como o que se observa em relação ao relato sobre ser “saudável” o rompimento de algumas regras, trazido pela professora C.

Para tal compreensão, é importante que voltemos nossos olhos para a trama complexa das relações de poder e o papel que as resistências assumem em seu

contexto: nas situações de dominação que acontecem dentro da escola estão estabelecidas as relações de poder que as constituem, entretanto, isso não quer dizer que não haja espaço para as manifestações de liberdade coletiva e individual. Seria superficial aduzirmos que a resistência não encontra nenhum sentido no âmago das relações de poder como se fossem essas, imbatíveis, porém não podemos deixar de observar que as limitações impostas por essas relações terminam por obstaculizar o exercício das liberdades (individuais ou não), que, quase sempre, não encontram condições para o seu autêntico exercício.

Ao analisarmos os relatos a respeito da maneira como os professores lidam com as regras junto de seus alunos e alunas, observamos que muitas de suas falas nos oferecem aproximações com um padrão ideal de aluno que define o que seria atinente à disciplina na escola e o que seria atinente à indisciplina. Qualificações como “quieto”, “agressivo”, “ruim”, “agitado”, “bem-comportado”, “bagunceiro”, “faz tudo” e “não faz nada”, representam algumas das terminologias utilizadas para se esculpir pelo exame, o aluno considerado disciplinado e o considerado indisciplinado.

Aquele que não se comporta de maneira agressiva ou excessivamente agitada, realiza suas tarefas, não importuna os demais colegas retirando-lhes da execução de seus afazeres e se submete aos comandos sem resistências, parece estar mais próximo de ser o aluno disciplinado. Esses tênues limites vivenciados no cotidiano escolar trazem aproximações acerca da maneira como se produz o sujeito normal em seu contexto a partir dos comportamentos considerados como bons, adequados ou desejáveis. Exemplo disso podemos identificar nos próprios relatos analisados, em que uma criança muito agitada pode representar anomalias tanto quanto aquela excessivamente silenciosa. Vejamos:

Pesquisadora: Você entende que o aluno é disciplinado quando ele fica em silêncio?

Professora A: Sim, desde que esteja cumprindo as regras. Ela está quieta, mas está fazendo a lição. Porque tem classe quietinha, mas também não rende nada, não faz nada. Isso é uma forma de indisciplina, não é? (risos). Mas tem classe que é muito agitada, daí você tem que trabalhar essa questão para conseguir a aprendizagem.

Tratando da questão da produção do normal, observamos que, em seus relatos, a professora A destaca que já desde o primeiro dia de aula, apresenta aos seus alunos, as regras que pretende trabalhar, ou melhor, as regras que devem ser

atendidas por eles ao longo de todo o ano. Essas regras são transcritas para o caderno e para uma espécie de cartaz afixado na parede da sala. Essas regras, além dos comportamentos adequados, esperados, parecem contemplar em si, implicitamente, os limites do aceitável, ou seja, a margem de tolerância baseada nas peculiaridades bem-comportadas que se espera que cada um tenha.

O levantamento sobre os detalhes supostamente específicos de cada aluno parece constituir um arcabouço procedimental que mune o professor dos instrumentos necessários para concluir o seu exame sobre cada um, suas famílias, condições; o que permite que haja um meio termo do aceitável a depender de suas habilidades, capacidades, comprometimento, limitações, dificuldades e tantas outras características examinadas. Essas observações nos levam a crer que, apesar de ser notória a existência de um estereótipo articulado para caracterizar um ou outro como disciplinado ou indisciplinado, a razão que mobiliza tal estereotipia não é estática, apática ou imutável, pelo contrário. Ela circula pelo meio escolar reinventando-se a cada momento e produzindo sujeitos de acordo com seus preceitos. Por essa razão talvez, nos deparemos corriqueiramente com relatos referentes a alunos que eram “muito bons” ou “muito disciplinados” e deixaram de ser, ou vice-versa.

As falas dos sujeitos entrevistados sobre o trabalho referente às regras escolares se articulam a partir de uma composição oriunda da correlação de múltiplos acontecimentos sucessivos que, em suas narrativas pessoais, se apresentam como uma história de vida. Para tanto, se servem de elementos diversos como sujeitos, meios, contextos, possibilidades, experiências, impressões, circunstâncias que se modificam e se modulam de maneira autônoma, ou seja, independentemente de qualquer relação cronológica ou situacional dos acontecimentos, e sim, de acordo com o significado que possuem na história narrada.

É nesse sentido que a criação, imposição e submissão à norma se manifesta nos relatos coletados de maneira pulverizada, quase onipresente, revelando-se nas narrativas de forma atemporal, livre de condicionantes, mesmo que a fala expressa possa indicar o contrário. Há, dessa forma, a normalização quando o professor impõe unilateralmente as regras ou dessa mesma forma as recebe, quando opta por elaborá-las coletivamente com seus alunos e pares (assim como se vê nos relatos das três entrevistas coletadas) e quando não há qualquer pretensão sobre elaborá-las ou aplica-las, pois a própria sucessão de acontecimentos ocorridos sob o manto das

relações de poder e saber os colocam no dever e devir da submissão, adequação e domesticação.

Esse enredamento que produz os relatos assume um caráter performativo à medida que trazem ação para o campo do narrado. Ele traz ao texto o agir do sujeito retirando da simples retórica aquilo que se narra. Sendo assim, os relatos, mais que produtos de uma contação, produzem e geram seus efeitos sobre o que se narra e aquele que narra (DELORY-MOMBERGER, 2012).

A própria fala da Professora B a respeito da punição como consequência da resistência ao processo de normalização se estabeleceu nesse contexto de ação (e descontinuidade). A sanção normalizadora é, segundo sua percepção, aplicada nos casos de insubordinação, de não adequação, entretanto, está ela também, naquilo que não se pode ver, ou seja, na perspectiva do não vir a ser, pois se vier, receberá a respectiva punição sendo ela construída ou não, coletiva ou não.

Professora B: Eles têm que entender que fazendo aquilo ou deixando de fazer, eles vão ter uma punição, só que foi construído por eles, então está dentro da vivência que eu estou... então não adianta nada eu chegar lá “ah, não pode correr, não pode isso...” Mas, por que? Então eu tenho que mostrar o porquê daquilo (...). Agora falando de crianças mais velhas, eu acredito que se eu construir a regra com meu aluno, esse meu aluno vai ser mais fácil de entender e muitas das vezes ele nem vai fazer aquilo porque ele vai perceber que ele fez junto, que ele construiu aquela regra, entendeu?

A sucessão de acontecimentos relatados se estabelece pelo sentido atribuído à narrativa permeada pelos discursos correccionais atrelados ao processo de normalização. Produzir o sujeito normal disciplinado parece nortear os significados atribuídos às ações, à punição e à definição do normal e do anormal. Essa articulação é que entrelaça e estabelece a organização desses acontecimentos que se apresentam como história de vida dando a cada qual a sua função dentro dela. Reconhecendo, portanto, o relato acima colacionado como ação, cumpre-nos descortinar alguns dos acontecimentos que o compõem como forma de buscar a compreensão sobre de que forma se deu o seu enredamento para a construção da história relatada.

Aparentemente, o ato de punir se revela na fala coletada como um instrumento de coerção, uma ferramenta a favor do professor na manutenção da ordem e respeito no seu cotidiano profissional do qual se lança mão na ocorrência do descumprimento à norma. Essa forma de compreensão, parece ser a adequada não apenas na relação

professor-aluno, mas em todo tipo de relação institucional que se estabelece, pois cada qual comporta normas que devem ser cumpridas e na contrapartida de seu não cumprimento, está a punição. Assim seria, por exemplo, para a escola, para a família, para a crença religiosa, para a cultura etc.

Com isso, pela maneira como a história se articulou, há a impressão de que à medida que o sujeito cumpra a regra porque a compreende por ter participado de sua construção, o ato expresso de punir não se faria necessário por não haver desatendimento a ser por ele corrigido. O mesmo discurso se repete nas narrativas da professora C:

Professora C: (...) eles participam da criação das regras junto comigo, mas no fim das contas mesmo quem tem a palavra final sou eu e algumas coisas eu vou permitir e outras coisas não, mas assim, as ideias deles ou a participação deles é importante no processo, eu acredito que é importante no processo.

Vale nesse aspecto, nos atentarmos para a hermenêutica de que se serviram as entrevistadas acerca do papel da punição. Apesar de que, pela via literal de análise, a punição seja apresentada como uma consequência do descumprimento às normas, pela via da história narrada a interpretação a ela oferecida se faz mais profunda. Ao contrário do que a interpretação linear do relato possa nos apresentar, a norma não é o pressuposto da punição e sim, o contrário, ou seja, instaura-se o ato punitivo no campo da subjetividade para que dele surta o efeito da submissão à norma, e não o contrário.

Segundo Foucault (2014b), as técnicas de sujeição, pouco a pouco, constituem um novo objeto que se traduz num corpo comandado, suscetível daquilo que para ele seja adequado e esperado, um corpo naturalizado como normal que se submete às determinações, ao controle de tempo, espaço, condições internas e externas, comportamentos. Uma vez inserido na possibilidade de controle por sucessivas novas formas de poder, a este corpo são oferecidas também novas formas de saber que se postergam no tempo, nas experiências de vida, definindo o adequado para cada época, para cada contexto, para cada instituição. O disciplinamento se pulveriza pela história do sujeito e por isso é que não podemos desconsiderar que “o poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e ‘celular’, mas também natural e orgânica” (FOUCAULT, 2014b, p. 153).

Professora B: Agora, meu ambiente de trabalho, meu ambiente pessoal, a gente vai construir as regras? Vai! Muitas vezes são impostas porque a gente recebe

isso dos nossos pais e dos nossos superiores, mas nada nos impede de que essas regras sejam construídas juntas também, entendeu? Algumas, talvez... algumas têm que ser impostas, tipo: eu tenho 10 anos e não posso chegar as duas horas da manhã. Mas quando eu completar os meus dezoito eu vou poder fazer isso. Então são regras que são impostas, mas depois elas podem ser modificadas através de uma conversa, de um diálogo, de um bom entendimento, entendeu?

A maneira como a professora B interpreta o que designou por “construção de regras” com seus alunos em sala de aula, tal como também fizeram as demais entrevistadas, nos coloca diante de um sistema minucioso de esquadramento que define o lugar de cada um, em permanência e expectativa, a partir da definição coletiva do sujeito normal disciplinado e do sujeito anormal indisciplinado tendo como parâmetro, o atendimento ou não às regras apresentadas.

Os primeiros seriam aqueles que se submetem integralmente à norma (expressa e não expressa), os segundos, aqueles que a ela resistem, contrariam e optam por não as cumprir já cientes da contrapartida punitiva. O painel das regras da sala produzido pela professora B e seus alunos nada mais é que a representação simbólica da reverberação do poder disciplinar sobre os sujeitos: um mecanismo que parte de um sistema normativo em processo e que tem por finalidade a normalização pela qualificação dos comportamentos organizados por uma microeconomia de vantagens e punições que diferenciam condutas, sujeitos, virtudes, verdades e saberes.

Trata-se de um dispositivo de poder naturalizado como necessário e esperado como etapa indispensável à abertura dos trabalhos escolares em sala de aula logo no início do ano, como a própria professora B destaca, e que carrega consigo, ainda que de forma implícita, o conjunto dos recursos para o bom adestramento de maneira clara e eficaz. Dessa forma, o tipo de saber pedagógico, escolar, inscreve cada sujeito como objeto de disciplinamento e correção, o que reverbera nas relações de poder que ali se constituem sob a chancela da ciência pedagógica, da medicina, da psicologia e das qualificações hierárquicas.

Professora C: Então, as regras escolares têm as regras para os professores, as regras para os alunos, as regras para os alunos e professores, uma série de coisas que implica assim, ne? (...) vou dar um exemplo: já tive algumas dificuldades com a coordenação da minha escola, de uma das escolas em que trabalhei. Porque eu percebia que ela tratava a gente de forma infantilizada. Esse infantilizada em um tom

pejorativo. Eu penso que nem criança deve ser tratada dessa forma. Então, ela achava que a gente não iria dar conta de cumprir o prazo e ao invés dela dar o prazo correto que a gente teria que ter terminado o material, ela antecipava, porque ela já acreditava que a gente iria atrasar. Então ela não era honesta, ela falava um prazo diferente e ela estabelecia aquilo como regra e eu acho que nem criança pequena a gente trata desse jeito, que a gente sempre tem que ser honesta, deixar tudo às claras e deixar claro, não cumpriu? Vai me atrapalhar dessa forma, vai acontecer isso, isso e isso. Enfim, então nesses casos eu não cumpria as regras não, quando eu descobria que o prazo não era aquele, eu entregava no prazo que eu dava conta de entregar dentro daquilo que era a verdade, vamos dizer assim.

A narrativa da professora C se reporta a uma situação que contempla o jogo de forças e verdades que se estabelecem no campo escolar. Não se trata exclusivamente de uma questão de mando e obediência decorrente das posições hierárquicas ocupadas por cada um dos sujeitos na instituição, mas da sutileza dos efeitos do poder exercido por cada qual. À primeira impressão, a narrativa parece indicar uma situação de autoritarismo e submissão de um superior em relação ao seu subordinado, porém, do ponto de vista das relações de poder e saber, temos o exercício desse poder por vias que tornam invisíveis os seus feixes e que, para além de um posicionamento verticalizado, se sustentam por um posicionamento pulverizado, originando-se e direcionando-se a todos os sujeitos e posições (FOUCAULT, 2017b).

É evidente que, em um dispositivo como um exército ou uma oficina, ou um outro tipo de instituição, a rede do poder possui uma forma piramidal. Existe portanto um ápice; mas, mesmo em um caso tão simples como esse, o “ápice” não é a “fonte” ou o “princípio” de onde todo o poder derivaria como de um foco luminoso (esta é a imagem que a monarquia faz dela própria). O ápice os elementos inferiores da hierarquia estão em uma relação de apoio e de condicionamento recíprocos; eles se “sustentam” (o poder, “chantagem” mútua e indefinida). Mas se você me pergunta: a nova tecnologia de poder historicamente teve origem em um indivíduo ou em um grupo determinado de indivíduos que teriam decidido aplicá-la para servir a seus interesses e tornar o corpo social passível de ser utilizado por elas? Eu responderia: não. Essas táticas foram inventadas e organizadas a partir de condições locais e de urgências particulares (FOUCAULT, 2017b, p. 335-336).

Nesse emaranhado de regras, comportamentos, práticas e suposições, ambiguidades no trabalho docente sobressaem com frequência, algo perceptível também nos relatos analisados. A professora A, por exemplo, retoma, por diversas vezes, o discurso sobre a importância de se respeitar a individualidade do aluno, de se identificar suas demandas pessoais como forma de realização de um trabalho de

aprendizagem mais eficaz. Entretanto, reforça a necessidade de intervir, de “atingir o íntimo do aluno” (professora A) em favor do (re)estabelecimento da ordem e da disciplina, uma intervenção que, nesse caso, pode revelar-se homogeneizadora ou padronizadora do comportamento normal.

Trata-se, aparentemente, de um critério corriqueiro no cotidiano docente, algo nem sempre declaradamente intencional ou com uma regulamentação própria e expressa, mas que explícita ou implicitamente, regula o trabalho pedagógico desempenhado pelos docentes. Nessa perspectiva, podemos observar que a identificação das características individuais e das peculiaridades de cada um dos alunos poderia representar mais um artifício do disciplinamento, pois fornece os parâmetros necessários a que se estabeleça para cada qual, o seu devido lugar a partir dos padrões normalizados no grupo em que se insere.

Sendo assim, ao comparar, diferenciar, hierarquizar e classificar (e diríamos ainda, ao examinar), estabelece-se um campo bem articulado onde forças diversas convergem na direção do disciplinamento pela homogeneização, o que nos revela o processo de normalização tecendo os fios de sua teia sobre todos aqueles que pertencem ao contexto institucional em que se desenvolve. Esclareçamos, no entanto, que, pelo enfoque foucaultiano, o processo de normalização ou a homogeneização sobre os quais nos referimos, não demanda que todos sejam exatamente iguais, mas sim, que suas individualidades sejam constituídas na mesma direção de acordo com padrões que fabricam comportamentos, pensamentos e ações (FOUCAULT, 2017a).

E esse raciocínio não seria diferente nas relações entre normalidade e patologia. Os relatos da professora B demonstram como é, em muitas situações, intenso o trajeto percorrido pelas experiências individuais sobre a doença como pressuposto das definições sobre normalidade. No contexto desse percurso, as significações sobre o normal perpassam, como no relato em destaque, a confrontação entre as normas socialmente estabelecidas e as normas individuais produzidas a partir dos elementos a serem classificados como normais. O que está fora dessa expectativa, portanto, não pode ser compreendido como normal.

Professora B: E tem aqueles alunos que a gente sabe que têm aquele contexto. Na hora que você vai ver a criança tem a questão de... é hiperativo, é aquilo e aquilo outro. E tem... aí você vai entender que às vezes aquele desafio que ele está fazendo em relação àquilo que você está propondo não é nem porque ele não quer

fazer, é porque ele tem essa limitação de conseguir chegar ao entendimento que você quer, devido a essa deficiência que ele tem, entendeu?

Os alunos que, segundo a professora B, têm um “contexto”, aparentemente são aqueles que existem fora da norma, ou seja, aqueles que não correspondem à exigência normativa seja por comportamentos, características familiares, estereótipos, seja por questões patológicas e, por conta disso, ocupam o lugar da expectativa da normalização. Essa posição os coloca diante da suposta necessidade da normalização pela imposição da norma às suas existências que sejam capazes de trazê-los para a normalidade substituindo o estado de insatisfação narrado pelo outro, por um estado que seja considerado completamente satisfatório. Nessa perspectiva, a normalização é considerada como uma possibilidade de solução dos conflitos enfrentados diante da anormalidade, pois sua instauração permite a uniformização dos padrões e a neutralização das resistências pela fixação do normal (CANGUILHEM, 2017).

Professora B: A gente tem um aluno lá (...) que teve várias comorbidades em cima de um problema que ele tem. Para você ter uma ideia, ele foi retirado da mãe e foi para o abrigo, ele fugiu do abrigo. O menino tem 12 anos. Ele fugiu do abrigo. E a mãe perdeu a guarda da outra. Então você vê que no contexto familiar ele tem problema, ele toma remédio, ela não faz o tratamento adequado no menino. Ele tem aquele desvio de personalidade não sei das quantas lá (...). Agora, se esse problema não for tratado, eu nunca vou conseguir impor regra para essa criança porque o desvio de conduta dele lá é maior que a condição de discernimento que ele tem.

Apesar de reconhecer o estado patológico do aluno a respeito do qual se refere, a professora B não traz o relato em menção no sentido de contextualizar os comportamentos por ele praticados, mas sim, para tornar legítimos e justificáveis os recursos e dispositivos que sobre ele recaem na instituição escolar. Incumbe-nos lembrar que, conforme já mencionamos anteriormente, o processo de normalização acompanha a produção da subjetividade humana desde o momento de seu nascimento e com ele permanece ao longo da vida. A narrativa ora em análise, portanto, trata-se de mais uma das etapas normalizadoras atravessadas pelo sujeito na instituição escolar tratando do refinamento das subjetividades e da limpeza do que as torna impuras sob o ponto de vista da normalidade.

Ainda no caso em análise, a professora B constrói suas próprias narrativas pela análise do outro, o que significa dizer que essas construções que examinam e

definem um outro sujeito são compostas pelas percepções oriundas das construções e significações de si, nascidas de suas experiências de vida. Sua percepção sobre o aluno ao qual se refere, se inscreve no campo de expectativas que constrói a partir de suas próprias significações e saberes.

Essas significações sobre a normalidade se mobilizam a partir de um conjunto de referências que fundamentam suas percepções. Por essa razão é que, quando narra sobre a necessidade das práticas de disciplinamento na situação que revisita no trecho citado acima, pontua que se serve, dentre outros mecanismos, da chancela científica (no caso, dos laudos médicos contendo o diagnóstico de uma patologia) para tratar sobre os aspectos relativos ao refinamento necessário para a produção depurada do sujeito normal. Essa depuração, como efeito característico do pensamento eugenista, reverbera na produção de um horizonte de expectativas composto tanto pelos projetos e interesses de quem narra quanto pelas narrativas de outrem, horizonte este, em que se inscreve o sujeito puro, normal, saudável, referência em ser e vir a ser para si e para os demais (DAVILA; CARVALHO; CORREA, 2016).

Não obstante, os relatos analisados nos colocam também, diante de narrativas que se referem às características pessoais, sociais e culturais como fatores determinantes do estereótipo do indisciplinado e à importância das normas para a vida em sociedade, para a formação do aluno na escola, para a boa convivência e tantos outros argumentos discursivos voltados a legitimar a necessidade da superação da ambiguidade disciplina (normal) e indisciplina (anormal) pelo uso das técnicas de disciplinamento disponíveis.

Professora C: Não é mais difícil você dar aula em uma sala de aula tradicional, é mais difícil você dar aula em uma sala de aula tradicional para alunos que estão em vulnerabilidade social, existe uma agitação interna e que a agitação é muito maior, é muito maior.

O imaginário docente sobre a necessidade das técnicas de disciplinamento e os efeitos depuradores característicos do pensamento eugenista que pairam sobre a busca da superação do anormal, alimentam as percepções que colocam o professor disciplinador entre o rol dos reconhecidos por sua competência e excelência profissional. Isso se dá não apenas pela verticalidade da relação professor-aluno, mas pela multiplicidade de relações que esses sujeitos estabelecem em suas vivências,

inclusive na suposta horizontalidade diante de seus pares (DAVILA; CARVALHO; CORREA; 2016).

Professora C: E eu falo de uma experiência que eu tive no (...) também, eu trabalhei no (...) ¹⁷ durante algum tempo e eu trabalhava com os alunos que estavam de recuperação, então eram só os alunos que tinham mais dificuldade de cada sala. Juntava todos eles e eu dava aula para eles e eles sabiam se comportar mais na sala de aula, sabe? (...) Então assim, a indisciplina nos dois sentidos e dependendo da escola particular que você trabalha e que aí você pensa em escola particular, dificilmente você vai ter um aluno em vulnerabilidade social e dependendo de como a gestão encaminha as coisas, os casos de indisciplina que existem, eles são muito difíceis porque aquele aluno que faz o que ele quer, ele sabe que o pai está pagando, agora a quantidade de aluno que tem dificuldade de conseguir se comportar de forma minimamente respeitosa é maior, não digo na escola pública, mas eu digo quando se tem vulnerabilidade, porque eles vivem com muita agressividade, então são alunos que são agressivos e naturalizaram a agressividade e aí acaba gerando indisciplina isso. Então eles acham que é normal ouvir um palavrão, por exemplo, e não é normal. Eles acham que é normal conversar gritando e te xingar, e não é normal. Mas é porque eles são tratados dessa forma, né?

A narrativa da professora C acima colacionada indica a presença dos efeitos do pensamento eugênico nas análises sobre as questões atinentes ao disciplinamento, admitindo que aquilo que concebe como a degradação do sujeito, acontece em razão de sua herança biológica, social e cultural perpetuando-se a cada nova geração. Essa narrativa, claramente característica das narrativas de formação, se produz sobre as bases normalizadoras e homogeneizadoras que justificam pela crença de que um único padrão subjetivo é o capaz de concretizar a evolução e ascensão do sujeito no sentido do devir esperado, o que reforça ainda mais as práticas disciplinares que tenham esse objetivo sob o argumento de sua necessidade para que o padrão mencionado possa ser alcançado.

No que tange a esse sujeito dócil, útil, domesticado e depurado, a professora B se posiciona de forma interessante, relatando a ausência ou dificuldades sobre a produção dessa docilidade em razão das falhas oriundas das relações de saber

¹⁷ Em respeito ao compromisso de sigilo que assumimos acerca da identidade das entrevistadas, suprimimos o nome da instituição em que a Professora C trabalha e menciona em seu relato, cabendo-nos apenas pontuar que se trata de uma instituição de ensino privada.

constituídas no seio familiar do outro. A questão não está na discussão sobre as relações familiares, mas sim, sobre os saberes resultantes dessas relações, saberes esses, segundo ela, necessários e complementares ao disciplinamento praticado nas instituições escolares. Tendo isso em vista, a professora B atribui à ausência desses saberes entendidos como necessários à uma boa formação, a responsabilidade pelos comportamentos indisciplinados destacando com isso, a dimensão social das relações com o saber.

Professora B: (...) se você recebe uma boa educação dos seus pais, que seus pais vão mostrar para você que você tem que respeitar o professor, não precisa nem ser professor, tem que respeitar os mais velhos. Começa por aí. Que você tem que respeitar o amigo. (...) se a gente chegasse em casa quando era criança e meu pai e minha mãe tinha reclamação que eu fiz alguma coisa com alguma criança, com algum amiguinho ou desrespeitou professor, a gente apanhava. Então, o que você fazia? Você não fazia porque você sabia que você iria apanhar. Não estou falando que a agressão física ou castigo físico vai ser solução para todo problema da humanidade, não estou falando isso (...). Mas, eu acho assim, se o respeito vem de casa, a gente vê pelas pessoas que a gente atende na escola.

Assim, partindo da concepção de que a dimensão social também contextualiza a existência do sujeito, a professora B fundamenta sua fala na hipótese de que o aprendizado das normas de convivência social a partir das relações familiares, constitui uma forma eficaz de mobilização do sujeito no sentido de sua normalização. Entretanto, cada sujeito interpretará essa jornada de uma forma singular, atribuindo sentidos e significados ao mundo, às suas experiências de vida e a si próprio a partir da articulação entre os elementos próprios de sua singularidade e de suas vivências como ser social. A vigilância opera na singularidade, mas também reverbera na vida social do sujeito, de modo que esse mesmo raciocínio vale para as sanções, o exame, o disciplinamento e o processo de normalização (CHARLOT, 2000).

Professora B: Chamamos o pai, a mãe e a menina para conversar. Sabe o que deu vontade de fazer? “Olha, pode levantar os três e ir embora, tchau!”. Porque, ali você vê que não tem jeito. Porque tinha que começar a educação pelo pai e pela mãe, entendeu? Então a fala da menina, faltar com o respeito com o outro é uma coisa tão normal, que para ela, ela não acha que é desrespeito. Já virou parte do cotidiano, porque fala assim com os amigos, porque fala assim com a mãe, com o pai, com o

namorado, enfim, com quem ela se relaciona, entendeu? E as pessoas em contrapartida devem fazer a mesma coisa com ela.

O relato indica a manifestação de uma experiência singular da professora em relação aos significados produzidos coletivamente assimilando-os de acordo com o regime de verdades em que inscreve a si própria. No contexto desse movimento a professora reconstrói os significados extraídos das experiências coletivas ou individuais alheias pela relação que faz com o próprio arcabouço biográfico compreendendo-os pela via de suas experiências e histórias de vida. “No ato de sua recepção, a narrativa do outro é também escrita de si, pela e na relação com o outro” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 58).

A figura do outro (no caso, a aluna concebida como indisciplinada) construída pela professora B em sua narrativa “é uma figura fictícia, o que não quer dizer uma figura ‘falsa’, nem uma figura desprovida de realidade” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 59). Pelas narrativas da aluna e de sua família, a professora se apropria de significados alheios que ajusta às suas próprias construções produzindo os seus próprios a partir de um sistema interpretativo constituído pelo biografema de que dispõe. No contexto desse movimento sistemático e interpretativo é que o uso do exame como instrumento do poder disciplinar encontra seu terreno mais fértil no sentido da produção do sujeito normal.

Pela combinação de técnicas de vigilância e de sanções normalizadoras inscritas nos conjuntos de saberes biográficos comportados por cada sujeito, o exame se estabelece pela via de um controle normalizante que classifica, esquadrinha, define, corrige e pune o outro por intermédio de uma visibilidade determinada pelas verdades de quem examina: uma excelente oportunidade para a articulação ritualizada das relações de saber-poder. Nessas relações, os saberes sobre o educar colocam os sujeitos diante de rituais contínuos de comparação que permitem medir, classificar e sancionar aqueles a quem essas medidas se dirijam.

A experiência narrada pela professora a respeito da aluna que considera indisciplinada lhe permitiu não apenas examiná-la isoladamente, mas também à sua família, não se limitando a sancionar o comportamento que ensejou a situação vivenciada, mas transmitindo um saber normalizador que validava o conjunto de medidas que devem ser apropriadas tanto pela aluna quanto pela família em prol da superação do estado de anormalidade. É nesse sentido que as concepções sobre normalidade e disciplinamento se articulam e geram seus efeitos.

4.4.2 *Narrativas sobre (in)disciplina escolar e disciplinamento*

As concepções sobre (in)disciplina escolar e disciplinamento perpassam elementos históricos, sociais e culturais que geram efeitos importantes nas construções narrativas de cada sujeito. Contratempos profissionais, insucessos escolares, prescrições e diagnósticos a possíveis patologias são acontecimentos que, com frequência se atrelam a percepções narrativas pragmáticas ou pouco exploradas que merecem uma reflexão mais aprofundada que se ocupe também das interfaces que se avizinham acerca das investigações sobre o assunto em enfoque.

Tendo isso em vista, nessa categoria de análise, nos ocupamos de investigar de que maneira se produzem as narrativas biográficas das professoras entrevistadas acerca de suas experiências envolvendo os fenômenos que designam como disciplina ou indisciplina escolar, bem como acerca de suas percepções sobre as práticas disciplinares no contexto de seu exercício profissional na instituição escolar.

Inicialmente, para narrar sobre seus procedimentos em relação à maneira como lida com a imposição de regras aos seus alunos, a professora B se serve de um discurso comumente utilizado no meio educacional como uma das possíveis justificativas para as práticas disciplinares ocorridas nas instituições escolares: o aluno “está pedindo aquele limite” (professora B). A essa percepção, associa outras técnicas de disciplinamento que igualmente são aplicadas no sentido da produção do sujeito adequado. É como segue:

Professora B: Eu, enquanto professora, quando estava na sala de aula, não gostava muito desse negócio “ah você não fez, você vai deixar de fazer isso”. Mas muitas vezes, as vezes tinha aluno que entendia só dessa forma. Então “ah, você não fez a tarefa? Ok, a próxima aula é de educação física e eu vou conversar com o professor e você vai ficar fazendo aqui”. Só que também tinha alguns alunos que se fazia dessa forma e isso não incomodava. Porque ele não fazia de forma nenhuma, entendeu? Então, muitas das vezes você vai impor a regra quando aquele indivíduo está pedindo aquele limite para você, eu acho.

A partir da narrativa acima, um outro ponto que merece destaque diz respeito às narrativas que percebem o sujeito indisciplinado como demandante do ato correccional, imputando a ele a impossibilidade de qualquer manifestação decisória de sua parte que possa se distanciar das condições que lhe foram impostas pelo poder normalizador. Essa percepção indica que, para além de se compreender a imposição

da regra como uma condição indispensável ao perfeito andamento do processo de escolarização, subsiste conjuntamente a compreensão de que a obediência seja tão necessária quanto, apesar de, com muita frequência, os discursos de liberdade e democracia se postarem ambigualmente nas falas dos docentes.

Professora A: Não, eles preferem regras. Eu já tive alunos que falaram assim "tia, minha mãe não gosta de mim porque ela não me põe regras, ela não tá nem aí se eu saio, se eu volto, o que eu faço, se eu estudo, se eu vou para escola, se eu volto... então ela não gosta de mim". E eles cobram.

Quanto às situações envolvendo questões de indisciplina escolar, observamos que são narradas como um campo bem delimitado em que é possível se localizar os sujeitos cujas condutas são consideradas como desviantes. O mesmo raciocínio se aplica para situações que envolvam questões de disciplina, ou seja, há igualmente, um campo bem delimitado em que o sujeito caracterizado como disciplinado pode ser encontrado. Esse mecanismo de esquadramento conduz ao estabelecimento de padrões que distinguem o "bom sujeito" (normal, disciplinado), do "mau sujeito" (anormal, indisciplinado) que, como tal, é suscetível à correção. Isso facilita os percursos do processo de normalização.

Além disso, esse mecanismo possibilita tentativas de minimização ou neutralização dos atos de resistência impedindo que assumam formas mais amplas de manifestação justamente em razão do discurso de que os limites são necessários. Isso se torna muito mais fácil quando há caminhos mais simplificados para se localizar aqueles que necessitam da correção e que por conta disso, contemplam risco potencial para o resistir. Assim, as micro punições narradas se estabelecem como práticas disciplinares orientadas para a manutenção do sujeito na ocupação do lugar que lhe cabe de acordo com os padrões de normalidade e distante da possibilidade de resistir.

Apesar de frequentemente associadas a situações observáveis de punição e repressão, as técnicas do poder disciplinar podem se estabelecer de forma mais sutil e não necessariamente conectadas a um ato de repressão a um comportamento, pensamento ou manifestação declarada. Se perfaz no detalhe. É como podemos observar nos relatos da professora C:

Professora C: Geralmente a dinâmica que eu faço com eles é (...) eu permito que eles escrevam de forma anônima as atitudes que eles consideram que seriam muito importantes para que todos nós tivéssemos uma boa convivência, inclusive que

eu tenho até que eles tenham uma boa convivência e também tem um momento em que eu pergunto o que eles gostariam de aprender, seja na minha matéria ou seja em outras matérias, do que eles esperam de mim, né? E aí eu falo para eles que dessas atitudes que eles descreverem eu vou ler tudo e eu realmente leio e vou trazer depois aquilo que eles escreveram para a gente ver o que vai fazer sentido ou não para se tornar os nossos combinados para nossa sala, as regras da nossa sala.

No cotidiano escolar, o poder disciplinar é invisível: vigia, sanciona e normaliza sem ser visto, exercendo seu controle sobre os corpos e mantendo o disciplinamento como terreno fértil da normalização. As técnicas de disciplinamento utilizadas nas instituições escolares, tal como nos revelam os relatos acima, produzem saberes que naturalizam e validam a sua aplicação e perpetuação em nome da produção do sujeito saudável, depurado, adequado. Desse modo, a escola, pelos sujeitos que compõem o seu conjunto institucional, se serve desses mecanismos disciplinares para a docilização dos corpos tornando-os obedientes e produtivos. Esta constatação não se verifica apenas nas narrativas das entrevistadas sobre suas ações em relação aos seus alunos e alunas, mas também, nas narrativas sobre si, nos relatos atinentes aos seus projetos de vida, cujas perspectivas se delineiam em torno do alcance do normal (FOUCAULT, 2017a).

De parte dos relatos depreende-se que a ordem em sala, o silêncio e a obediência são sinônimos da presença da disciplina, são fenômenos que a designam, o que torna o professor capaz de mantê-los em prática, concebido como mais competente que os demais. Isso nos indica que, aquele professor que se mostra mais bem-sucedido nas práticas de disciplinamento, é concebido como um profissional de mais confiabilidade, pois consegue mais clara e facilmente alcançar a conduta profissional de controle desejável.

Professora C: eu lembro que os alunos... um aluno botou fogo no lixo comigo dentro da sala e aí eu cheguei em casa e a única coisa que eu sabia fazer era chorar, porque eu me achei a pessoa mais incompetente do mundo, assim frustradíssima. Eu estava lá querendo colocar em prática tudo o que eu aprendi, mas a falta de experiência atrapalha a gente nessas horas, não ter colegas que te ajudem, essa área de você ter que ter o controle da sala e você ter que ter sempre a aparência de estar no controle. Falta um pouco de colaboração entre os colegas nesse sentido, né? E eu me coloco nesse papel.

O relato sugere que a questão do disciplinamento não implica somente na aceitação ingênua de suas práticas no cotidiano escolar, mas no reconhecimento (ainda que não implícito) sobre o regime de verdades por ele instaurado e, conseqüentemente, sobre as técnicas particulares e não particulares de que os sujeitos se servem para compreenderem a si próprios quando inscritos nesse contexto. Dessa forma, as significações sobre menos ou mais competente se associam à capacidade de controle e governo a que submetem e a que são submetidos.

Por essa razão é que em diversos momentos nos deparamos com relatos que reconhecem a falta de competência ou de autossuficiência sobre o docente considerado como incapaz de impor os limites disciplinares e o desvio de conduta no aluno que não seja capaz de atendê-los. Tanto para um, quanto para o outro, há o amparo prodigioso da correção. Sobre isso, vale destacarmos que, apesar de num primeiro momento a percepção sobre correção perpassar por noções negativas, agressivas e violentas, nem sempre esse é o caminho pelo qual ela se estabelece. Há muitas situações em que a prática correccional surge pelas reentrâncias do detalhe, como por exemplo, por meio de um conselho pessoal, do oferecimento de uma ajuda aparentemente inofensiva, da indicação de uma leitura e de outras vias cuja sutileza mantém obscuros os efeitos do processo de normalização e das relações de poder que produzem e que são produzidas.

Observamos nessas narrativas, uma ordem denegatória que, discursivamente, nega os regimes pedagógicos autoritários e repletos de rigorismos, porém os reafirma em boa parte das práticas educacionais cotidianas. Vejamos:

Professora A: A indisciplina só é gerada com aqueles alunos que eu não consigo atingir, não consigo envolvê-los, motivá-los com a educação.

Professora B: Ele não consegue fixar o olhar em você, ele não consegue ter compreensão do que ele faz, aí ele joga lata nos outros, pega lata de lixo e joga nos amigos, machuca os amigos, porque ele não tem esse discernimento, entendeu? Por que? Porque tem problema! Agora, se esse problema não for tratado, eu nunca vou conseguir impor regra para essa criança.

Professora C: Mas de qualquer modo eu acho que é saudável uma sala assim em que os alunos fiquem cinquenta minutos em silêncio, né? Porque o silêncio não significa disciplina necessariamente, as vezes o aluno está em silêncio, mas pensando... indisciplina mental. A mente dele está em outro lugar.

Outro ponto discutido nas entrevistas realizadas refere-se às concepções das investigadas sobre indisciplina escolar. Para introduzir o assunto, a professora A rememorou as dificuldades que vivenciou no início da carreira para “manter a disciplina na sala” (professora A) e, um pouco mais adiante, relatou não se tratar isso mais, de um “problema” (professora A) à essa altura de sua experiência profissional (lembrando que a professora A relatou, no início da entrevista, já contar com 29 anos de carreira).

Segundo expõe, a indisciplina escolar pode ser compreendida como um fenômeno que ocorre perante os alunos que não são “atingidos, envolvidos ou motivados” (professora A) pelo professor a quem, diante de tal situação, incumbiria o emprego de novas estratégias para conquistar os comportamentos esperados. A concepção destacada parece nos indicar que o sentido da existência ou não de fenômenos que designam a indisciplina em sala de aula é orquestrada pela atuação do professor, que, nesse caso, poderia tanto promover-la quanto coibi-la a depender da maneira como desempenha o seu trabalho.

Nesse contexto, um aspecto importante a se destacar alude à aparente afirmação sobre a responsabilização do professor acerca das manifestações de comportamentos discentes definidos como indisciplinados. Tais percepções podem ser oriundas do discurso depreciativo que reverbera pela mídia e até mesmo dentro da escola, atribuindo à figura do professor boa parte das mazelas da atual situação da educação brasileira, reforçando esse pensamento punitivo em torno do sujeito docente. Note-se que em diversos trechos da narrativa ora em análise, a professora A traz as suas percepções em torno do importante papel do professor diante da possibilidade de minimização dos comportamentos indisciplinados destacando ser ele, o principal personagem nesses conflitos.

Professora A: Então eu tenho que buscar uma forma de atingir esses alunos e assim é na aprendizagem também porque aqueles que caminham eu explico e tudo que eu explico ele aprende, e aqueles que não?

Ainda em relação ao aluno concebido como indisciplinado, observamos nas narrativas uma tendência de se organizar a escola em torno da produção de um tempo escolar que possa ser classificado como um tempo útil, ou seja, aquele que só conquista o sentido de existir se repleto, por completo, de atividades e afazeres referentes aos conteúdos considerados como necessários para a educação das crianças. Parece-nos justamente nessa articulação entre professor, conteúdo e

tempo, que se configura um importante movimento no sentido da produção da (in)disciplina. Concepções pedagógicas históricas engendraram no seio escolar uma tendência conteudista que se apresenta ainda bastante sólida na atualidade, os próprios relatos em análise nos dão pistas sobre isso (FOUCAULT, 2014b).

Pressionados pelas exigências de uma vasta gama de conteúdos obrigatórios a serem ministrados, o controle do tempo escolar tornou-se parte indispensável para o trabalho docente, tanto no que diz respeito ao cumprimento do compromisso de levar para a criança todo o conteúdo que lhe é de direito receber (segundo a legislação e documentação educacional oficial vigente), quanto no que diz respeito ao atendimento, pelo professor, daquilo que burocraticamente lhe é exigido no exercício profissional sob pena das punições cabíveis em cada contexto.

Caberia, nesse cenário, a renovação das indagações em torno do que de fato faz sentido no contexto escolar daquele determinado grupo, sobre quais conteúdos apresentam viabilidade ou não, sobre quais os significados e efeitos de certas obrigatoriedades. Perguntas que, por vezes, permanecem sem suas respectivas respostas diante de todo um sistema articulado em torno de um mecanismo que torna justo e legítimo o procedimento educativo determinado.

Questionadas sobre suas concepções acerca do aluno que descumpra regras e como tal, é considerado indisciplinado, a professora C destaca que a maneira como vê este aluno depende do sentido que a regra descumprida teria para ele, orientando sua percepção pela relação examinada entre a norma e o sujeito para o qual ela foi destinada.

Professora C: Depende! Se é uma regra que não faz sentido para ele e ele está descumprindo, eu vejo ele como um aluno autêntico, sabe? Ele não está cumprindo a regra porque aquilo na cabeça dele não faz sentido.

Ocorre que a questão não estaria no sentido da norma para o aluno ou no seu interesse em cumpri-la ou não, mas em como essa verdade de sentidos ou essa vontade de submissão é produzida. Sendo o sujeito, produto das relações de poder e saber estabelecidas na instituição escolar, os elementos constitutivos dessas relações reverberam nas escolhas, comportamentos, manifestações e preferências do sujeito produzido. Portanto, o fato da norma ter sentido ou não para cada qual, dependerá dos objetivos, circunstâncias e estereótipos que o poder determina, de modo que haverá o que a professora designa por sentido, quando o regime de verdades em jogo assim o estabelecer.

Professora B: Ah, a gente rotula, né? Não tem jeito! “Ah, aquele ali é o fulano que não faz, aquele ali é o fulano que responde”. Então a gente rotula mesmo, não tem como.

Professora C: Então, eu tenho que mostrar para ele o sentido da regra para que ele não perca a autenticidade, e para que também aprenda a respeitar. Porque às vezes aquela regra não faz sentido para ele, mas ele não está vendo que o que ele está fazendo é um baita de um despeito.

A força da autoridade do discurso baseada nas posições hierárquicas, na submissão, no exame e no lastro da ciência viabilizam a circulação de saberes e verdades que sustentam e permitem a implantação e aplicação das práticas disciplinares como algo esperado e natural na instituição escolar. O poder disciplinar posto em exercício homogeneiza e reproduz padrões visando uma universalização baseada na correção e na normalização (FOUCAULT, 2017b).

Essa padronização como instrumento do poder disciplinar na busca pela produção do sujeito normal traz à tona, no relato da professora A, o discurso da necessidade das regras para que se atinja o padrão comportamental esperado para o contexto de uma suposta boa educação, de um suposto bom sujeito. Manifestações diversas dessas poderiam ensejar a desordem e a indisciplina, elementos que não coadunam com uma educação dita adequada, conforme se extrai dos relatos a seguir:

Professora A: (...) porque muitas vezes eles não têm noção nenhuma de regras e de sociedade, eles chegam assim... vamos dizer assim... de forma bruta. Muitas vezes eles não sabem como comer, eles não sabem que têm que pedir para ir ao banheiro, coisas básicas. Então a gente vai aprendendo com a rotina do dia a dia. É uma construção em que eles vão aprendendo a viver mesmo, em sociedade, porque muitos vivem sem regra nenhuma.

A compreensão do disciplinamento como aspecto positivo nas trajetórias escolares não é incomum. Foucault (2014b) também pontua essa questão. Entretanto, cabe-nos observar pelo relato acima, que nas reentrâncias dessa concepção está o sujeito (in)disciplinado que, conforme já expusemos, é produto de um arcabouço discursivo articulado para o ocultamento do regime de verdades que efetivamente mobiliza sua produção. Dentro desse contexto de análise, considerando que a (in)disciplina escolar se estabeleça como uma produção, nem por isso se deixa de nela acreditar como reificação de narrativas pessoais projetadas para disciplinar (VEYNE, 1982).

Algo importante a se destacar também, refere-se às narrativas que manifestam o desrespeito às autoridades escolares como parte dos comportamentos não aceitáveis ou anormais. Expressões como “eles têm que pedir para ir ao banheiro”, “o diretor não permite”, “quando eu falo todos devem largar o lápis e prestar atenção” (professora A) parecem expressar de maneira não totalmente explícita, para além daquilo que se compreende pelo comportamento adequado e esperado para com as autoridades escolares, as práticas que examinam e descrevem os fenômenos tomados por (in)disciplina escolar no contexto de uma relação em que a obediência e a submissão sobressaem como o padrão, o normal e o esperado.

Um outro elemento importante a ser analisado a esse respeito, se refere às imposições e situações de assujeitamento que recaem sobre o sujeito professor. Apesar de, em grande parte das vezes, pensarmos na situação de submissão dos alunos e alunas quando tratamos do assunto (in)disciplina escolar, cabe-nos observar que o processo normalizador anteriormente mencionado se apresenta como um elemento institucionalizado (e institucionalizante), o que significa dizer que não recai sobre eleitos e sim, sobre todos aqueles que compõe a realidade institucional de seu exercício. De forma mais sintética, o processo normalizador recai sobre toda a cadeia institucional hierárquica perpassando desde as posições mais inferiores até as mais altas, o que, obviamente, atinge também o professor tanto quanto o aluno.

Tal como ocorre no universo discente, entre os docentes há também a padronização de condutas, comportamentos e pensamentos em torno da produção de um sujeito docente normal, ou seja, aquele que, obediente e submisso, ocupa o seu lugar de maneira dócil, útil e disciplinada. Nesse contexto, assim como os próprios alunos, o docente está também sujeito aos efeitos das sanções normalizadoras, do exame, da vigilância e da subjetivação. Sua autoridade é, ordinariamente, exercida sobre as crianças, enquanto sobre si, pairam os efeitos de muitas outras autoridades como os membros da equipe gestora da instituição (coordenadores, vice-diretores, diretores), dos ordenamentos oficiais, dos chefes políticos (vereadores(as), prefeitos(as), secretários(as) de educação) e, porque não, das próprias famílias e comunidade.

Não tratamos aqui de analisar o poder disciplinar sob um ponto de vista piramidal em que seu exercício se daria exclusivamente na ordem hierárquica que haja na instituição, mas pela sua função inescapável de adestrar para se apropriar cada vez mais e com mais requintes de eficácia e difusão. Compreendemos que o

poder disciplinar produz efeitos disseminados que não se limitam à exclusividade de um ou de outro, “não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente” (FOUCAULT, 2014b, p. 167).

Acerca desse assunto, quando a Professora A menciona que “tem regras que são básicas, eu acho que a gente tem que cumprir”, nos parece que se encontra incorporado em seu âmago o discurso de que certo tipo de autoridade é necessária e normal quando está em jogo a boa convivência, a boa educação e a boa aprendizagem. A compactuação com este discurso pode justificar não apenas a sua atuação sobre os alunos, mas a submissão e obediência ao exercício de autoridade que recai sobre si, o que reverbera nas construções biográficas que produz sobre as suas próprias experiências.

As narrativas da professora B sobre como concebe a disciplina e a indisciplina escolar indicam que sua compreensão a esse respeito perpassa, da mesma maneira, os constructos do poder normalizador. Para conceitualizar disciplina e indisciplina escolar, a professora B personifica seus significados narrando as características que fazem de um sujeito ser definido como disciplinado ou indisciplinado na escola. Essas características não são aleatórias e sim, normalizadas como fenômenos que definem o que seja disciplina e indisciplina escolar a partir das relações de poder e do exercício do poder disciplinar na instituição.

Professora B: Ah, eu acho que a disciplina não é você ter alunos que são robzinhos dentro da sala de aula: “vamos ficar sentados, não vamos conversar, vamos fazer pergunta só depois que a professora acabar de perguntar”. Não é nada disso! Eu acho que a disciplina começa com respeito. Você tendo respeito, eu acho que você já tem noventa por cento da sua disciplina porque o aluno... ele vai entender, ele mesmo vai ter a noção de que se você tem o respeito, ele mesmo já vai ter a noção de que tudo aquilo ali tem que ser cumprido (...). Eu acho que a indisciplina é a falta de respeito de um modo geral. Das regras em sala de aula, do desrespeito com o ser humano (...).

Temos a impressão de que as definições sobre indisciplina e disciplina escolar narradas pela professora B designam um movimento através do qual o estado de ser disciplinado representa o desprendimento de uma situação que ela acredita ser de menoridade ensejada pelo estado de ser indisciplinado, ou seja, a disciplina seria sinônimo da plenitude do não anormal. Por essa razão é que o início de suas falas

contempla uma organização descritiva e a sequência, uma organização prescritiva, ou seja, a prescrição do que considera como necessário para a superação da anormalidade atrelada ao que concebe como indisciplina escolar sem se dar conta de que a menoridade que supõe, não está no contrariar o poder posto e sim, na incapacidade do gerir a si próprio, no desgoverno de sua própria vida (FOUCAULT, 2002).

Professora B: Então eu acho que, é através de um bom diálogo e do respeito você consegue essa disciplina. E muitas vezes eu acredito que se você for ter autoridade você não precisa ser autoritário. Então... eu falar alto... eu não preciso falar alto para eu fazer meu aluno me escutar, eu posso chegar perto do meu aluno e ficar no mesmo tom de voz que ele e na mesma altura para ele poder entender o que eu quero, entendeu?

Note-se que a professora B se refere aos dispositivos de que se serve para exercer o poder disciplinar (e também para aceitar o exercício do mesmo sobre si). Ao narrar suas relações com esses dispositivos, a professora reforça que adotá-los como elementos que propiciam entendimento e conscientização (como o diálogo e a autoridade, por exemplo), caracteriza e manifesta o que seja estar em estado de anormalidade segundo suas concepções. Não se trata, pois, de uma dependência voluntária ou natural, mas dos efeitos gerados pela maneira como o sujeito se submete a esses dispositivos, pela maneira como admite que os entendimentos, determinações e imposições alheias se sobreponham sobre as suas próprias verdades sob a orientação da normalização (FOUCAULT, 2002).

Nessa perspectiva, os sujeitos se sentem à vontade ou no dever de estabelecer o certo e o errado, exercitam seus poderes de vigilância, mando e controle, articulam a adequação de cada um ao padrão definido como correto, classificam o outro entre normais e anormais como forma de potencializar a eficácia da padronização em menção e aplicam sanções e punições sob a égide do discurso do bom convívio e da necessidade do comando para a coexistência em grupo. Isso demonstra que, independentemente se aluno ou professor, a submissão, a obediência e a normalização são parte das biografias indistintamente, o que nos leva a crer que ser objeto do poder disciplinar não é uma prerrogativa exclusiva do aluno.

O aspecto autoritário presente nesse tipo de relação emerge ao longo das narrativas, indicando um possível fracasso na efetivação dos preceitos contidos nos discursos democratizantes e humanizadores engendrados pela crítica tecida em

desfavor da pedagogia de caráter tradicional. Apesar de tais discursos conterem em si uma intencionalidade positiva em relação à transformação da educação no sentido da minimização dos rigorismos e severidade, as práticas e narrativas pedagógicas nos fornecem pistas de que permanece fortemente arraigado no campo escolar, os métodos tradicionais tão criticados.

Esse possível fracasso nos parece estar fortemente relacionado com as concepções que se consolidam em torno da necessidade do disciplinamento como premissa e que permanece viva e potencialmente praticada em todo tipo de contexto e espaços nas instituições escolares. Esses mecanismos fazem com que os processos normalizadores sejam ainda mais legítimos, ainda mais paradigmáticos e, principalmente, que sejam ainda mais eficazes na arte de domesticar o outro (SILVA, 1998).

4.4.3 Narrativas sobre o processo de normalização no contexto das experiências docentes

Os relatos analisados sugerem que, não obstante o poder disciplinar que caracteriza as relações entre os sujeitos escolares, artifícios que garantem o seu pleno exercício acompanham a realidade dos envolvidos tendo por objetivo principal, o domínio sobre o seu tempo, o seu corpo e a sua mente. No trecho em que a professora A afirma “O aluno, às vezes, fica muito rebelde na sala, não adianta você brigar...”, há uma possibilidade de representação dessa constatação, pois ainda que comumente haja narrativas que defendam que a contrapartida da indisciplina seja o autoritarismo, suas falas indicam que para cada caso, uma técnica de disciplinamento pode ser utilizada e sempre sem perder de vista o foco principal centrado no adestramento, na normalização.

Se enquadrar entre os “não conformes”, por si só, já caracteriza uma possibilidade de castigo ou punição e seus respectivos desdobramentos (ameaças, privações, advertências etc.). Trata-se de sancionar os que se desviam para coibir seus comportamentos inadequados em prol de sua (re)adequação e, simultaneamente, transparecer que, assim, como ocorrido com aquele que recebeu a sanção, todos estão sujeitos ao mesmo procedimento caso procedam da mesma forma (CARVALHO; MORAIS; CARVALHO, 2009).

Estabelece-se assim, o lugar ocupado por aqueles que (ainda) não são puníveis por não subverterem ou terem subvertido a norma posta comportando-se de maneira dócil e obediente, mas que se inserem entre os que se colocam diante da expectativa da punição (ou seja, não foi punido, mas pode ser). Esse mecanismo de poder intenta aproximar a todos, alunos, docentes e demais envolvidos, daquilo estabelecido como adequado evitando-se possíveis situações de insubordinação ou resistência (FOUCAULT, 2014b).

Partindo dessas proposições e dos relatos obtidos, verificamos que o processo de normalização, no contexto biográfico analisado, opera em duas frentes: na individual e na coletiva, mantendo ativos os recursos para o bom adestramento em prol da consolidação do sujeito normal nesses dois campos. O controle político do corpo pela produção do sujeito normal sugerido pelas narrativas, encontra no biopoder e no poder disciplinar, tecnologias hábeis à manutenção e perpetuação de seus efeitos. É nesse sentido que o processo de normalização reverbera pelas práticas e pensamentos ensejando condutas normalizantes já legitimadas, concebidas como naturais. Vejamos:

Professora B: (...) porque o desvio de conduta dele lá é maior que a condição de discernimento que ele tem. Então a gente como educador tem que ver tudo isso, infelizmente! A gente não é só professor, educador. A gente é psicóloga, a gente é pai, é mãe, é tudo! Não adianta (...), é tudo isso, não tem como.

O processo de normalização carrega consigo o potencial de classificar sujeitos oferecendo-lhes estereótipos que os aproximam ou os distanciam da normalidade, de modo que quanto mais distante, maior a necessidade das intervenções disciplinares correccionais. Esse arranjo institucional conduz as produções subjetivas sobre o que ou quem seja normal ou anormal. Quando indagada sobre o significado que atribui ao aluno que não cumpre regras, por exemplo, a Professora A destaca:

Professora A: (...) é o mais importante para mim porque os outros já sabem as regras, já cumprem e não me dão trabalho.

Dessa narrativa depreende-se a necessidade de se tecer uma análise pelo caminho inverso das obviedades como forma de se buscar compreender aquilo que nem sempre transparece a olhos nus.

Observamos uma tendência narrativa entre as entrevistadas em se derramar suas atenções sobre aqueles que apresentam comportamentos indisciplinados, ou

seja, inoportunos, inadequados, não úteis. Em contrapartida, os comportamentos dos sujeitos dados como disciplinados (na maior parte das vezes, porque portam-se com alto grau de obediência) não demandaria tanto das docentes, pois afinal, já estão enquadrados, já são conformes e, como o próprio relato pontua, “não dão trabalho” (professora A).

Entretanto, esses últimos merecem a mesma oportunidade de crítica e problematização que os demais, afinal, todo o enquadramento ou subserviência manifestados podem decorrer não necessariamente de uma suposta conscientização sobre a importância do cumprimento da regra perante a vida em sociedade, por exemplo, mas sim, do temor de uma punição, da fuga da expectativa por um castigo ou sanção, do silenciamento das verdades particulares.

Podemos assim observar que, manifestações designadas como indisciplinadas podem ser consideradas como atos de resistência (que precisam de atenção), o que não necessariamente implica na configuração de um sentimento de revolta por parte daquele que o pratica, podendo decorrer das mais diversas possibilidades, até mesmo da falta ou da impossibilidade de compreensão da norma desatendida (é possível que o aluno descumpra uma regra porque não a compreendeu). As narrativas sugerem que para cada ato de resistência, segue uma manifestação de correção.

No mesmo sentido, a concepção da professora C sobre o processo normalizador revela que, no contexto de suas experiências de vida, os fenômenos designados por indisciplina atrelam-se às significações pré-concebidas sobre normalidade e anormalidade. Segundo a professora em menção, sua concepção sobre indisciplina está associada ao descumprimento, à desobediência, ou seja, ao desatendimento às normas explícitas ou não. Nessa situação, as normas não são analisadas como elemento de um constructo desenvolvido à parte do sujeito, ignorando seus desígnios e peculiaridades, mas, ao contrário, são elementos integrados a ele pela subjetividade e no sentido de controlá-la e governá-la, submetendo-a a um conjunto de mecanismos específicos e capazes de torná-la útil, dócil e adestrada. Esse é o papel dos mecanismos disciplinares e, conseqüentemente, do processo normalizador.

Professora C: Engraçado, ne? A indisciplina para mim, acho que eu uso mais esse termo no sentido de descumprimento, sabe? Descumprimento daquilo que foi

combinado. A indisciplina é muito característica do contexto escolar. Então a indisciplina está muito ligada àquela dificuldade de cumprir com as regras (...).

A personalidade, a subjetividade, as preferências, não são, dessa maneira, questões íntimas, mas sim, objeto e produto do controle oriundo das relações de poder que governam cada qual interna e externamente. Convenções sociais e culturais, vigilância, normatização, obrigações escolares, deveres, exercem seus efeitos sobre os sujeitos, principalmente pela exigência do enquadramento em seus preceitos. Para tanto, condutas, narrativas, manifestações, são examinadas e, na medida do que seja necessário para este enquadramento, são também sancionadas e corrigidas “para alterar a pessoa visível através de uma ação exercida sobre esse invisível mundo interior” (SILVA, 1998, p. 31).

É nesse sentido que observamos que os eventos denominados (in)disciplina e o próprio processo de normalização podem, em diferentes circunstâncias, ser parte dos projetos de si. De acordo com Delory-Momberger (2014, p. 64), “a construção biográfica é, pois, a tentativa – necessariamente inacabada e indefinidamente reiterada – de reduzir a distância que separa o eu de seu projeto primordial”, o que leva o sujeito a narrar sobre si mesmo a partir de um esforço analítico sobre seus prospectos como forma de buscar nas experiências passadas, referências para as produções presentes e futuras. Esse impulso narrativo conduz a histórias inacabadas que aguardam um vir a ser construído pela articulação entre o passado reformulado pelas impressões que dele possui na atualidade em que narra e os elementos de seu projeto de si.

Ao se projetar o passado pela construção biográfica, cada acontecimento, cada personagem, cada fala, encontra sua função e seu sentido de acordo com o lugar que ocupa na conexão do projeto de si e dos projetos particulares que conduzem a história para o seu final, isto é, para a realização hipotética daquilo que a projeta para o possível e que a justifica retrospectivamente. A história de vida não é, portanto, a história da vida, mas a ficção apropriada pela qual o sujeito se produz como projeto dele mesmo e neste projetar pode circular as concepções normalizadas do que se deseja como produto final. Nas construções biográficas, sujeito e história se conectam e é, à emergência desse sujeito, que se produz a sua história e que se experimenta como projeto respondendo assim, ao movimento da biografização (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 65).

Tendo isso em vista, as narrativas das entrevistadas a respeito de como concebem aqueles que consideram não ser capaz de manter a disciplina, revelam que sua dinâmica de compreensão articula fatores temporais que se referem a experiências vivenciadas no passado e se projetam como referência para suas análises atuais e futuras, de modo que, para elas, a concepção sobre este sujeito se define a partir das projeções que fazem de suas próprias vivências no outro, envolvendo os fenômenos designados como indisciplina. Nesse aspecto, as construções biográficas que fazem ao se referirem ao outro, encontram sentido nos seus próprios biografemas, nas ficções particulares de que se apropriaram para tal (DELORY-MOMBERGER, 2014).

Professora A: Eu já tive vários professores que formaram na (...) ¹⁸ e que, por exemplo, têm muita teoria e na prática não funciona. Daí tá lá na sala de aula, um aluno correndo para cá o outro para lá, o outro fazendo anarquia e ela tentando dar aula. Tem que conhecer primeiro a realidade. Daí eu cheguei um dia na sala de aula e o professor falou assim para o aluno: "O que que você quer aprender hoje?". A criança não tem autonomia ainda para isso, o professor tem que preparar a aula de acordo com a faixa etária, de acordo com a necessidade dele né? Lógico que têm imprevistos, mas se você preparar sua aula, se você tiver domínio sobre o conteúdo... que muitas vezes o professor não tem e não conhece a realidade do aluno. Não vai conseguir nunca. Não há aprendizagem, na verdade. O professor finge que ensina e o aluno finge que aprende. O processo em si, de aprendizagem, não ocorre.

Professora B: (...) eu acho que às vezes esse medo da sala de aula acaba atrapalhando um pouco. Não só o mais velho, mas o mais novo também, porque quando a gente inicia a gente fica com medo, né? Aquela insegurança: ah meu Deus, será que vão gostar do meu trabalho, será que não vão? E aí, muitas das vezes é onde os professores acabam perdendo um pouco as estribeiras da situação. Agora, tem outros professores que você vê que eles conseguem dominar de uma forma tão grande a sala de aula deles que eles não precisam nem falar alto. Um olhar que o professor dá o aluno entende.

Professora C: Ah, muitas vezes eu me sinto essa professora. Eu olho e falo: "Nossa que caos é esse que está acontecendo aqui?". Mas está todo mundo assim.

¹⁸ Por questões éticas, omitimos o nome da instituição de ensino superior mencionado pela entrevistada.

Tem caos que não atrapalha, é confusão mesmo e a gente acaba tendo que mostrar que chegou o limite (...).

É possível perceber nas narrativas que, para elas, o professor que tem dificuldades de manter a disciplina em sua turma, carrega consigo um tipo de carga negativa gerada pela incapacidade de (se) fazer normalizar. Na prática escolar, o processo normalizador se estabelece dessa forma pulverizada que o coloca em vias de mão dupla, ou seja, o poder disciplinar deve ser exercido para efetivar a normalização, mas deve também ser recebido por este que o exerce pela mesma razão normalizadora. Logo, assim como caracterizam o aluno (in)disciplinado, as entrevistadas se utilizam do mesmo trajeto narrativo para caracterizar o professor, que tal como o aluno, carrega os estereótipos do anormal quando não se enquadra nos padrões de normalidade esperados para sua condição. Há estereótipos normalizados para o aluno, há estereótipos normalizados para o professor, há estereótipos normalizados para o gestor, há estereótipos normalizados para todos.

Essa perspectiva se reforça pelas narrativas que revelam um sentimento de frustração quando as entrevistadas percebem que não são capazes de manter o controle dos alunos de acordo com as práticas disciplinares esperadas. As falas decorrentes do discurso normalizador são aparentes e a esse respeito, algumas observações merecem destaque. Um primeiro ponto a ser destacado diz respeito à presença dos processos de normalização nas concepções sobre o exercício profissional docente esperado e adequado. As narrativas indicam que há uma expectativa pessoal das entrevistadas em relação a esse exercício profissional esperado e adequado, de modo que quando concluem que ele não pode ser alcançado, aflora o que a professora C designa como um sentimento de frustração e de incompetência.

Professora C: Ah, eu me sinto frustrada! Muitas vezes me sinto incompetente. Eu me pergunto o que que eu faço, porque eu tinha duas colegas que eu olhava assim e pensava assim: “gente, está todo mundo quieto, sentado e fazendo. Cinquenta minutos quietinhos, qual é o segredo?”.

O professor é disciplinado para disciplinar, é normalizado para normalizar: disciplinado e disciplinador, normalizado e normalizador. E não há nisso, intenção de nossa parte no sentido de tecer qualquer tipo de crítica ou julgamento, mas sim, de destacar a relação que o processo normalizador tem com a (in)disciplina escolar no contexto das relações. Faz parte de nossas premissas o fato de que assim como o

disciplinamento recai sobre o aluno, recai também sobre qualquer outro sujeito da instituição escolar, o que inclui o professor. Sendo assim, uma vez que do aluno disciplinado se exige a prática de um conjunto de saberes e comportamentos que o tornam enquadrado como tal, do professor a exigência é a mesma, de modo que qualquer desvio o coloca diante das sanções cabíveis aos atos desviantes independentemente da posição hierárquica ocupada (SILVA, 1994).

A maneira como a professora B examina o professor acerca do domínio e disciplinamento da turma em sala de aula diz muito sobre esses mecanismos. Suas falas reportam ao papel esperado a ser exercido por esse profissional e, no contexto dele, o seu dever de viabilizar o exercício do poder disciplinar como fonte de produção e manutenção do sujeito disciplinado normal.

Professora B: Ah, eu acho que ele enquanto educador ali da sala de aula, responsável daquilo, eu acho que ele deveria tentar outras estratégias que fosse, para ele melhorar aquela atenção porque até os próprios alunos que estão interessados chega um momento em que eles não vão nem querer saber mais também. Então, talvez se ele criasse regras ali na sala de aula dele para que aquela aula ficasse gostosa, fluísse de uma outra forma.

Note-se que a professora B orienta sua própria construção biográfica a partir da narrativa que faz sobre o outro, reconfigurando seu horizonte de ser e vir a ser em que questiona sua atuação pessoal. Nesse caso, a narrativa do outro funciona como um campo de biografização em que a professora encontra condições favoráveis às produções sobre sua própria vida e a partir de sua própria história. Por requerer a articulação dessas representações, essas narrativas alheias a conduziram a uma produção pessoal que, a partir delas, lhe colocaram como sujeito de sua própria biografia (DELORY-MOMBERGER, 2014).

Essas narrativas nos sugerem a força da institucionalização na produção dos regimes de verdade que, por seu estatuto hierárquico e científico e em razão de sua elaboração proveniente de sujeitos reconhecidos por sua qualificação, assumem o status de verdades inquestionáveis, corretas e legitimadas pela chancela da ciência e dos níveis hierárquicos institucionais. São essas verdades, operadas por um sistema quase inquisitivo e invisível nas instituições escolares, que definem e classificam sujeitos, pensamentos, comportamentos e que, conseqüentemente, justificam decisões, posturas e sentimentos (FOUCAULT, 2002).

Professora B: Ah, às vezes quando eu pego... às vezes já peguei salas de aulas assim, que foram umas salas mais cansativas, mais pesadas... eu tenho que procurar ajuda com quem possa, tipo, vamos supor um exemplo... se for escola particular você vai ter ajuda de um psicólogo, de psicopedagogo, você sabe que você tem o seu coordenador. (...). Então assim, eu acho que a gente tem que ter humildade ao ponto de você procurar ajuda se você não está conseguindo deliberar aquilo, entendeu? Então aí eu vejo o papel do gestor, o papel do educador e até do próprio colega de trabalho para que ele possa te ajudar para que você consiga amenizar.

Em razão do “estatuto de cientificidade” (FOUCAULT, 2002, p. 14) de que gozam os especialistas como médicos, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, e todos os que sejam convocados a emitir seus pareceres nos processos educativos, as suas produções e elementos de suas demonstrações apresentam certo privilégio por comportarem “presunções estatutárias de verdade, presunções que lhes são inerentes em função dos que as enunciam. Em suma, são enunciados com efeito de verdade e de poder que lhes são específicos” (FOUCAULT, 2002, p. 14).

As experiências narradas indicam que há uma pertinência, uma conformidade, entre os discursos sobre a verdade e a prática disciplinar normalizadora. No ponto em que se entrecruzam as instituições destinadas a promover a formação educativa dos sujeitos (a escola) e instituições qualificadas para determinar verdades escolares, ou melhor, no ponto em que se encontram a escola e os saberes científicos que a permeiam, se formulam os regimes de verdade que geram efeitos consideráveis sobre o que se passa nessa instituição. É nesse contexto que as relações de saber se postam como um elemento de importante relevância acerca dos processos de normalização ali ocorridos, pois são eles que definem essa pertinência entre as verdades estabelecidas e as práticas disciplinares no sentido da produção dos arranjos que lhes sejam adequados e convenientes (FOUCAULT, 2012).

Isso não significa dizer que as relações de poder e saber dependam exclusivamente da existência de uma chancela científica para que seus efeitos possam ser gerados. Pelo contrário. Esses efeitos também partem das relações estabelecidas com aqueles que não detêm a sobredita qualificação, mas são também orientados pelas verdades que vem dela e que são colocadas em prática pelo exercício do poder. O poder insere as verdades estabelecidas nas vivências do sujeito determinando comportamentos, maneiras de ser, de agir e de pensar que, de acordo

com os discursos científicos, podem constituir ou não, o fato a ser punido, a ser corrigido, a ser normalizado.

Observe-se no discurso da professora B acima destacado que os saberes provenientes das orientações dos especialistas ou das pessoas com notória qualificação, segundo ela, auxiliam no controle da turma, auxiliam no disciplinamento. Esse suposto auxílio vem justamente na direção de detectar os fatos puníveis e não puníveis para que se possa oferecer o procedimento correccional mais adequado segundo as práticas disciplinares de que se faz uso na instituição.

Diante disso, que função teria então, esse conjunto de verdades? Primeiro, estabelecer o anormal e, conseqüentemente, os elementos reprováveis que o acompanham, para que a partir disso seja possível aplicar as condutas correccionais mais adequadas a cada situação que clame pela normalização. Segundo, enunciar aquilo contra o que esses elementos se insurgem: não há uma norma legal que determine que uma criança não possa sair de dentro da sala de aula, que não possa conversar com seus colegas na sala de aula, que não possa querer estudar algo diferente do exigido para aquele horário, por exemplo; da mesma forma que não há norma legal que estabeleça que um professor também não possa ser ou fazer o mesmo (SILVA, 1998).

Não estando essa contrariedade normativa estritamente no campo legal, expresso, portanto, o que as condutas reprováveis contrariam diz respeito àquilo contra o que elas surgem, às verdades que lhe são impostas sem considerar as suas próprias. É nesse cenário que os fenômenos designados por indisciplina escolar encontram espaço e se produzem pela resistência àquilo que pretendem contrariar. Por essa razão é que, para tratar sobre a indisciplina como ponto relevante do processo de normalização, as entrevistadas se reportam a experiências que vivenciaram em situações que, justamente, consideram subversivas, puníveis e isso, não porque de forma neutra construíram essas concepções, mas porque a elas se submeteram em decorrência das relações de poder e saber em que se inserem. Vejamos:

Professora B: A gente tem uma professora lá na escola... eu estou colocando muito a minha prática hoje em dia porque eu... a gente acaba reconhecendo. Ela é um doce de menina, pensa numa moça boa. Ela não dá conta de pôr ordem no grupo dela na sala de WhatsApp. Toda vez eu tenho que entrar e falar "olha galera, aqui é o grupo da sala, como se vocês estivessem na sala, vamos prestar a atenção na professora".

As crianças fazem o que querem. Agora você imagina essa moça na sala de aula o que que não vai ser. A gente iria ter muito problema, não falo nem com pai, mas com a própria disciplina da sala de aula mesmo dela, porque ela é tão boazinha, ela quer agradar tanto a criança e o aluno, que ela acaba deixando eles dominarem a situação, entendeu? Então aí eu acho que às vezes é o momento do próprio papel do gestor, do coordenador, de ajudar esse professor a centralizar e ver o que que ele pode melhorar nessa sala de aula, no próprio comportamento dele para ver o que ele pode fazer de melhor, entendeu? A gente tem que procurar ajuda.

O conjunto de vivências e saberes biográficos do sujeito não se reduzem a acontecimentos pontuais e sim, conectam-se a múltiplas e variadas experiências, sejam elas de ordem afetiva, moral, profissional, intelectual. Dessa forma cada qual pode se apropriar daquilo que reconhece na narrativa do outro ou realizar suas próprias construções a partir dessa apropriação redefinindo e redimensionando seus biografemas a cada vivência (DELORY-MOMBERGER, 2014).

A narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se, reconfigurar-se, alargar seu horizonte; onde ela se põe à prova como *escrita de si*. A narrativa do outro é, de certo modo, um laboratório das operações de *biografização* que realizamos sobre nossa própria vida, nas condições de nossas inscrições sócio-históricas e de nossos pertencimentos culturais. Ao solicitar nossas representações e nossos saberes de experiências, a narrativa do outro nos remete à *figuração narrativa* na qual nos produzimos como sujeitos de nossa *biografia* (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 61).

Dessa maneira, ao narrar as histórias de vida de outros sujeitos professores para explicar suas concepções sobre as questões atinentes à (in)disciplina escolar e ao processo normalizado, as entrevistadas projetam a si próprias no exame do outro produzindo a sua própria biografia, buscando nos seus biografemas presentes e passados a articulação com o que se apropria nas narrativas do outro para as projeções do futuro. Essa produção lhe permite uma construção pessoal que induz a uma história inacabada de si em razão da sua constante e ininterrupta situação de transformação, seja pelo dinamismo dos seus biografemas, seja pelas contínuas apropriações que obtém de suas relações. Vejamos:

Professora C: Quando eu vejo um colega de muitos anos de trabalho numa situação dessa de indisciplina, por mais que seja contraditório o que eu vou responder agora, eu falaria para ele que não é incompetência. Porque não significa que ele não saiba ensinar ou que ele não seja uma pessoa apta para ser um professor, mas

então... a primeira coisa assim... ele se acalmar e antes de dar conselho eu diria que eu já passei por isso também.

A professora B, da mesma forma, demonstra ter ciência acerca desse dinamismo, pontuando que suas experiências envolvendo questões e acontecimentos de (in)disciplina escolar não foram e não são estáticas, imutáveis, pelo contrário. Segundo ela:

Professora B: (...) aquilo o que não deu certo em uma sala de aula, na outra eu tenho um outro momento na própria sala de aula, em que eu tenho que construir coisas novas para eu melhorar sempre. Eu acho que a ideia da vida é essa enquanto ser humano, enquanto profissional a gente estar sempre buscando melhorar, né? (...) eu acho assim que na vida da gente profissional vai ter sempre o negativo que vai fazer a gente melhorar, entendeu? E o positivo que vai também fazer com que a gente se sinta satisfeita com o que a gente faz, enfim.

Nesse mesmo sentido, a professora C destaca:

Professora C: Ah eu acredito que são positivas, no meu caso nada que aconteceu foi algo que me machucasse fisicamente. Emocionalmente eu ficava abalada, mas de certa forma eu aprendi com isso, então são positivas nesse sentido, que me trouxeram muito aprendizado humano, sabe? Mas fico muito triste e frustrada por não conseguir desempenhar tudo aquilo que eu sei que eu sou capaz do ponto de vista da minha área específica, né? E até mesmo em relação a outros alunos que às vezes poderiam ir além e por conta de eu ter que ficar mediando problemas e estar sozinha (inaudível) com os alunos, eu acabo não conseguindo dar tanta atenção para esses alunos que têm um potencial enorme.

Note-se que os aspectos relativos à narrativa de formação ganham evidência, indicando que o que as professoras têm como projeto de si em devir é parte relevante de suas construções biográficas pessoais. No caso das experiências envolvendo os processos de normalização, está em vir a ser uma atuação profissional que as distancie das vivências desviantes engendradas pelas situações de falta de disciplina ou de anormalidade, seja pelas razões que consideram como sendo de sua responsabilidade, seja de alheias. Ao realizar essa projeção, cada fala encontra sentido e remete a uma realização hipotética daquilo que consideram como ideal, moral, adequado, esperado no contexto de seu movimento biográfico (DELORY-MOMBERGER, 2014).

Disso observamos que, para além das questões relativas aos efeitos do poder disciplinar e da normalização no cotidiano escolar, está o impacto de seus efeitos nas construções biográficas de cada um dos envolvidos nos processos institucionais escolares. As histórias de vida são atravessadas por esses efeitos e, inevitavelmente, se produzem tendo-os como parte de sua composição. O cenário escolar representa um espaço de muitos conflitos gerados pelo jogo de forças que decorre dos diferentes desejos, preferências, contextos, o que os torna ainda mais presentes nas histórias narradas, especialmente pelas práticas pedagógicas docentes que, por meio da autoridade obtida pela qualificação e saberes acumulados, tomam como referência a necessidade constante da normalização (CHARLOT, 2000).

As temáticas atinentes à indisciplina escolar e, conseqüentemente, à normalização, comumente geram angústias, sentimentos de frustração, de inapetência, isso faz com que não sejam poucos os relatos de experiências vivenciadas acerca desse assunto. E apesar das experiências narradas serem as mais diversas e envolvendo também as mais diversas situações, há elementos narrativos em comum acerca das questões relatadas e isso não se dá pela reciprocidade profissional ou pelas características semelhantes dos acontecimentos, mas pela equivalência de sentido e finalidade dos discursos e poderes pulverizados nas instituições escolares.

Professora C: Eu lembro assim que eu tinha ido trabalhar, estava super feliz, era dia do meu aniversário, eu tinha preparado uma aula assim, lúdica e diferente, mas enfim, eu queria ser a professora boazinha naquela época ainda e nem sempre a gente pode ser desse jeito, né? Nem sempre sendo bacana a gente vai conseguir a colaboração, tem hora que o que o jovem ou a criança precisa é outra coisa.

Segundo Foucault (2014b), o disciplinamento dos sujeitos enseja o seu controle minucioso, tanto do ponto de vista externo quanto do interno, exercendo-se pela via de uma sofisticação que lhe retira o caráter violento e o faz presente mesmo nas situações em que supostamente não haveria, discursivamente, qualquer intenção de disciplinar. Assim, quando questionadas sobre as experiências vivenciadas em seu exercício profissional envolvendo situações em que consideram a configuração do que compreendem por indisciplina escolar, as narrativas se reportaram a experiências aparentemente desagradáveis, subversivas, sempre envolvendo os atos reprováveis de um aluno ou turma. Essas vivências tornaram-se parte de seus biografemas e

continuam a compor suas significações sobre a indisciplina escolar e sobre normalização. Vejamos:

Professora C: Só de quando colocaram fogo na sala de aula, que era o meu primeiro ano de trabalho. (...). Teve uma outra em que eu estava no sexto ano e chegou um aluno, eu não lembro exatamente o que ele disse, mas o que me espantou foi ele estar dizendo aquilo já em um sexto ano, sabe? Foi algo muito agressivo para mim, mas naquela época eu já tinha mais experiência e já estava trabalhando naquela escola há um ano e já conhecia bem o público daquela escola, os alunos.

Tendo em vista as concepções das teorias foucaultianas sobre o poder disciplinar atreladas às experiências narradas pelas professoras entrevistadas, observamos que, apesar de todo o esforço engendrado pelas práticas desse poder, nem sempre há a facilidade e fluidez desejada no disciplinamento e normalização dos corpos. Os sujeitos, ainda que de forma não aparente ou silenciosa, procuram, de certa forma, preservar sua heterogeneidade e a existência de suas próprias verdades, resistindo aos apelos (violentos ou não) do adestramento, da docilização.

A questão é que, apesar dos discursos aparentemente desqualificadores do termo resistência, as aproximações que pretendamos realizar em relação aos comportamentos qualificados como dessa natureza, demandam a abertura do diálogo, da escuta ativa sobre o que o sujeito tem a dizer ou expressar, ponderar o que pensa colocando em cheque algumas das regras postas, fato que torna ainda mais complexa essa possibilidade no contexto de uma organização regida pelo poder disciplinar e pela normalização como premissa. Talvez por essa força questionadora, Foucault (2017b) tenha considerado as vozes que ressoam dos atos de resistência em seus escritos.

Uma vez que se compreende poder e saber como elementos inscritos em condições adversas de produção, as possibilidades de rompimento de paradigmas sob essa perspectiva, se torna questionável. Havendo uma suposta transformação ou modificação em uma prática, comportamento ou pensamento, estaríamos de fato diante de uma situação de ruptura de padrões previamente estabelecidos? Ou seria pura e simplesmente, a regeneração dos saberes e poderes produzidos em dadas condições que se altera em prol de sua manutenção e perpetuação? É nesse contexto de questionamento que Foucault nos convida à reflexão acerca do regime de verdades reverbera pelas relações instaurando seus pressupostos biográficos. Vejamos a seguir:

Professora A: Não precisa seguir à risca tudo aquilo que é determinado, mas... desde que a gente atinja o objetivo. Não é sair da regra e fazer qualquer coisa. Eu acho que eu tenho que elaborar uma alternativa que seja melhor do que aquilo que foi proposto para mim e isso não se confunde com bagunça”.

Em um primeiro momento, o relato parece representar a disponibilidade da professora em resistir à norma posta sob a justificativa da preservação do melhor para seus alunos, ou seja, se a regra que lhe foi dada para ser imposta aos alunos não lhes trouxer, segundo o crivo da professora, o benefício da boa educação e aprendizagem, não necessariamente precisa ser atendida em sua literalidade e sim adaptada a essas necessidades. Entretanto, após uma leitura mais cuidadosa, torna-se possível observarmos que o discurso de resistência ou de negação da norma nesse caso, tende a se colocar nas narrativas como reforço positivo do processo de normalização que se instaura, ainda que aquela que não se dê conta disso expressamente.

Ao negar para afirmar a norma, constrói suas narrativas sobre a ficção de que essa norma pode ser quebrada, quando o que está em jogo é o processo de normalização, indicando que ele está em posição no jogo de forças de suspender, temporariamente a norma para *conceder*, para *transigir*, mas de forma vigiada e limitada. É o refinamento do uso da norma como forma de produzir a vontade de obediência, escamoteada em seu suposto rompimento: transgredir para cumprir.

Note-se que as histórias narradas pelas entrevistadas apresentam enfrentamentos pela produção de uma identidade própria que não se dissocia dos elementos constantes do cenário institucional onde exercem seu trabalho. Para além de possíveis julgamentos, cada uma delas realiza, ali, o que se propôs a desempenhar: ser professora, com suas respectivas batalhas e histórias de vida, suas características formativas e as marcas que perduram em suas vivências acerca das experiências que tiveram com outros sujeitos e instituições ao longo de suas vidas.

A despeito dos jogos de forças que se estabelecem no campo educacional, a (busca por) autonomia é uma marca que persiste nas narrativas, impregnando de possibilidades as suas vivências. Em diversos momentos dos relatos analisados notamos que a relevância desse fator é fortemente assinalada, pois o trabalho que realizam junto aos alunos, por mais controle, vigilância, hierarquias e imposições que haja de todos os lados, é um trabalho dotado de muita gentileza, entrega e sofisticação.

É esse trabalho realizado junto a cada aluno e aluna, a cada dia e a cada novo conteúdo que faz surgir no íntimo de todo o processo de ensino e aprendizagem que atravessa as etapas de escolarização, a singularidade de profissionais que se reinventam a cada demanda, a partir de cada pensamento, atividade, comportamento ou obstáculo superado. E, apesar de cientes das possibilidades tolhidas cotidianamente, não há como suprimir essa liberdade de ação e envolvimento. Quando as professoras entrevistadas nos relatam, com orgulho, suas histórias de vida sobre a escolha da profissão e sobre a maneira como constituem-se em suas práticas, é desse espírito de liberdade e entrega que acreditamos estarem falando.

4.5 Discussões momentaneamente derradeiras

A biografização (por nós compreendida como o ato de biografar) se refere à possibilidade que viabiliza ao narrador a construção de uma imagem de si que tem como base os padrões sociais, históricos e culturais recebidos como legados das vivências humanas ao longo do tempo e das relações que se constroem nas jornadas de cada um. Esse arranjo individual e coletivo propicia a necessidade pela constante busca da completude de si que sustenta o emaranhado de metas, objetivos e projetos que o sujeito traça para si com a intenção, nessa perspectiva, de alcançar sua versão mais completa.

Esse movimento, bastante observável nas narrativas de formação coletadas por meio das entrevistas biográficas realizadas, sugere o efeito das forças a que os sujeitos se submetem no sentido da relevância sobre a necessidade de gerir as suas próprias vidas superando a sensação de um suposto inacabamento que lhes exige a busca incessante por uma completude padronizada, normalizada. Isso pode tanto lhes conduzir à esperada superação quanto à permanência na execução de projetos que, pouco a pouco, deixam de ocupar o posto inicial de referência passando a ocupar o de permanência (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Vale observarmos que os relatos biográficos obtidos não apenas se articulam com as relações consigo mesmo quanto também com as relações com o outro. As referências sobre si são também experimentadas nas construções alheias. Segundo Pierre Dominicé, “A compreensão da narrativa pessoal é enriquecida pelo efeito de eco proveniente da escuta ou da leitura da narrativa do outro” (Dominicé *apud* DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 22).

A esse respeito, é importante observar que, ao construir as narrativas sobre si identificando suas características e possibilidades, os sujeitos entrevistados narram indiretamente aquilo que negam ser, ou seja, aquilo que ser vivenciado ou praticado se abriria ao não desejam para seu ser ou vir a ser. No que afirmam sobre si, há, portanto, uma infinidade de negações latentes que não contraditoriamente, reforçam os efeitos e produções do processo de normalização.

Essa compreensão sobre as possibilidades e limites de si, assume um caráter positivo à medida que, uma vez incorporados, definem caminhos, preferências, lugares, sentimentos. São o reflexo do caráter positivo do próprio poder que ao impor-se às percepções de si, fábrica identidades e símbolos que estabelecem sentidos e significados que definem um sujeito tal como é, tal como percebe ser ou tal como deve ser (SOUZA; MEIRELES, 2018).

Esse caráter positivo do poder nas definições de si nos revela que tudo aquilo que é negado, tudo aquilo que pertence ao campo do não ser nas histórias narradas não constitui um outro ser e sim uma outra forma de ser, o ser complementar que justifica a maneira como cada qual narra a si próprio. O que se nega sobre si não se traduz como dissociação do ser, mas como o que lhe integra caracterizando o seu não ser por uma contrapartida de reforço de suas próprias práticas, comportamentos, valores, pensamentos (DELORY-MOMBERGER, 2014).

Nessa perspectiva do narrar a si, o anormal se torna o terreno da normalidade, a experiência do não ser que define e veicula o conceito de normal. Os relatos analisados indicam que o normal é, simultaneamente, exibição e definição da norma, o que requer, paralelamente, a demonstração do que não corresponde à sua exigência, o que nega e resiste a seus termos. “Assim, qualquer preferência de uma ordem possível é acompanhada - geralmente de maneira implícita - pela aversão à ordem inversa possível” (CANGUILHEM, 2017, p. 190).

As concepções sobre disciplina e indisciplina escolar, ou melhor, sobre o sujeito disciplinado e o sujeito indisciplinado exprimem a polarização entre um positivo e um negativo que definem a experiência de normalização pelo campo de aplicação da norma. Pelos relatos coletados, observamos aquilo que Canguilhem (2017) já observava, ou seja, que a norma traz consigo uma função corretiva oriunda da própria infração, daquilo que é praticado pelo sujeito infrator anormal.

A maneira como as entrevistadas narram o normal sugere a existência de um caráter normativo para suas definições, pois pressupõe as normas que regulamentam

o estado normal e também a anti norma que estabelece o estado anormal. Por tal razão é que estes não podem ser considerados como conceitos estáticos, imutáveis, acabados, mas sim como inscritos na constante possibilidade de modificação a depender da forma como operam cada uma das relações de poder e saber em cada contexto.

Segundo Canguilhem (2017, p. 192), “para apreciar realmente o valor da regra é preciso que a regra tenha sido submetida à prova da contestação”. A regra, nesse caso, não se consubstancia exclusivamente na existência da exceção, mas na resistência a seus termos, o que lhe oferece a oportunidade de se constituir como regra tendo como origem a necessidade da regulação normalizadora decorrente da experiência de resistência a que pretende regular.

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” (CANGUILHEM, 2017, p. 193).

Os projetos e narrativas de vida (sobre si e sobre o outro) são, dessa maneira, normativos, produzem-se no contexto dos processos de normalização a partir do pressuposto da superação das anormalidades para o alcance em perspectiva e vivência fática de um vir a ser normalizado, enquadrado, útil, aceito. É, pois, essa a jornada de normalização dos sujeitos escolares, ou seja, pela definição do estado de anormalidade, estabelece-se o regime de verdades que orientam as construções biográficas pessoais e alheias no sentido da completa apropriação do estado de normalidade.

Ao aventarmos a discussão sobre indisciplina escolar, observamos que ela se encontra neste campo de anormalidade como contrariedade ao estado de normalidade atingido pelo sujeito disciplinado. A disciplina escolar, assim como a própria concepção de normalidade, se apresenta como efeito oriundo da operação de negação da norma ocasionada pelos fenômenos designados como indisciplina escolar. Esta negação exige a correção disciplinar necessária ao estabelecimento do normal (CANGUILHEM, 2017).

Assim se constitui o processo de normalização no contexto escolar e disciplinar. O estado de anormalidade inerente à indisciplina precede o que se designa

por disciplina à medida que essa última se estabelece pelos efeitos normativos decorrentes do que lhe resiste. E sendo o normal disciplinado a manifestação fática da norma disciplinar, o processo normalizador percorre os caminhos que partem do anormal e chegam ao estabelecimento da normalidade pela manifestação e execução da norma, seja de forma visível ou não.

Tendo isso em vista, os dados analisados indicam que há uma preocupação por parte das professoras entrevistadas com a manutenção ou (re)estabelecimento de uma suposta ordem na instituição, o que justificaria a necessidade de se perpetuar e buscar pelas vias do poder disciplinar, o estado de disciplina escolar como forma de superação dos desvios causados pelo sujeito designado como indisciplinado. As narrativas, portanto, corroboram o pressuposto defendido por Canguilhem (2017) e reiterado por Foucault (2002) acerca da anormalidade como pressuposto do normal e do caráter normativo dos projetos de vida na direção da normalidade.

Os comportamentos e sujeitos designados como indisciplinados perfazem-se como aqueles que contemplam em si a incapacidade de colocar em prática o projeto normativo caracterizado pela manifestação fática da norma nas experiências que ocorrem e que estão por ocorrer. Os relatos indicam a articulação de tecnologias de poder que agem de forma complementar, recaindo sobre o corpo individual e sobre o corpo coletivo. As experiências narradas demonstram que o exercício do poder disciplinar se relaciona ao corpo pelos mecanismos disciplinares que produzem efeitos de maneira pessoal e populacional pelas repercussões de massa (FURTADO; CAMILO, 2016).

Essas narrativas sobre o sujeito indisciplinado sugerem que o processo de normalização percorre um caminho que parte do desvio, passa pela necessidade de se corrigir esse desvio até chegar à regulação precisa para uma uniformização obediente, submissa à norma. A totalidade normativa que regula sujeitos e subjetividades representa a plenitude de uma unidade de si relativizada pelas relações de poder e saber que caracterizam o processo de normalização.

A maneira como a utilidade dos corpos é concebida, contempla peculiaridades que reverberam por entre as relações repercutindo na maneira como o poder disciplinar é exercido e conduzido. Essas concepções não apenas orientam o exercício desse poder como também, os recursos por ele utilizados, delimitando forças, verdades e saberes que se articulam em torno da produção de um corpo cujas

prerrogativas não podem se bastar à submissão, mas ao alcance da utilidade pela correta, adequada e vantajosa produtividade.

Assim, a atividade de biografização observada nos relatos coletados indicam um exercício contínuo por parte dos sujeitos investigados no sentido de produzir as suas próprias significações sobre suas experiências e de construir uma narrativa pessoal que não pode ser compreendida como uma produção de cunho exclusivamente individual, mas como parte de uma inscrição histórica, social e cultural que gera efeitos não apenas sobre suas falas, mas sobre as relações que estabelecem consigo e com o outro. Ao narrarem suas próprias histórias, os sujeitos articularam as referências oriundas dos contextos de vida em que se passam suas experiências e se produzem suas subjetividades pela singularização do conjunto de representações de si (DELORY-MOMBERGER, 2012).

São as narrativas sobre as histórias de vida relacionadas à (in)disciplina escolar e ao processo de normalização vivenciado no cotidiano pessoal e coletivo que nos permitiu acesso ao vivido, às figurações que caracterizam a existência de cada um e as apropriações que são feitas dela. O conjunto narrado projeta os fatos biográficos que revelam as percepções de vida a partir de um viés pessoal que define e prospecta as concepções de si, do outro e do mundo no contexto do objeto que nos propusemos a investigar (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Para a elaboração de suas narrativas, as professoras entrevistadas recorreram a paradigmas e sistemas nem sempre explícitos para traçar as suas representações e histórias de vida. Esse movimento transpôs as possíveis barreiras da individualidade alcançando produções acerca de sua existência no contexto de um grupo social também caracterizado por suas identidades históricas e culturais. Isso significa dizer que cada qual construiu suas figurações conforme os valores, dinâmicas, definições de suas trajetórias, elementos que permeiam suas vivências não apenas pessoais, mas também profissionais, definindo e produzindo suas subjetividades, inclusive enquanto professoras.

Para tratar sobre uma das mais frequentes fontes de inspiração para as narrativas individuais e para a produção narrada das histórias de vida, Delory-Momberger (2011, p. 337) destaca as narrativas de formação que, segundo ela, "foi herdado da Europa iluminista e do movimento de pensamento que se desenvolveu na Alemanha em torno da noção de Bildung", que se refere a uma modalidade de

construção de si permeada por uma perspectiva que se ocupa do desenvolvimento pessoal no sentido de se alcançar a completa realização.

Cabe-nos ressaltar, entretanto, que não há neutralidade das representações sobre o que se defina como essa realização pessoal almejada, de modo que as perspectivas sobre essa suposta completude de cada sujeito se configuram como produtos decorrentes das relações de poder e saber em que se insere nos diferentes campos de suas vivências. Dessa maneira, constatamos que os projetos de vida se inscrevem nessas circunstâncias enquadrando-se nos padrões de normalidade desejáveis para cada contexto e esse arranjo, não seria diferente nas relações escolares.

Os projetos de formação narrados pelas professoras entrevistadas indicam que, pelas suas próprias expectativas, geram-se perspectivas em torno do aluno que se pretende formar, do dever ser que recai sobre seus pares e gestores, das estratégias pedagógicas a serem utilizadas. Todos articulados pelas concepções do anormal e do normal como finalidade principal.

Essa maneira de compreender e narrar a própria história pressupõe a produção de representações e significados sobre a vida como um processo que nos inscreve em uma constante formação do ser a partir das experiências que vivenciamos e das perspectivas ideais e adequadas que se constroem em nossas relações, retirando delas as lições necessárias ao alcance de uma normalidade que mantém as concepções de vida mais adequadas em devir. Nesse aspecto, as aprendizagens sobre si e sobre o outro, as vivências experimentadas e desejadas, são parte de uma jornada arquitetada para a busca por uma realização que depende do trajeto normalizador para se concluir, o que ocorre no cerce de uma construção orientada de si que conduz os sujeitos à condicionarem-se a uma situação de vida futura que atribui sentido a todo o percurso atravessado (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Observamos que grande parte dos relatos coletados indicam este movimento narrativo de formação, já previsto por Delory-Momberger (2014) como uma prática de formação de si, “uma preocupação com o desenvolvimento interior, a qual interpreta toda situação, todo acontecimento, como ocasião de uma experiência de si e de um entorno reflexivo sobre si, na perspectiva do aperfeiçoamento e da completude do ser pessoal” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 43-44). Essa conduta auto narrativa representa concepções de vida indissociáveis de um projeto de constante formação

orientada para alcançar a realização de si por um devir normalizado como ideal e adequado.

É nesse sentido que consideramos que as narrativas de formação podem contemplar um enredamento gerado pelo processo de normalização, posto que normalizar e submeter-se ao normal, nessa perspectiva, tornam-se o próprio fim da formação de si e das representações sobre o outro, reverberando pelas trajetórias de ambos. Por essa razão é que o disciplinamento se justifica nas práticas, pensamentos e comportamentos, pois se apresenta como ferramenta de alcance e manutenção da normalidade pretendida nas jornadas formativas (sejam próprias ou alheias).

É importante destacarmos que, apesar da modalidade das narrativas de formação se referirem a apenas uma das maneiras possíveis para compreendermos uma narrativa de vida, essa se mostra ser uma percepção recorrente nos relatos e interpretações coletadas, o que não significa dizer que não existam outras condutas narrativas além dessa. Ocorre que, para fins do presente estudo, o destaque à narrativa de formação se faz necessário justamente por ser na finalidade orientada que lhe é peculiar, que podemos observar de forma mais ampla, a presença ativa dos processos de normalização na produção das subjetividades.

No que diz respeito ao poder disciplinar, observamos que os sujeitos entrevistados compreendem o disciplinamento escolar (e os recursos e condutas a ele relacionados) como parte de um “curso natural”¹⁹ da vida, das experiências escolares (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 334). No entanto, é necessário superarmos as concepções que tratam as histórias de vida por um ponto de vista genérico, linear, atemporal e caracterizado por um único e mesmo padrão. O percurso trilhado por cada um inscreve-se em circunstâncias múltiplas que perpassam o campo social, cultural, político, institucional, de onde reverberam os atos e efeitos que condicionam a maneira como as histórias de vida são representadas e concebidas.

A simples expressão “curso da vida” possui, então, implicações filosóficas, morais e psicológicas, que repercutem, evidentemente, nas representações e na atitude de vida. E se comparássemos as representações existenciais, ainda que de maneira esquemática, em culturas ocidentais e orientais, observaríamos diferenças conceituais consideráveis, que abrangem outras relações consigo, com a existência, a coletividade e o mundo. Os seres humanos não têm uma relação direta, transparente, com o vivido e o desenrolar de sua vida, essa relação é construída e mediatizada pela cultura e adota a forma de representações, esquemas, modelos, programas biográficos transmitidos pelas instituições, organizações coletivas, grupos

¹⁹ A expressão “curso natural” é utilizada por Delory-Momberger (2011) para se referir ao modelo biográfico que atribui à vida uma regularidade linear, identificável.

sociais. É também o que diz a etimologia da palavra biografia, literalmente, escrita da vida: as culturas e sociedades transmitem e impõem, até certo ponto, escritas da vida, e os indivíduos escrevem – biografam – seus próprios percursos de vida no contexto dessas trajetórias modelizantes e programáticas (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 335).

Considerando, portanto, os efeitos gerados pelas condições em que cada narrativa se inscreve, cabe destacarmos que a passagem histórica que marca a transição ocidental para a modernidade permite observarmos a consolidação de uma nova construção biográfica que deixa de se concentrar em uma busca exterior pela personificação da existência de acordo com figuras histórica e socialmente tipificadas como aceitáveis e normais, para concentrar-se em um modo autônomo de concepção de si marcado pela imposição de um modelo normativo individual outorgado a si com a finalidade do alcance de uma condição em devir concebida como realização pessoal, sucesso e plenitude (DELORY-MOMBERGER, 2011).

A esse respeito, observamos em diversos momentos das entrevistas biográficas coletadas, relatos que se referem ao condicionamento de si ocasionado pelas narrativas de formação. Isto, não apenas em relação à própria vida, mas também em relação à vida do outro. Verificamos que muitas das tecnologias disciplinares empregadas pelas entrevistadas são justificadas e legitimadas pelo compromisso que assumem interna e externamente de adequar o outro pelas vias das vivências nas instituições escolares, aos comportamentos e manifestações que consideram indispensáveis e condizentes com esse vir a ser ideal e adequado.

Essa construção biográfica, ao fixar seus olhares no devir da realização normalizada, evidencia a aproximação das projeções de si com o estereótipo do normal em contrapartida ao distanciamento das percepções de si acerca do contexto que cerca as vivências e produzem seus efeitos sobre elas. “Ao esquecer esse contexto sócio histórico, objetivamos, naturalizamos o modelo de narrativa de formação e atribuímos a ele uma dimensão de verdade e de realidade fora do tempo e da história” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 338).

Assim, diante da consistência dos projetos de vida traçados para o aluno a partir de um devir permeado pelas concepções sobre realização e consolidação da formação do sujeito adequado, educado, promissor, obediente, aqueles que se desvirtuam desses caminhos passam imediatamente a ocupar o lugar do anormal e, como tal, demandantes dos mecanismos correccionais que os retirem de percursos desviantes. Nas narrativas coletadas, é nesse contexto que normais e anormais se

definem e que opera o processo normalizador no sentido da efetivação do enquadramento pelas práticas disciplinares.

Esses relatos, permeados pela salvaguarda do discurso do bem-estar coletivo e da manutenção da ordem, por exemplo, legitimam a instauração do processo normalizador como elemento indispensável ao alcance do devir naturalizado pelas relações de poder e saber como o melhor, mais adequado e normal. O controle, nesse caso, vai além do que os olhos podem ver, não passa pelos códigos do que compreendemos por violência ou agressão, o que torna mais fácil a sua legitimação. Os rituais narrados pelas entrevistadas testemunham esse processo, pois se munem de tecnologias específicas que mantêm o poder sobre o corpo e sobre as subjetividades com dispositivos como a perda ou temor pela perda de direitos, bens, desejos ou prerrogativas de si que representam punições incorporais que mantêm o suplício irretocável da alma (FOUCAULT, 2014b).

É importante lembrarmos que as transformações ocorridas no campo do disciplinamento ou da normalização, não compõem um conjunto linear como se seguissem um roteiro estabelecido para resultar em um determinado produto. Há as rupturas, há as discontinuidades que descaracterizam a história como unidade harmônica e previsível tornando-a parte de um processo em que forças diversas se relacionam sem obedecer à lógica suposta pelos discursos de continuidade (FOUCAULT, 2012).

Nesse contexto do descontínuo estão também as percepções sobre permitido e proibido, binômio que se manifestou por diversas vezes nas narrativas coletadas e que muito se relaciona às práticas disciplinares na escola. O que pareceu ser considerado como permitido ou como proibido pelas entrevistadas se define de acordo com as circunstâncias em que se inscrevem, não constância imutável. Pune-se o ato delituoso ou indisciplinado com o objetivo de tornar o sujeito que o pratica, capaz de cumprir e de se submeter à norma pelo atendimento e exercício das condutas por ela permitidas. As concepções sobre as sanções normalizadoras revelaram um sistema de economia interna que expande, posterga ou minimiza o fenômeno designado como indisciplinado de acordo com o alcance do normal desejado (FOUCAULT, 2014a).

Essa economia traz consigo os dispositivos que acompanham a punição do sujeito indisciplinado no sentido de sua correção normalizadora. Desse modo, às punições destinadas à correção dos fenômenos de indisciplina, somam-se medidas impostas sob o argumento da manutenção da ordem e da segurança, como por

exemplo, a liberdade vigiada, a medicalização das patologias, as restrições de mobilidade e tempo e outras afins que não necessariamente se destinam a punir um ato isolado, mas ao controle do sujeito para além do que está codificado ou do que possa ser visivelmente constatado.

Conforme pudemos depreender dos dados analisados, todos esses mecanismos punitivos, articulados em torno do objetivo correccional, fazem com que dispositivos como exame e autoridade operem em torno de juízos sobre normalidade que, além de punir o fenômeno concebido como indisciplinado, qualificam, julgam e definem mudanças e comportamentos próprios do devir disciplinado, normal. Com isso, “a sentença que condena ou absolve não é simplesmente um julgamento de culpa, uma decisão legal que sanciona; ela implica uma apreciação de normalidade e uma prescrição técnica para uma normalização possível (FOUCAULT, 2014b, p. 25).

Evidenciamos que todo o aparelho punitivo dos fenômenos designados como indisciplinados se estabelece para prolongar os efeitos da punição de modo a tornar o sujeito não apenas cumpridor do comportamento disciplinado, mas desejoso dele. Para isso serve-se de elementos e saberes das mais diversas instituições (médicos, psicólogos, medicamentos, laudos) que retiram ou suavizam a responsabilidade de quem pune inscrevendo-a ou justificando-a a partir de sistemas extraescolares que reestabelecem e deslocam os regimes de verdade sobre a (in)disciplina, o sujeito (in)disciplinado e os papéis de cada um (inclusive dos professores). Um mecanismo “onde o poder de punir se apoia, recebe suas justificações e suas regras, estende seus efeitos e mascara sua exorbitante singularidade” (FOUCAULT, 2014b, p. 27).

Essa articulação restou bastante recorrente nos relatos coletados. O constructo que ampara e justifica o suposto dever de corrigir é unanimidade nas narrativas que, por sua vez, se apoiam em discursos punitivos característicos do poder normalizador percorrendo argumentos que fundamentam desde a responsabilidade pela formação do aluno até o respeito às normas coletivas de convivência social. Daí a importância de que compreendamos que a análise sobre a (in)disciplina escolar e seus desdobramentos deva ser deslocada também para a percepção dos efeitos positivos que as práticas do poder disciplinar contemplam em si e reverberam na maneira como se estabelecem as relações de poder e saber no palco do controle das subjetividades.

Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a

cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (FOUCAULT, 2014b, p. 29).

As medidas punitivas e a definição das infrações que por elas clamam, relacionam-se a efeitos positivos que visam a docilidade e a utilidade dos corpos. As sanções normalizadoras estão, de muitas formas, conectadas aos sistemas que pretendem reproduzir e perpetuar. Nas situações envolvendo o disciplinamento escolar relatadas pelas entrevistadas, essas sanções teriam como papel, propiciar e manter a submissão como pressuposto da utilidade, o que não necessariamente se atinge pelo emprego de atos violentos, mas por mecanismos orientados pelas relações de saber que estabelecem o controle pelo que Foucault (2014b, p. 30) chamou “tecnologia política do corpo”.

Essa tecnologia, caracterizada pela inconstância e descontinuidade, se trata de uma instrumentação que se serve de estratégias de exercício de poder que supõem efeitos de dominação pulverizadas pelas mais diversas táticas e relações investidas sobre o corpo para submetê-lo e torná-lo o objeto que conecta saber e poder para além dos limites do corpo físico, atingindo o intangível.

Pela maneira como as narrativas se referem à organização da sala de aula, ao comportamento dos educadores, à organização estrutural da escola, ao posicionamento de cada profissional e seus respectivos lugares dentro da instituição, é possível observar que há um conjunto de rituais e cerimoniais de submissão que estabelecem e esquadrinham cada qual pela imposição que codifica o sistema de punição e submissão. Notamos ser nesse contexto que se estabelece o regime disciplinar na escola, aplicável não apenas sobre o corpo físico, mas sobre a expectativa intangível que gera a submissão como desdobramento da existência do poder em relações guiadas pela imposição, pelo saber (CHARLOT, 2000).

Segundo Delory-Momberger (2014, p. 53), as formas de narrar e pensar a (in)disciplina escolar se produzem no contexto de “um destino de referência, um ‘molde’ biográfico (como se diz, um molde de costura) para se interrogar sobre a sua própria história”. De tal forma, aquele que narra constrói as percepções sobre si, dá forma à própria vida pela auto interpretação da experiência narrada transpondo para

a vida em geral, as produções resultantes da compreensão sobre a própria vida. Notamos ter sido este o caminho percorrido pelas entrevistadas para produzirem as narrativas coletadas, ou seja, o revisitar das experiências pessoais a partir do crivo de seu contexto de vida atual, nos trouxe as compreensões de que dispõem a respeito de cada uma das temáticas questionadas.

Essas narrativas nos forneceram os elementos de estudo a respeito de como as investigadas elaboram os fragmentos, acontecimentos e descontinuidades da vida para articulá-los em um todo coerente sobre o qual atribuem sentidos e significados. “Cada experiência encontra seu lugar e adquire seu sentido no seio da forma construída pela qual o homem representa para si mesmo, o curso de sua vida” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 56).

A maneira como as professoras entrevistadas concebem as questões relacionadas à (in)disciplina escolar se produz a partir das interpretações pessoais e experiências vividas no contexto de cada fenômeno que designam como de (in)disciplina. Esta designação, tal como as concepções sobre os fenômenos mencionados é, da mesma forma, resultado de uma produção inscrita em um cenário contextual cujos efeitos determinam e direcionam a maneira como são interpretados. Sendo assim as vivências sobre os comportamentos, pensamentos, estereótipos e manifestações designados como indisciplinados se compuseram nas entrevistas como momentos biográficos que, apesar de acontecidos em contextos e situações diversas, relacionam-se a elementos pretéritos e futuros que orientam os significados que lhes são atribuídos na atualidade da narrativa.

A forma como as produções sobre a indisciplina escolar se revelou nas entrevistas biográficas coletadas inscreve-se em uma temporalidade que perpassa situações de presente, passado e futuro que indicam que estão em constante reconfiguração assumindo por conta disso facetas diversas a depender das condições em que foram produzidas. A cada novo fato narrado, os fenômenos designados como indisciplina ocorridos no passado das histórias de vida submetem-se a uma nova perspectiva interpretativa inscrita em um novo lugar de fala estabelecido no presente assim como as significações do futuro se constroem na antecipação articulada do contexto da atualidade e das relações a partir das quais narram suas histórias.

As experiências e as significações da vida nunca atuam na relação única consigo mesmo; elas devem seu conteúdo e extraem sua validade das relações interindividuais que o sujeito encontra em suas primeiras redes de pertencimento e naquilo que Dilthey chama de ordem da Comunidade (...), entendendo por esse termo o que os homens partilham entre si e exteriorizam

sobre forma de signos comuns. É nessa esfera da comunidade que me compreendo a mim mesmo como ser individual, da mesma maneira que compreendo os outros a partir das objetivações que dão de si mesmos. O tipo de vínculo que me une aos outros na partilha de signos comuns, a começar pelo uso da língua, é semelhante ao que estabeleço comigo na relação de reflexividade sobre a minha própria vida (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 57).

Assim, o conjunto de vivências e saberes biográficos, marcados pelos efeitos das relações de poder e dos processos de normalização, se referem a vivências que compõem as narrativas a partir dos significados atribuídos às experiências sobre si e sobre o outro pelas apropriações pessoais. As histórias de vida narradas pelas entrevistadas, portanto, atravessaram relações de poder e saber que determinam e naturalizam lugares, comportamentos, vontades e pensamentos pelos efeitos dos dispositivos normalizantes que se ocupam da produção do sujeito esperado, útil e disciplinado.

5. Conclusões: a coragem da verdade

“...certas formas convencionais de análise do poder, tais como as que são comuns na crítica educacional, baseadas em noções como opressão, dominação, exclusão, exploração etc., embora retenham a sua utilidade, não nos ajudam a analisar formas de poder que estendem o alcance do governo para domínios improváveis da conduta humana” (SILVA, 1998, p. 9).

Um olhar pouco crítico ou reflexivo em torno da temática ora em estudo nos remeteria a reproduzir o discurso segundo o qual o disciplinamento se estabelece como condição indispensável para se atingir os mais altos níveis de aprendizagem e de, supostamente, o que se possa definir como uma boa educação. Ou para os discursos que insistem em desmerecer a escola (e até mesmo a universidade) como espaços de formação positiva e engrandecedora. Partindo dessas perspectivas, seria através da instauração das práticas disciplinares que os processos educativos se mobilizariam no melhor caminho possível.

Entretanto, esse viés pode ocultar a imposição do poder disciplinar que culmina no assujeitamento e subserviência de corpos e mentes a partir de processos de normalização que perseguem a docilização como o caminho da produção do sujeito útil, conforme. Nesse contexto de disciplinamento, nutrir a subsunção do sujeito a um regime disciplinar aproximado àquele desempenhado pelos operários em fábricas, por exemplo, com a busca pela máxima produtividade pelo aproveitamento útil do tempo e espaço, representa um dos principais objetivos a serem alcançados (FOUCAULT, 2014b).

Não se fez como nossa pretensão, pressupor que a imposição de limites, as relações de autoridade ou a existência de normas e regras que devam ser atendidas no contexto escolar, sejam elementos dispensáveis ou desnecessários. Não nos propusemos a essa discussão. Pretendemos sim, problematizar o campo das relações de poder que se estabelecem na instituição escolar como forma de questionar a possibilidade de desnaturalizar o que mobiliza as práticas de disciplinamento, interferindo diretamente na produção das subjetividades a partir da compreensão sobre a relação entre a indisciplina escolar e os processos de normalização. Essa problematização nos colocou diante de um vasto campo de análise sobre as prováveis fontes de questionamento das práticas acima mencionadas, caminhando na direção da proposta de sua revisão.

Um primeiro ponto a ressaltarmos acerca dessa possibilidade se refere à compreensão do caráter paradigmático pertinente à disciplina e à indisciplina escolar, ou seja, para além das concepções tradicionalistas e ordinárias que nos remetem às acepções literais dos termos, destacamos a relevância de concebermos o que se denomina por disciplina e/ou indisciplina escolar como fruto de uma produção inscrita em relações de poder que reverberam por entre as vivências sociais, ganham os significados que lhe são atribuídos a partir dos interesses contidos nos jogos de forças que os circundam e compõem o processo de normalização que fabrica o sujeito disciplinado ou indisciplinado.

Dessa forma, o deslocamento do estudo da normalização como pressuposto, para o estudo isolado da indisciplina escolar pode ensejar a mudança de foco do processo para o seu resultado, o que poderia nos ter conduzido a compreensões lineares que criticam o autoritarismo da escola (o que inclui práticas docentes classificadas como autoritárias), a falta de competência do professor, a ausência das famílias, a inoperância das punições, como produtoras e responsáveis pela existência da indisciplina. Nos parece que o estudo do processo de normalização foi além, na medida em que a disciplina e seu correlato, a indisciplina, representam objetivo e desvio desse processo, sendo a produção da verdade sobre os sujeitos, mais promissora para a compreensão que ora pretendemos abordar.

Por essa perspectiva, as práticas docentes representam algo que, para além de um simples conjunto de medidas para educar crianças na escola ou para promover melhores processos de ensino e aprendizagem, configuram um poderoso instrumento de produção de verdades. Esse processo de produção de verdades volta-se, igualmente, para a produção do sujeito-professor-disciplinado enquanto disciplinador de alunos e resultado de um processo de disciplinamento. O principal, portanto, não é a disciplina ou a produção da indisciplina, mas a produção da normalização do professor ou professora traduzindo sua ação pedagógica em algo que se naturalizou como pedagógico, portanto, normal.

No que diz respeito às questões especificamente institucionais, não defendemos a perspectiva que coloca a escola como um campo exclusivo de reprodução de efeitos oriundos de outros universos institucionais como a família, a cultura, a sociedade, as crenças. Não nos parece que possamos considerar os sujeitos escolares como meros “reféns de determinações que em muito lhes

ultrapassam, restando-lhes apenas um misto de resignação, desconforto e, inevitavelmente, desincumbência” (AQUINO, 1998, p. 8).

É evidente que esses efeitos são decisivos nas configurações institucionais, entretanto, não foi nosso escopo defender narrativas e discursos fatalistas que decorram dessa concepção que entende a escola como uma consequência daquilo que lhe é exterior e sim, compreender os contrafeitos que possam, de certa forma, induzir a novas apropriações sobre esse arranjo institucional que parece não apresentar possibilidades de outras perspectivas ante a singularidade de suas relações, objetos e sujeitos.

Convenhamos, é mais do que evidente que as relações escolares não implicam um espelhamento imediato daquelas extraescolares. Ou seja, não é possível sustentar categoricamente que a escola tão-somente “reproduz” vetores de força exógenos a ela. É certo, pois, que algo de novo se produz nos interstícios do cotidiano escolar, por meio da (re)apropriação de tais vetores de força por parte de seus atores constitutivos e seus procedimentos instituídos/instituintes. Em suma, vale afirmar que é mais um entrelaçamento, uma interpenetração de âmbitos, entre as diferentes instituições que define a malha de relações sociais do que uma suposta matriz social e suprainstitucional, que a todos submeteria (AQUINO, 1998, p. 10).

Pelo referencial teórico estudado e dados analisados, restou claro que não há como se admitir que a instituição escolar possa se estabelecer de forma alheia àquilo que é próprio de seus sujeitos, tampouco que suas articulações possam ocorrer à revelia do contexto circunstancial em que se inscreve. Por tal razão é que não podemos conceber a (in)disciplina escolar como resultado exclusivo das reproduções de circunstâncias extraescolares que estariam a ditar o que se designa por disciplina e por indisciplina. Para além desses mecanismos de reprodução, a instituição escolar produz e reproduz os seus próprios fenômenos designados por (in)disciplinados, porém sem deixar de se apropriar para isso, das circunstâncias em que se inscreve.

Na seção 2 deste estudo já deixamos claro que assumimos que “a (in)disciplina escolar contempla características que vão muito além daquelas concebidas pelos discursos que consideram a instituição escolar como um ente universal, a-histórico e a-social, um mero instrumento de reprodução dos interesses hegemônicos”²⁰. Desde o início, consideramos haver vozes oriundas dos aspectos que são exteriores à instituição, mas também as questões que se articulam a partir da própria organização institucional por serem inerentes a aspectos que lhe são

²⁰ Trecho extraído da Seção 2 deste trabalho, intitulada “Paradigma da (In)disciplina escolar: o enfrentamento”.

específicos, tomando essa intersecção como o ponto inicial da definição das práticas disciplinares (AQUINO, RIBEIRO, 2009).

Isso explicaria por quais razões um sujeito escolar poderia ser considerado como (in)disciplinado dentro da escola e disciplinado fora dela e vice-versa. Ademais, tal como uma escola, um estabelecimento prisional por exemplo, é também uma instituição, entretanto, há ações, narrativas e relações que são específicos do sistema prisional, mesmo ambas estando inscritas em circunstâncias externas que possam ser semelhantes. Esses aspectos que são peculiares de cada instituição não podem ser desconsiderados na compreensão da produção do sujeito institucional.

A instituição escolar não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano macroestrutural. É importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina. Para podermos dar conta de algumas formas de violência e de indisciplina que dinamizam a vida cotidiana da escola, é preciso apreender, na ambiguidade desses fenômenos, seus modos específicos de manifestação (GUIMARÃES, 1996, p. 77)

Da mesma forma, não encontramos viabilidade em estabelecermos a compreensão da (in)disciplina escolar somente a partir de conceitos abstratos que se traduzem em concepções sobre a identidade ou personalidade do sujeito, visto que também não teria sido suficiente para dar conta da análise pretendida, não pela questão da abstração, mas pelo fato de termos adotado referencial teórico que defende o importante papel dos efeitos provenientes das vozes que reverberam das experiências do sujeito nas diferentes instâncias de suas vivências, instâncias essas em que se operam as relações de poder e saber, elemento chave nesse referencial.

Portanto, concepções isoladas sobre os sujeitos, atos, pensamentos, comportamentos, cultura, história, grupo social, também deixaram de fazer sentido quando colocamos em foco as questões institucionais. O sujeito “enquadrado em determinadas coordenadas institucionais específicas, não pode ser encarado como um protótipo individual de uma suposta ‘natureza humana padrão’, tomada como modelo universal, ideal e compulsório” (AQUINO, 1998, p. 11).

Por isso entendemos que as possibilidades de reinvenção das concepções sobre a (in)disciplina escolar se inscrevem em um campo de múltiplas circunstâncias e relações que carregam em suas reentrâncias as questões institucionais internas e externas que perpassam pelas singularidades do sujeito. Cada sujeito, portanto, produz e é produzido pelas relações, pelo lugar que ocupa nessas relações e pela forma como se apropria dos efeitos circunstanciais que reverberam em suas

vivências. Esse ato de apropriação, vale destacar, é também institucionalizado e normalizado.

Nessa linha de raciocínio, a proposta sobre esse olhar acerca das práticas de disciplinamento demandou que nos concentrássemos em uma percepção ampliada sobre os elementos contextuais das vivências do sujeito compondo-os e compreendendo-os pela perspectiva da instituição escolar. No contexto dessa mesma concepção, que nos colocou diante da instituição escolar como campo de análise dos fenômenos designados como (in)disciplina escolar, identificamos como necessário compreendê-los a partir do próprio cenário escolar, inclusive para que, a partir disso, pudéssemos analisar as singularidades dos sujeitos institucionais atrelados aos fenômenos em menção.

Com isso, observamos que essas tantas vozes que reverberam na produção de sujeitos, fenômenos e acontecimentos na instituição escolar necessitam ser homogeneizadas para que se cumpra o dever normalizador do poder disciplinar. Essa homogeneização normalizadora gera a demanda e aplicabilidade das técnicas disciplinares que direcionam comportamentos, atos e pensamentos pelas minúcias de seus detalhes. Nesse cenário, a escola como campo de diferenças, se estabelece na ambiguidade que perpassa o seu papel normalizador que nega e não tolera aquilo que destoa do normal padronizado e a sua característica de espaço de manifestação das resistências. É neste prospecto que se inicia a possibilidade de um novo olhar sobre a (in)disciplina escolar.

A proposta em discussão não está em conceber a (in)disciplina como o ponto de partida das análises, mas sim, as relações de poder como *locus* de articulação do processo de normalização que orienta as práticas disciplinares exercidas em torno do poder-dever normalizador que recai sobre os fenômenos designados como (in)disciplina escolar, como os comportamentos, sujeitos e resistências. Uma vez neutralizados esses fenômenos, homogeneízam-se as anormalidades em nome da produção de um normal cujo padrão depurado impõe-se em nome de uma suposta ordem, de uma suposta perpetuação (AQUINO, RIBEIRO, 2009).

A possibilidade de reinvenção sobre a produção da (in)disciplina escolar tem seu ponto de partida, portanto, no processo de normalização que define as práticas disciplinares. Esse processo de normalização se estabelece a partir da concepção do anormal e tem, na neutralização das anormalidades, sua função principal em prol da produção do sujeito normal. As definições sobre o sujeito anormal atualizam-se nos

tempos, não são imutáveis, e são decisivas nas relações de poder que se estabelecem em torno da normalização (CANGUILHEM, 2017).

O que designamos por anormal ou anormalidade é, portanto, o estopim do trajeto normalizador engendrado pelas práticas disciplinares, ou seja, essas práticas é que terão como incumbência, normalizar o sujeito ou comportamento dito anormal. Quando Canguilhem (2017) se reporta à anormalidade como o pressuposto do normal, traz à baila a oportunidade de compreendermos que as discussões sobre normalidade e anormalidade seriam indispensáveis para que compreendêssemos as entranhas da (in)disciplina escolar e os caminhos percorridos por ela. É nesse sentido que procuramos nos articular.

Por essa razão é que nossas discussões foram permeadas pela premissa que nos desviou das análises sobre essa temática como um objeto sócio mediático, mas sim, como fruto da conjectura de fenômenos designados como (in)disciplina escolar, que, para além da imposição de regras e controle dos corpos, traziam como escopo principal, o processo de normalização para a produção do sujeito normal, assim definido a partir do paradigma do anormal.

O paradigma do anormal é que, nesta perspectiva, mobiliza o mecanismo da normalização que tem a seu favor, o exercício do poder disciplinar. Os relatos coletados, inclusive, corroboram essa percepção à medida que norteiam suas narrativas em torno da articulação de práticas, comportamentos, hierarquias, projetos e percepções que produzem e mantem as normalidades como o devir da correção das anormalidades. Não se trata de uma questão de culpabilização e sim, de compreensão do regime de verdades que se estabelece no campo institucional escolar. O objeto (in)disciplina escolar, nesse campo, se apresenta, assim, como decorrência discursiva de um processo anterior de superação do anormal em favor da produção de um sujeito útil e dócil apto a manter e perpetuar as relações de poder em jogo.

Estando, dessa maneira, o anormal na centralidade desse processo, para ele nos voltamos acerca da possibilidade de construirmos um olhar reinventado sobre o que concebemos por (in)disciplina escolar. A esse respeito, dois aspectos fundamentais merecem destaque: primeiro, que a definição sobre o anormal dita os padrões que devem ser superados através do processo normalizador; segundo, que a definição sobre o normal determina o vir a ser que deve ser alcançado pelo sujeito anormal através das imposições disciplinares correccionais. São essas definições,

estabelecidas pelas relações de poder, que traçam o caminho da normalização e, conseqüentemente, dos paradigmas que produzem o sujeito, comportamento ou pensamento (in)disciplinado.

Compreendemos que esses processos e definições perpassam as relações institucionais onde se estabelecem os poderes. “Se toda intervenção institucional vislumbra, inequivocamente, a apropriação de determinado objeto (a saúde na medicina, a salvação nas religiões, o lazer/informação na mídia, o conhecimento na educação escolar etc.)”, a transformação dos elementos basais trazidos pelos sujeitos previamente se torna o pressuposto de uma suposta transformação por essa potencial apropriação (AQUINO, 1998, p. 47).

Dentro da perspectiva de análise a que nos propusemos, a reflexão sobre novas possibilidades em torno do paradigma da (in)disciplina escolar não nos parece distanciar-se do questionamento sobre como seria possível o sujeito não ser submetido à guia correccional do poder normalizador que governa os corpos e almas no sentido da superação das anormalidades. Não pretendemos com isso, defender que haja uma contraposição à essa submissão ou uma livre opção do sujeito tornando-o apto a escolher entre submeter-se a ela ou não, mas sim, que os regimes de verdade podem se deslocar de acordo com o poder em jogo instaurando o sujeito em diversas condições.

Para tanto, pontuamos que, no contexto dessa grande inquietação operada pelos fenômenos que designam a (in)disciplina escolar, paira um questionamento que desassossega tanto quanto a própria (in)disciplina, que seria justamente o como não ser governado ou guiado em nome do poder disciplinar, no intuito dele. Ou seja, como escapar do processo normalizador que define sujeitos, populações, poderes e verdades? Para dar início à discussão sobre esse questionamento, nos utilizaremos da proposta apresentada por Foucault em Conferência realizada no ano de 1978 (p. 4)²¹, que tratou como “a arte de não ser de tal forma governado”.

Para aclarar o assunto, Foucault (1990) procura compreender a negação da submissão à governamentalização questionando-se justamente sobre como não ser governado, como compreender essa recusa a partir de uma abordagem histórica que

²¹ FOUCAULT, M. O que é a crítica? Crítica e Aufklärung. **Bulletin de la Société Française de Philosophie**, v. 82, n. 2, p. 35 - 63, avr/juin 1990 (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafetá Borges e revisão de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/critica.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

fez pelo conceito de *atitude crítica*, conceito este que o conduziu à análise sobre a relação sujeito-poder-saber. A esse saber, o autor chamaria os elementos de conhecimento que, qual seja seu valor em relação a nós, em relação a um espírito puro, exercem no interior de seu domínio e no exterior dos efeitos de poder (p. 29).

A atitude crítica proposta por Foucault (1990) se ancora não nas questões observáveis acerca das imposições oriundas das técnicas de governo, não em como o sujeito poderia viver sem ser governado, mas nas possibilidades de que o sujeito não seja governado de qualquer forma, nas relações que estabelece com o saber, estando aí a sua possibilidade de agir de maneira autônoma pela clareza como concebe o que conhece.

E se a governamentalização é mesmo esse movimento pelo qual se tratasse na realidade mesma de uma prática social de sujeitar os indivíduos por mecanismos de poder que reclamam de uma verdade, pois bem, eu diria que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade (FOUCAULT, 1990, p. 4).

A crítica dirá, em suma, que está menos no que nós empreendemos, com mais ou menos coragem, do que na ideia que nós fazemos do nosso conhecimento e dos seus limites, que aí vai a nossa liberdade, e que, por consequência, ao invés de deixar dizer por um outro "obedeça", é nesse momento, quando se terá feito do seu próprio conhecimento uma ideia justa, que se poderá descobrir o princípio da autonomia e que não se terá mais que escutar o obedeça; ou antes que o obedeça estará fundado sobre a autonomia mesma (FOUCAULT, 1990, p. 6).

Historicamente, essas artes de governar se generalizaram e transpassaram os limites do corpo, como já mencionado. Conjuntamente, generalizou-se a atitude crítica defendida por Foucault (1990) que se sustentava a partir da problematização sobre as maneiras de que o sujeito pudesse não ser governado. A atitude crítica, nessa perspectiva, se estabelece como possibilidade de limitação aos efeitos das relações de poder pela conduta questionadora sobre as verdades que legitimam e propiciam o assujeitamento com todos os fenômenos que o produzem e mantêm. E aqui, o importante não seria então, questionar se é possível viver sem ser governado, mas sim, entender as técnicas de governo engendradas pelo poder disciplinar e que podem implicar tanto na repressão quanto na emancipação.

Para além das táticas que se estabelecem externamente aos sujeitos (e que, normalmente, chamam mais a atenção por serem visíveis), reforçamos os que está no seu interior. O poder disciplinar age fora do sujeito com sua vigilância, exame, punições, mas age também no interior dele, na sua subjetividade, no autocontrole, na

autodisciplina. O disciplinamento não está resumido aos atos externamente impostos, mas alcança estrategicamente as relações internas para promover a normalização a partir de sua própria vontade, apesar da ausência de originalidade (FOUCAULT, 1990).

As relações de poder sempre podem reconfigurar o cenário vigente, elas se movimentam entre os sujeitos estabelecendo essas vontades, os saberes, as verdades. É nesse sentido que o disciplinamento se estabelece não apenas com base nas práticas repressivas e coercitivas, mas também naquelas entendidas como livres, desprendidas, desinteressadas. O que muda de uma para outra, nesse contexto conceitual, é basicamente o lugar de onde se governa, de onde se estabelece o poder normalizador. No primeiro, as técnicas de governo se orientam pela coerção e repressão, no segundo, pelas verdades que definem liberdade naquela circunstância.

O poder está em toda parte e não há binarismo que defina posições entre os que detêm mais e os que detêm menos. Poder não se possui, se exerce e todos exercem, cada qual do seu lugar, do seu contexto circunstancial, de seu jogo de verdades. Assim se orienta o poder disciplinar, não há quem possua mais ou menos dele, todos o exercem, todos se orientam pelo processo normalizador que produz as verdades legitimadora das práticas disciplinares. Seria ilusório acreditar que essas práticas poderiam não existir ou que possam deixar de existir em alguma circunstância, em algum modelo pedagógico, em alguma outra maneira de se atuar. Ilusão. O que há, efetivamente, é o deslocamento do feixe de poder engendrando as práticas disciplinares sob uma outra orientação.

Isso talvez porque estejamos em condições em que muito pouco ou quase nada haja a respeito de limites sobre as práticas disciplinares. As práticas disciplinares que recaem sobre crianças, professores, funcionários, grupos, populações, corpos, subjetividades se tornou algo tão naturalizado que faz parte cotidiana de nossas vivências e raramente nos questionamos a esse respeito na maior parte das vezes. Neste aspecto é que a recusa aos atos de governo oriundos das normas disciplinares a que nos referimos acima merece alguns aprofundamentos.

Quando narramos na seção 3 deste trabalho o encontro entre um aluno (Evandro) e uma professora com diversas instituições ditando seus caminhos, tentamos pontuar de que modo ambos procuravam esquivar-se dos desmandos do outro sobre a maneira como eles próprios estabeleciam seus propósitos, pensamentos, comportamentos, corpos, vontades e verdades. O que não se pode

aceitar, para esses sujeitos, é a renúncia de si em nome de um parâmetro ditado e definido por outros. Isso nos leva a compreender que, como bem elaborou Foucault (1990), não se trata de fugir do disciplinamento ou de negá-lo, mas de não o aceitar de qualquer maneira, a qualquer custo e em qualquer circunstância.

Não haveria, então, maneiras de se viver sem nos submetemos à governamentalidade? Não haveria alguma forma de nos desviarmos do poder disciplinar? Não haveria possibilidades para que o sujeito atendesse à sua vontade de não ser normalizado? Seria a atitude crítica um elemento que ficaria apenas no plano das vontades do sujeito e não nas suas práticas e vivências?

Apesar de reconhecer os efeitos das relações de poder e de suas reverberações na produção das subjetividades, Foucault (1990) considera que a vontade pela não submissão ou pelo não governo de si é relativa. Isso significa dizer que não há, segundo o autor, situação em que o sujeito não seja governado, mas sim, que seja governado de outra maneira, em outros contextos, pela legitimação de outras vontades e verdades. Não há elemento fundador, não há fuga que nos permita chegar a uma jornada pura e livre dos efeitos do poder, o poder não é exclusivamente negativo.

Ao longo de todo o processo de elaboração conceitual e de coleta dos dados que analisamos para esse trabalho, pudemos compreender que tanto os sujeitos que contemplam em si as características que corriqueiramente nos permite designá-los como indisciplinados quanto os que designamos como disciplinados, desenvolvem táticas singulares de enfrentamento dos efeitos das relações de poder que evidenciam suas individualidades.

Há nesse contexto, duas situações que contrapõem as percepções de si e a dos outros sobre si: primeiro, ambos aceitam as condicionalidades institucionalmente estabelecidas e propostas; segundo, participam e permitem legitimamente, as interferências em suas vontades. Mesmo o sujeito definido como indisciplinado já ocupa o lugar de expectativa dessas interferências e as aceita, sua própria posição pressupõe a necessidade dessa intervenção correccional pelo que determina o poder normalizador.

Assim, podemos observar que nesta maneira de agir e se estabelecer nas relações frente às práticas disciplinares atuam regimes que se configuram de maneira complementar na produção do sujeito disciplinado: a incerteza paradigmática, que está na ausência de um estereótipo que tipicamente seja o alvo dessas práticas (todos

são alvo e não somente o sujeito definido como indisciplinado); a resistência oculta e não oculta, que reforça as singularidades por não se configurar somente nos gestos de revolta e rebeldia, mas também nos de aceitação; e o regime de verdades que não apenas dita o sujeito disciplinado e o indisciplinado, mas o normal e o anormal de onde parte o processo normalizador que orienta as práticas disciplinares.

Há um modo ordinário de se experimentar as relações com as instituições escolares que são comuns a todos os sujeitos que lhe dizem respeito e isso ficou evidente nas entrevistas realizadas: a aceitação pela submissão. Existe um jogo de forças institucionais que enredam os sujeitos no sentido da submissão que os leva a aceitar comandos, tarefas, lugares, horários, comportamentos, especificamente dirigidos para o lugar ocupado por cada um, pelos padrões de normalidade dirigidos a cada um.

Evandro aceitava as imposições decorrentes de seu lugar de sujeito indisciplinado e eu, aceitava as imposições decorrentes do meu lugar de professora disciplinada. Se por um lado isso pode demonstrar algum tipo de fracasso ou de caráter negativo do poder, por outro, há que se considerar a incerteza paradigmática, as resistências ocultas e não ocultas e o regime de verdades que nos definia. Evandro e eu, apesar de nos atermos a estereótipos completamente diferentes, fomos submetidos às práticas disciplinares com a mesma intensidade e sentido normalizante. O mesmo raciocínio se aplica aos sujeitos entrevistados: são professoras narrando suas histórias envolvendo as questões sobre (in)disciplina escolar, mas em seus preceitos se enquadrando da mesma forma que consideram os sujeitos sobre os quais narram.

A descontinuidade que caracteriza a todos esses sujeitos e mecanismos está, dessa forma, entre a submissão ao poder disciplinar normalizador e a resistência consubstanciada no agir e não agir que reverbera na afirmação de si. E se afirmar a si puder ser considerado como ruptura, como possibilidade de trilhar um caminho reinventado, incumbe-nos atrelá-lo à possibilidade de um vir a ser que se estabeleça para além de recusas, que não seja orientado pela oposição de forças, mas pela coragem da verdade (FOUCAULT, 2011).

Não se trataria, de modo algum, de analisar quais são as formas do discurso tais como ele é reconhecido como verdadeiro, mas sim: sob que forma, em seu ato de dizer a verdade, o indivíduo se constitui e é constituído pelos outros como sujeito que pronuncia um discurso de verdade, sob que forma se apresenta, a seus próprios olhos e aos dos outros, quem diz a verdade, [qual é] a forma do sujeito que diz a verdade (FOUCAULT, 2011, p. 4).

O dizer a verdade sobre si mesmo não se define pelo discurso narrado, pelos elementos a que se refere, pelas palavras utilizadas, mas pela maneira como o sujeito se produz pela verdade que narra. Entretanto, nas narrativas e práticas sobre dizer a verdade sobre si há, segundo Foucault (2011), um personagem que indispensavelmente se faz presente para que se possa dizê-las: o outro. Seja ele um médico, um cientista, um estudioso, um amigo, um professor, uma autoridade, um pesquisador, o perfil e características desse outro serão variáveis, inconstantes, mas terão em comum a qualificação necessária para se estabelecer como elemento capaz de constituir o “dizer-a-verdade sobre si, ou, mais precisamente, como elemento qualificador do outro necessário no jogo e na obrigação de dizer a verdade sobre si” (p. 8).

Em 1983, Foucault (2011) iniciava seu último curso, intitulado “A coragem da verdade – O governo de si e dos outros II” em que trouxe uma série de estudos sobre a *parresia*, elemento que o autor considerou como a qualificação necessária a esse outro obscuro e incerto que orienta a prática do dizer a verdade sobre si. Esse movimento teórico metodológico que nos conduziu à compreensão do sujeito não pela ótica das suas individualidades, mas das práticas de si, da “possibilidade de colocar a questão do sujeito e da verdade do ponto de vista da prática do que se pode chamar de governo de si mesmo e dos outros” (FOUCAULT, 2011, p. 9).

Não é nossa pretensão adentrar às minúcias teóricas do conceito de *parresia* construído por Foucault (2011), mas, da mesma forma, não seria possível tratar sobre a coragem da verdade sem mencioná-lo. Ousamos, dessa maneira, nos servir dessas bases conceituais para concentrar nossos esforços, nesse momento, em narrar as nossas impressões sobre a coragem da verdade e suas relações com a produção do sujeito normal, disciplinado, obediente diante do arcabouço teórico e empírico suscitado neste trabalho.

A coragem de dizer a verdade, portanto, ao mesmo tempo em que se refere ao regime de verdades sobre si, se refere também ao regime de verdades do outro, movimento que por diversas vezes observamos nas narrativas coletadas. Não se trata de um dizer a verdade corriqueiramente compreendido como falar aquilo que vier à mente, mas de se produzir diante da verdade narrada como um sujeito da prática de liberdade consubstanciada no dizer verdadeiro. Nessa relação, o que qualifica o sujeito que diz a verdade sobre si é a *parresia*, o franco falar, o dizer livre e descortinado, desvincilhado das amarras retóricas (CARVALHO, 2013).

O sujeito tratado como (in)disciplinado encontra na prática parresiasta a possibilidade de embrenhar-se em suas singularidades e enfrentar suas realidades servindo-se de uma atitude crítica que lhe permita conduzir as produções de si a partir dessas narrativas, ou seja, a partir de narrativas que sejam provenientes de demandas e peculiaridades autônoma e internamente resgatadas e não daquelas exclusivamente nascidas e emanadas do poder disciplinar normalizador cuja intencionalidade não encontra outro caminho senão o silenciamento, a homogeneização e a neutralização das individualidades em prol do sujeito normal.

A questão é que, para que se defina a (in)disciplina escolar é primeiro necessário atribuir-lhe um estatuto, um regime de verdades que a qualifica, define, explica e justifica. Em outros termos, uma relação de saber é capaz de cancelar uma verdade que caracteriza a (in)disciplina escolar tal como ela é. O mesmo raciocínio de produção e cancela aplica-se aos fenômenos designados como (in)disciplina escolar: o sujeito, os comportamentos, as resistências, os estereótipos. Essa articulação nos revela também que o regime de verdades referido se produz e é produzido no contexto de uma instituição também produtora de verdades, no caso, a instituição escolar (CHARLOT, 2000).

O cenário observável do exercício do poder disciplinar escolar é a própria escola. Suas decorrências reverberam pelas salas de aula, pelos setores administrativos, pelos espaços abertos como quadras, parques, pátios, por todos os cantos; mas seus efeitos transpõem os limites da estrutura física ou do corpo para atingir os da alma. Assim como se cobra a resposta correta do aluno ou do professor sobre um certo procedimento pedagógico ou conteúdo curricular, cobra-se também suas respostas corretas acerca do ser-agir-pensar normal disciplinado mesmo quando qualquer tipo de obstáculo surja para dificultar este caminho. E recusar ou negar este caminho se perfaz como mais uma forma de reforçá-lo. A persistência se mantém até que a resposta normalizada como correta seja extraída, muitas vezes em desfavor da verdade própria (FOUCAULT, 2011).

Ocorre que em razão das premissas atinentes à normalidade e anormalidade, o que se designa por transformação se torna questionável à medida que também se posta a serviço dos sujeitos/autoridades institucionais, de modo que, até mesmo o que se subentende por transformação, se define como um dispositivo de poder que gera e recebe os efeitos do processo de normalização. Dessa forma, podemos dizer que, do ponto de vista institucional, as relações com o saber, como vetores constituintes

das práticas ali realizadas, teria a (in)disciplina escolar como dispositivo nuclear das definições não apenas dos fenômenos designados como (in)disciplinados, mas das posições ocupadas pelos sujeitos na instituição (CHARLOT, 2000).

Nas notas introdutórias deste trabalho, esclarecemos que nossa investigação procurou se pautar em uma perspectiva positiva de compreensão sobre os fenômenos estudados, o que significa dizer que optamos por não resumir nossas análises às deficiências, ausências e falhas, mas que epistemologicamente, as estenderíamos às ações, às experiências, aos saberes e fazeres como forma de nos desviarmos de uma leitura que compreendesse as questões exclusivamente pelas faltas.

Ante uma situação de (in)disciplina escolar, uma perspectiva negativa cuidaria de apontar as carências geradoras da situação, reificando os fenômenos designados como (in)disciplina como se fossem eles próprios, a sua materialização justificada pelas carências em menção. Por outro lado, a interpretação positiva nos permitiu compreender de que forma a (in)disciplina escolar se constrói, o que está envolvido na sua produção e não o que falta ou carece para que o sujeito de torne disciplinado. Compreender a (in)disciplina escola pela ótica das faltas teria sido para nós, assumir a incompletude do processo e do objeto, e reforçar o que desconfiávamos que deveria ser refutado, por hipótese, desde o início.

O olhar reinventado sobre a (in)disciplina escolar está justamente na forma de compreendê-la, na busca ativa pelas circunstâncias e reentrâncias que estabelecem suas definições discursivas ou sociomediáticas, como propõe Charlot (2000). Está em desarquivar os cadernos do poder disciplinar em cujas linhas encontram-se minuciosamente descritos os detalhes do disciplinamento em suas técnicas e produções, em seus poderes e saberes.

Utilização, portanto, da palavra saber que se refere a todos os procedimentos e a todos os efeitos de conhecimento que são aceitáveis num momento dado e em um domínio preciso, e secundamente, do termo poder que não faz outra coisa senão recobrir toda uma série de mecanismos particulares, definíveis e definidos, que parecem susceptíveis de induzir comportamento ou discursos. Vê-se já que esses dois termos não têm outro papel que o metodológico: não é o caso de localizar através deles princípios gerais de realidade, mas de fixar de alguma forma a frente de análise, o tipo de elemento que deve ser para ela pertinente. Trata-se, assim, de evitar jogar desde o início com a perspectiva da legitimação como fazem os termos conhecimento ou dominação. Trata-se igualmente, em todo momento da análise, de poder lhes dar um conteúdo determinado e preciso, tal elemento de saber, tal mecanismo de poder; nunca se deve considerar que exista um saber ou um poder, pior ainda o saber ou o poder que fossem neles mesmos operantes (FOUCAULT, 1990, p. 14).

Nos parece que, de nossas observações, o caminho de análise passou pela compreensão das conexões entre saber e poder sobre as relações e fenômenos que os compõem retomando-os a partir dos aspectos que lhes estabelecem como aceitos. Esses elementos, independente do que os tornou adequados, justificáveis ou aceitáveis, não encontram guarida em um termo mandamental único, não há uma autoridade ou instituição exclusiva que faça essa determinação. O poder é pulverizado. “Liberar as condições de aceitabilidade de um sistema e seguir as linhas de ruptura que marcam sua emergência, estão aí duas operações correlativas” que nos direcionaram no sentido do reconhecimento da indisciplina escolar como um sistema de saber orientado pela verdade da normalidade. (FOUCAULT, 1990, p. 15).

Nesse sentido, o poder disciplinar, orientado pelos paradigmas do normal e do normal, como fonte de exercício de governo sobre si e sobre o outro, opera na produção das subjetividades conduzindo-as até uma suposta salvação, uma suposta superação do mal através de uma tecnologia de guiar detalhada, oriunda de um conjunto de saberes que definem o sujeito guiado, o melhor caminho a ser trilhado, a direção para a qual se deva guiar. São as práticas disciplinares atreladas ao processo de normalização que mantêm cada qual submetido a essa meticulosa orientação.

A vontade de não se submeter ao governo disciplinador e normalizador não se perfaz, portanto, como um desejo originado no sujeito, mas como fruto de suas vivências e intenções de deixar de ser ou não ser governado, guiado, pela forma como é. Desse desejo não autêntico brotam as resistências que além de reforçar as vontades e posições, regenera a docilidade que, muito longe de deixar de existir, apenas se pretende ver deslocada de um regime de verdades para outro (FOUCAULT, 1990).

Trata-se de explicar de outra maneira, olhar para as rasuras nos cadernos, descortinar aquilo que aparentemente legitimou-se como verdade inquestionável nas relações. Procurar compreender a (in)disciplina escolar como o resultado de uma produção histórica, social, cultural e de poder, nos permitiu considerar que em suas circunstâncias estão os sujeitos, os corpos, os pensamentos, os comportamentos, as resistências, e não objetos passivos, estáticos, livremente manipuláveis (CHARLOT, 2000).

O disciplinamento ou a condição de ser disciplinado, normalizado, se tornou requisito para que se tenha existência social reconhecida: é aceito aquele que não subverte o que se reconhece como ordem, que efetivamente não contraria os

sistemas de poder e que se enquadra nos paradigmas de normalidade. Os demais permanecem submetidos à condição da correção, ou seja, sua aceitação e reconhecimento permanecem condicionados ao vir a ser corrigido e adequado para o ser normal. Dessa articulação é que as narrativas sociomediáticas sobre a (in)disciplina escolar se pulverizam nas instituições escolares (e também nas não escolares), classificando e definindo sujeitos, corpos, lugares, comportamentos, histórias e relações.

É em termos de relações que, efetivamente, se deve pensar, dado que o que está em jogo é um ser vivo e, mais ainda, um sujeito. Um ser vivo não está situado em um ambiente: está em relação com um meio. Está biologicamente aberto para esse meio, orientado para ele, dele se alimenta, o assimila, de maneira que o que era elemento do meio, se torna recurso do ser vivo. Inversamente, o meio não é uma soma de dados físico-químicos, mas sim, um conjunto de significados vitais (...) A relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo (CHARLOT, 2000, p. 78).

O olhar reinventado sobre a (in)disciplina escolar não defende o estabelecimento de um espaço escolar caracterizado pela anomia, pela desorganização ou pela desorientação, mas sim, um espaço em que haja reflexões sobre as histórias e jornadas que são apresentadas, que são defendidas, que são vividas, sem que para tanto, as autonomias e singularidades sejam eliminadas. Um espaço em que os sujeitos não sejam definidos por uma única perspectiva de governo e poder. Que estabeleça a possibilidade de que cada qual possa compreender de que maneira as suas relações (inclusive consigo) produzem o seu corpo, os seus atos, o seu ser e devir e que dessa compreensão, ascenda uma vontade de ser que seja respeitada.

Não pretendemos com isso, propor a constituição de uma nova escola desconsiderando a escola que já se encontra consolidada em nossas vivências, mas sim, uma outra proposta de pressupostos e concepções que partam dessa escola que já temos tido em vista nossa percepção acerca das possibilidades de que essa última tenha condições de constituir-se de uma outra forma. Esta outra proposta nasceria, portanto, dentro da atual.

E do que se trataria essa proposta atual?

De todas as nossas análises e dos nossos parâmetros de pesquisa, observamos que a proposta de escola atual, na maior parte dos contextos, seria a da escola pública, laica, que se pretende democrática e acolhedora, mas que se organiza a partir de pressupostos oriundos de relações de poder e saber que concentram seus

esforços na produção do sujeito útil, dócil, para o que se serve dos mecanismos engendrados pelos processos de normalização.

As narrativas analisadas indicaram que por essa proposta escolar, fazemos os sujeitos se parecerem com aqueles que desejamos ou imaginamos que eles devam ser tendo como fundamento a perspectiva do sujeito normal legitimada nas instituições pelo uso de dispositivos de governo do outro como por exemplo, a infância e a docência. Pela perspectiva de uma nova proposta sobre a qual nos referimos, os sujeitos devem ser ouvidos para que possam livremente manifestar quem eles consideram que são (projeto de si) e quem eles gostariam de ser (projeto de vida). Nos reportamos assim, à uma proposta escolar redefinida a partir de novas formas de relação com o saber.

A ideia do inacabamento do ser, abordada por Delory-Momberger (2014) e Charlot (2000) remete à concepção de que para que o sujeito se constitua, é necessário que ele aprenda e é nesse sentido que uma nova proposta se faria diferente: tomar como ponto de partida o ouvir as reflexões e projetos sobre si. Portanto, da passagem da proposta atual para essa nova proposta, não nos aproximamos de uma suposta libertação das amarras do poder (até porque, o poder não é compreendido por esta perspectiva nas teorias que utilizamos para ancorar este estudo), mas sim estabelecemos vias concretas de ouvir o outro sem nos deixarmos conduzir por discursos que, sob o manto de uma nova proposta, apenas travestem as velhas práticas.

Pelas experiências de vida que analisamos, observamos que, em grande parte das situações, ouvir o outro se prospecta na necessidade de corrigir o que supostamente há de errado nele e a maneira como enxerga a si mesmo e a esse respeito, algo importante deve ser destacado: muitas vezes, concebemos o ouvir o outro e a nós mesmos, como via de acesso à recepção daquilo que queremos receber, daquilo que queremos ouvir e enquanto isso não acontece, sobressaem as negativas sobre si e sobre o outro. Nesse sentido, ouvir o outro não significa necessariamente que estamos nos colocando na perspectiva de entender o outro, mas sim, de dar atenção ao outro pelo deslocamento de nossas próprias perspectivas para nos reportarmos aos elementos pessoais de que dispomos para colaborar com ele no sentido de sua identificação consigo mesmo e com a possibilidade de seu próprio vir a ser, de sua coragem de dizer a verdade (CHARLOT, 2000).

Produzir o outro é uma forma de dominá-lo, sequestrá-lo e moldá-lo ao saber do poder que se pretende exercer sobre ele. Quando nos relacionamos com o outro na instituição escolar, desde o primeiro momento o tratamos de acordo com os dispositivos que lhes são aplicáveis (infância, docência, clientela e tantos outros), o que define os rituais de sequestro que lhe podem ser aplicados de acordo com o prospecto de normalidade esperado para cada um desses enquadramentos. Ocorre que não nos relacionamos com seres em devir, seres que um dia serão algo ou alguém formatado de acordo com nossos interesses, mas com seres que já são, que podem vir a ser de outro modo não porque são incompletos, mas porque querem e podem aprender a ser o que assim desejarem, da maneira como escolherem e não de acordo com o que lhe é permitido pela escolha do outro.

A linha geral do percurso de aprendizagem mesmo entrecortada de errâncias e recuo, obedece a uma ampliação progressiva e cumulativa da experiência, na qual cada fase do desenvolvimento traz uma 'lição' qualitativamente superior à precedente. A dinâmica da narrativa encadeia, entre uma situação inicial de inocência e inexperiência e uma situação terminal de maturidade e de domínio, os acontecimentos segundo uma causalidade final que convida a uma leitura retrospectiva (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 46).

O uso da trajetória norma-normal no processo normalizador, portanto, merece ser ressignificada no contexto das relações com o saber não para que se negue as relações de poder, mas sim para que possam ser identificadas e relativizadas em favor da produção de outras e novas relações. Em todas as entrevistas biográficas coletadas, as investigadas destacaram que estabelecem regras com as crianças e famílias reafirmando a importância de que sejam atendidas, ou seja, impõem essas regras considerando ser esse o melhor para todos. Do ponto de vista de uma nova proposta repaginada a partir de novas relações com o saber, as regras poderiam ser produzidas com as crianças a partir da experiência vivida na escola, constituindo-se com isso um regimento que seja fruto de uma construção coletiva negociada pelas marcas das posições de cada um no jogo de forças que o cotidiano representa, lidando com elas sem negá-las, por exemplo.

Observamos que, em geral, a norma serve a si própria no sentido de promover a submissão do outro aos seus preceitos. No curso do processo de normalização, as práticas disciplinares cumprem o papel de afiançar essa submissão corrigindo os elementos que se desviem da normalidade concebida. Numa proposta ressignificada, no entanto, é necessário atender aos ruídos que possam indicar que algo que seja proveniente da norma possa não estar de acordo com o pressuposto de que ela deve

servir não a si própria, mas aos sujeitos, seu ser, seus projetos, suas histórias de vida, suas verdades.

Foi dessa maneira que Evandro nos trouxe a possibilidade de pensar a relação entre o processo normalizador e a (in)disciplina escolar pela perspectiva de uma escola outra, uma perspectiva reinventada em que suas concepções de si pudessem ter sido ouvidas e que as normas que lhe foram impostas, pudessem o ter auxiliado no seu próprio aprender a ser sem que para isso, suas expectativas e projetos fossem tolhidos e desconsiderados em nome da produção de um Evandro esperado, normalizado e determinado pelos dispositivos que governaram sua subjetividade no sentido da produção de um ser que não era o seu.

Tratamos, por fim, de conceber a possibilidade onde só se enxerga a ausência, de percorrer os caminhos da sujeição à subjetivação para compreender o sujeito escolar não exclusivamente pela ótica do seu inacabamento, mas pela perspectiva da sua presença em si e também fora de si, das questões que lhe são individuais e daquelas que decorrem de suas vivências e relações em que se encontram as suas circunscrições. “Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação” (CHARLOT, 2000, p. 53).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. **Homo sacer**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 47, p. 7–19, dez. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 abr. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000400002>.

AQUINO, J. G.; RIBEIRO, C. R. Processos de governamentalização e a atualidade educacional: a liberdade como eixo problematizador. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 1–16, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227054005>. Acesso em: 4 abr. 2021.

CANDIOTTO, C. Disciplina e segurança em Michel Foucault: a normalização e a regulação da delinquência. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 24, n. spe, p. 18–24, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000400004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000400004>.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Tradução Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

CARVALHO, A. F. Lugares, formas e ações do dizer-verdadeiro no cuidado de si: o que isto tem a ver com o campo da educação contemporânea? **Fermentário**, Montevideo, v. 2, n. 7, p. 1–22, 2013.: Disponível em: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/133>. Acesso em: 14 abr. 2021.

CARVALHO, A. F. Foucault e a crítica à institucionalização da educação: implicações para as artes de governo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p.103–120, ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 fev. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072014000200006>.

CARVALHO, M. E. G.; MORAIS, G. M.; CARVALHO, B. K. G. Dos castigos escolares à construção de sujeitos de direito: contribuições de políticas de direitos humanos para uma cultura da paz nas instituições educativas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 24–46, mar. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000100024&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 dez. 2020.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber** - Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

COSTA, R. Sociedade de controle. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 161–167, mar. 2004. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000100019&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 fev. 2020.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392004000100019>.

DAVILA, J.; CARVALHO, L. D.; CORREA, I. N. C. Eugenia e educação no Brasil do século XX: entrevista com Jerry Dávila. **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 23, supl. 1, p. 227–234, dez./2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702016000900227&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 fev. 2021.

DEBARBIEUX, E. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, E. **Violência na escola**: um desafio mundial. São Paulo: Horizontes Pedagógicos, 2007. p. 59–92.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523–740, set./dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução e revisão científica Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333–346, abr./2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 out. 2020.

DOSTOIÉVSKI, F. **O Duplo**. São Paulo: Editora 34, 2013.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **A coragem de verdade**: o governo de si e dos outros II. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 13. ed. Tradução Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **História da loucura**: Na Idade Clássica. Tradução José Teixeira Coelho Neto. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014a.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 4. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017a.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017b. 432 p.

FOUCAULT, M. O que é a crítica? Crítica e Aufklärung. **Bulletin de la Société Française de Philosophie**, v. 82, n. 2, p. 35–63, avr/juin 1990. (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafetá Borges e revisão de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/critica.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. **Segurança, penalidade, prisão**. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta. Tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. (Ditos & escritos 8).

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

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.

FURTADO, R. N.; CAMILO, J. A. de O.. O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault. **Rev. Subj.**, Fortaleza, v. 16, n. 3, p. 34–44, dez. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692016000300003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 jan. 2021. <http://dx.doi.org/10.5020/23590777.16.3.34-44>.

GUIMARÃES, A. Vigilância, punição e depredação escolar. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 69–75, jan./jun. 1987. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1992>. Acesso em: 3 abr. 2021.

GUIMARÃES, A. Indisciplina e violência: ambiguidade dos conflitos na escola. *In*: AQUINO, J.G. (org.). **Indisciplina na escola**: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996, p. 73–82.

GUIMARÃES, A. **Escola**: Espaço de violência e indisciplina. **Nas Redes da Educação**, Campinas, n. 1, 12 jul. 2006. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/revista/guima.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

LOPES, M. C. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Temas & Educação).

MARQUES, V. R. B. **A medicalização da raça**: médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994.

MARQUES, V. B. Eugenia e técnicas racionalizadoras: a seleção dos aprendizes mais aptos ao batente. **Esboços: histórias em contextos globais**, Florianópolis, v. 13, n. 16, p. 63–72, 2006. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/121/169>. Acesso em: 21 abr. 2021.

RABINOW, P.; NIKOLAS, R. O conceito de biopoder hoje. **Revista de Ciências Sociais - Política & Trabalho**, [S. l.], v. 24, p. 27–57, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/6600>. Acesso em: 20 abr. 2021.

RATTO, A. L. S. **Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. **Liberdades reguladas: a Pedagogia Construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, T. T. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOUZA; E. C.; MEIRELES, M. M. de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Universidade Estácio de Sá, v. 15, n. 39, p. 282–300, 2018. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/4750>. Acesso em: 20 abr. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. **A maquinaria escolar**. Teoria e Educação. Porto Alegre: Pannonica, n. 6, 1992, p. 68-96.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. **Arqueologia de la escuela**. Madrid: Ediciones La Piqueta, 1993.

VEYNE, P. Foucault revoluciona a história. *In*: VEYNE, P. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história**. Tradução: Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982. p.149-181.

WELLAUSEN, S. S. Os dispositivos de poder e o corpo em Vigiar e Punir. **Revista Aulas**, Dossiê Foucault, n. 3, mar. 2007. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/aulas/article/view/1936/1397>. Acesso em: 20 abr. 2021.