

Reinaldo Matias Fleuri

ENTREOLHARES

entre DISCIPLINA E REBELDIA na escola

Livro Publicado

FLEURI, R.M. **Entre Disciplina e rebeldia na escola**. Brasília: Liberlivros, 2008, v.1p.124.

2007

Sumário

ENTREOLHARES	1
ENTRE DISCIPLINA E REBELDIA NA ESCOLA	1
APRESENTAÇÃO	4
INTRODUÇÃO	5
1	7
O PODER DISCIPLINAR	7
O QUADRO.....	8
A MANOBRA.....	9
O EXERCÍCIO.....	11
A TÁTICA.....	12
O INDIVÍDUO: PRODUTO DA DISCIPLINA.....	12
VIGILÂNCIA HIERÁRQUICA.....	13
A SANÇÃO NORMALIZADORA.....	14
O EXAME.....	15
2	17
ESCOLA E DISCIPLINA	17
AS CERCAS E AS ROTINAS.....	17
AS GÊNESES E AS TÁTICAS DISCIPLINARES.....	18
A VIGILÂNCIA ESCOLAR.....	18
OS EFEITOS DO PRÊMIO E DO CASTIGO.....	19
EXAME, PARA QUÊ?.....	20
EXAME E VEXAME.....	22
DISCIPLINA E PODER.....	23
3	26
A REBELDIA NA ESCOLA	26
A REBELDIA NA HISTÓRIA DA ESCOLA.....	26
A TURMA DE TRÁS.....	27
CONVERSA FIADA OU TEMAS GERADORES?.....	29
DIVERTIMENTOS OU ARTIMANHAS DO PRAZER?.....	31
PROFESSOR OU EDUCADOR?	34
A CUMPLICIDADE E PARCERIA.....	36
TRANSVERSALIDADE E ATRAVESSAMENTOS.....	37
CLANDESTINIDADE E REBELDIA.....	37
PARA ALÉM DA COLA.....	39
4	42
UM CONFRONTO COM O PODER DISCIPLINAR	42
A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE FREINET.....	42
A PEDAGOGIA FREINET: CONSTRUÇÃO CONTRA O PODER DISCIPLINAR.....	44
5	47
PARA ALÉM DA DISCIPLINA	47
CRIAR ESPAÇOS DELIBERATIVOS NA ESCOLA.....	47
“TRANSVERTER” O CURRÍCULO.....	48
REDIMENSIONAR AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	49
ARTICULAR MOVIMENTOS INTERNOS DA ESCOLA COM ORGANIZAÇÕES SOCIAIS AUTÔNOMAS.....	50
6	51

EM BUSCA DE UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL COMPLEXA E INTERCULTURAL.....	51
<i>O poder disciplinar: o olhar perspectivista.....</i>	<i>52</i>
<i>Um salto de dimensão.....</i>	<i>54</i>
<i>Paradigma da complexidade.....</i>	<i>56</i>
<i>Processo mental: metáfora do processo educacional.....</i>	<i>57</i>
<i>1. Educar é ativar a interação entre pessoas</i>	<i>57</i>
<i>2. Educar significa constituir diferenças</i>	<i>58</i>
<i>3. Educar pressupõe a articulação entre iniciativas concomitantes</i>	<i>58</i>
<i>4. Educar implica em produzir cadeias de informações.....</i>	<i>59</i>
<i>5. Educar requer desenvolver linguagens que permitam a circulação de informações</i>	<i>60</i>
<i>6. Educar é construir mediações e interação entre contextos</i>	<i>61</i>
IMPLICAÇÕES DA COMPLEXIDADE E DA INTERCULTURALIDADE PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES.....	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63

Apresentação

Venho elaborando este livro desde 1989, quando comecei a descobrir a força dos dispositivos disciplinares que constituem as relações de poder no cotidiano escolar. As leituras de Michel Foucault – que realizei, no início da década de 1990, junto com os mestrandos em educação da UFSC – muito me ajudaram a compreender porque, não obstante todos os esforços de criar processos participativos e dialógicos na prática escolar, sempre nos defrontávamos com situações de conflito que, quase sempre, se resolviam pela dissolução do grupo ou pela imposição de mecanismos de sujeição e exclusão.

Em profunda crise teórica, me afastei da universidade e do meu país para realizar um estágio de pós-doutorado na Itália (1995-1996). Durante um ano e meio, acompanhei várias experiências educacionais e de formação de educadores desenvolvidas pelo Movimento de Cooperação Educativa (MCE), na busca de compreender como superar, na prática educativa, os dispositivos de sujeição disciplinar. O ponto de virada me ocorreu ao descobrir que os dispositivos de sujeição disciplinar se constituem na medida em que as pessoas estabelecem suas interações com base em uma perspectiva unidirecional, monofocal, unidimensional e monocultural. Daí, passei a explorar a complexidade e a interculturalidade das relações educativas, buscando compreender a pluralidade de sujeitos e de seus respectivos contextos, constitutivos de infinitas e fluidas singularidades, produtores de múltiplos e ambivalentes significados.

Em momentos e contextos diferentes, ao refletir sobre questões da prática pedagógica, assimilei como um aprendiz ávido, as perspectivas teóricas de autores como Michel Foucault, Celestin Freinet e Paulo Freire, revistos agora à luz de teóricos da complexidade, como Gregory Bateson e Edgar Morin. Ao longo das diferentes jornadas, o diálogo – muitas vezes paradoxal – que fui tecendo entre tais referenciais, foi gerando “entreolhares” constitutivos de diversos e novos significados.

O próprio termo “entreolhar” é prenhe de significados que remetem a diferentes estruturas significantes. Ao se entreolhar, duas pessoas, num gesto fugaz, expressam um entendimento, uma opção compartilhada. Ou os dois olhos, da mesma pessoa, ao bi-focalizar o mesmo cenário e objeto, constituem a visão tridimensional, inexistente na visão monocular, unifocal. Ou mesmo, invertendo a ordem dos termos, poderíamos interpretar o “olhar-entre” elementos justapostos, como ler nas entrelinhas, buscar enxergar pelas frestas, descobrir a partir de indícios.

Este livro que agora lhe ofereço, leitora e leitor, pode ser um convite maroto a nos entreolhar e a compartilhar a busca de observar nossas experiências educacionais sustentando o olhar multifocal e intercultural. Entre a disciplina e a rebeldia, na ambivalência destes sentidos contraditórios que se configuram em nosso cotidiano, poderemos descobrir não apenas novos significados, mas também desenvolver novas dimensões e perspectivas para interpretar nossa prática educativa.

Florianópolis, 01 de setembro de 2007.

Reinaldo Matias Fleuri

Introdução

Já é lugar comum apontar a precariedade do sistema escolar no Brasil. Os baixos salários e as penosas condições de trabalho desvalorizam e dificultam a ação educativa dos profissionais que atuam nas escolas. O gritante processo de evasão escolar e o acentuado caráter autoritário da escola esvaziam sua função social e educativa. E hoje se torna assustadora a onda de violência que atravessa o espaço escolar.

Mas, *violência, autoritarismo, insustentáveis condições de trabalho e evasão escolar* podem ser sintomas de problemas e conflitos mais profundos, que se referem ao próprio *sentido estrutural da prática escolar*. Esta questão se coloca ao considerarmos a contradição entre o que geralmente se espera da escola e o que a escola realmente produz.

Assim, de um lado, predomina, hoje, a expectativa de que a escola sirva para *educar* as crianças e jovens. E geralmente se entende por *educação* o processo de desenvolvimento das potencialidades humanas (criatividade, criticidade, solidariedade, etc.), a apropriação crítica do saber elaborado e a capacitação para a participação ativa na construção democrática da sociedade.

De outro lado, verifica-se que a quase totalidade dos cidadãos e das cidadãs em nosso país não conclui a formação escolar. Além disso, ao invés de formar pessoas livres, criativas, solidárias, o processo de escolarização geralmente induz ao comportamento submisso, mecânico, individualista. Ao invés de promover a apropriação do saber elaborado pela humanidade, ou de capacitar as pessoas para desenvolver as diferentes culturas que perpassam as suas comunidades, a escola repassa informações fragmentadas e desvinculadas da prática social. Ao invés de formar cidadãos críticos e participantes, confere diplomas a funcionários de organizações burocráticas, aptos a reproduzirem relações hierárquicas de dominação e de exploração.

Em suma, vivemos uma situação paradoxal em que ao se propor *educar*, a escola tende a *disciplinar*, ou seja, a formar os indivíduos para a sujeição. Mas, ao mesmo tempo, diferentes práticas e movimentos constituídos pelas pessoas em interação atravessam os múltiplos dispositivos disciplinares, criando e recriando iniciativas e acontecimentos pudes de criticidade e de sentidos educativos.

Nessa perspectiva, é possível questionar as razões da evasão dos estudantes. Geralmente, explica-se a evasão escolar pelas causas externas à escola. Mas, quais os fatores internos à escola que contribuem para “expulsar” os estudantes? As crianças e adolescentes evadem da escola não só devido a atrativos ou a impedimentos que encontram em seu contexto social. Elas abandonam a escola também na medida em que não encontram nela o que de fato esperam ou precisam. Que motivação os estudantes têm para permanecer na escola se, ao invés de vivenciar processos educativos, confrontam-se, diariamente, com uma estrutura autoritária e de sujeição que nega suas identidades e seus universos culturais de referência?

E como explicar a violência que vem invadindo o espaço escolar? Hoje, os jornais noticiam formas extremas de agressões físicas ou morais, até mesmo assassinatos entre estudantes. É também crescente, nas escolas, a ameaça de aliciamento e de tráfico de drogas. Tal rede de violência, evidentemente, enraíza-se no contexto social, degradado por um iníquo sistema econômico e político. Mas, porque, na vida da escola, encontra-se um terreno fecundo para manifestações agressivas e intimidatórias? Os eventos assustadores de violência, que por vezes eclodem na comunidade escolar, não estariam sendo cotidianamente gerados e alimentados por redes e por mecanismos de poder sutilmente violentos?

Neste sentido, como entender o autoritarismo que se verifica na ação dos profissionais da escola? Muitas vezes, acredita-se que as relações de sujeição decorrem, principalmente, da formação ou das opções pessoais dos professores ou dos administradores. Mas, como é que estas

atitudes de profissionais da educação articulam-se com o conjunto de mecanismos e de estratégias que ordenam a prática escolar? E que iniciativas e acontecimentos podem, paradoxalmente, abrir novas perspectivas de ação educativa no contexto escolar?

E o achatamento salarial, mais do que um fator de economia de recursos por parte dos administradores da escola, não poderia ser considerado, principalmente, como uma estratégia de sujeição dos profissionais à ordem instituída? Pois que induz os professores e funcionários a um ritmo desgastante de trabalho, diminuindo seu espaço de organização e de resistência.

Tais considerações desafiam-nos à reflexão. E com este texto, cara leitora, caro leitor, gostaríamos de oferecer uma modesta contribuição. Em primeiro lugar, buscando entender como se configura a *estrutura disciplinar* da escola. Em segundo lugar, identificando algumas formas de *resistência* que se desenvolvem na prática escolar. Em terceiro lugar, analisando o *conflito* entre disciplina e resistências, para vislumbrar novas perspectivas educativas na prática escolar. Em quarto lugar, apresentar reflexões que apontem novos significados emergentes da ação educativa.

Para entender as relações de *poder disciplinar* que se desenvolvem na prática escolar, vamos recorrer à teoria de Michel Foucault (capítulos 1 e 2). Em seguida, buscaremos, nas práticas estudantis de *transgressão*, indícios de formas de resistência que, simultaneamente, sustentam e contestam a ordem escolar (capítulo 3). Retomaremos a proposta pedagógica de Celestin Freinet, com a intenção de ver como ela se confronta com os mecanismos do poder disciplinar e indica perspectivas de superação (capítulo 4). E, focalizando as tensões geradas pelos conflitos moleculares entre *disciplina e rebeldia*, procuraremos explicitar o seu *potencial educativo transformador* (capítulo 5). Analisaremos, por fim, a perspectiva complexa, dialógica e crítica, mediante a qual se vislumbra possibilidades de superação da sujeição disciplinar na prática educativa (capítulo 6).

O poder disciplinar

Ao escrever o texto “Nota, para quê?”, anos atrás, eu já havia tentado compreender o significado do sistema de exames na escola. Os mecanismos de “avaliação escolar” pareceram-me refletir e reforçar a estrutura de saber e de poder autoritárias na relação pedagógica (Fleuri, [1986] 2001, p. 79-100). Mas, naquela época, eu não percebia claramente os *mecanismos disciplinares* que *microfisicamente* constituem as relações de poder no cotidiano das relações escolares. E é na busca deste esclarecimento que vou tentar avançar. Para tal, vou buscar apoio na teoria do *poder disciplinar* de Michel Foucault, particularmente em uma de suas principais obras, “Vigiar e Punir” (1977). Retomarei, sinopticamente, o pensamento deste autor. Citarei os principais excertos de sua obra, convidando os leitores a refletir detidamente sobre eles. Tal esforço de atenção e de reflexão será certamente compensado pela apropriação de instrumentos teóricos mais refinados, necessários para compreender os problemas que enfrentamos cotidianamente em nossa atividade escolar.

Paul-Michel Foucault (1926-1984), francês, licenciado em Filosofia e Psicologia, dedicou-se a analisar o surgimento da Psiquiatria, da Medicina, das Ciências Humanas. Buscou, em suas primeiras obras, verificar **como** estes saberes apareciam e transformavam-se, particularmente na Europa dos anos 1600 e 1700. A esta sua pesquisa, o autor chama de *arqueologia do saber*. Ao buscar explicar o **porquê** dos saberes, Foucault percebe que os saberes são como peças de relações de poder. Esta fase de sua pesquisa é chamada de *genealogia do poder* (Foucault, 1986, p. VII-XXIII).

Nesta segunda fase de suas pesquisas, em busca de entender as razões pelas quais os saberes são historicamente constituídos, Foucault estudou, particularmente, o nascimento da prisão e dos dispositivos de controle da sexualidade. Nestas instituições, Foucault vê delinear-se formas locais de exercício de poder, diferentes do poder exercido pelo Estado. Trata-se de poderes moleculares e periféricos que, embora articulados com o aparelho de Estado, não foram absorvidos por este. Este tipo de poder, Foucault identifica como *poder disciplinar*.

Michel Foucault descobre na prática da escola – assim como na organização do quartel, do hospital, da fábrica, na Europa dos séculos XVII e XVIII – o desenvolvimento de métodos de dominação que visam a exercer o controle físico das pessoas, de modo a torná-las dóceis e produtivas. A relação de *poder disciplinar* se exerce sobre o corpo das pessoas. Submete-o a um controle minucioso através do esquadramento do espaço, do tempo e do movimento.

Esses 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, são o que podemos chamar de 'disciplinas'. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. (...) O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente ao aumento de suas habilidades, nem tampouco a aprofundar sua sujeição, mas à formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais

obediente quanto é mais útil, e inversamente. (...) O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe (Foucault, 1977, p. 126 – grifos nossos).

O conceito de “disciplina”, para Foucault, tem um significado preciso. Não se refere – tal como em seu uso corrente hoje em dia – a uma “área de estudo” ou a uma “matéria que se ensina da escola”. Disciplina, neste caso, também não quer dizer simplesmente “bom comportamento”.

Foucault chama de “disciplinas” aos *métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo*. Estes métodos atuam diretamente sobre o corpo das pessoas. Conseqüentemente, sobre a sua inteligência e sobre as suas atitudes. Visam a permitir o controle minucioso e a sujeição constante de suas atividades. Mas não são métodos repressivos. Porque, ao invés de reduzir as forças e embotar as capacidades do indivíduo, a disciplina potencializa as suas energias e aprimora as suas aptidões, tornando-as úteis e produtivas. A disciplina, pois, adentra os indivíduos, articulando em sua atividade duas características: docilidade e produtividade. Não se trata de apenas sujeitar a atividade física dos indivíduos; nem de tão somente torná-la produtiva. Mas de, ao mesmo tempo, torná-la *tanto mais obediente quanto mais útil* e tanto mais útil quanto mais obediente.

Note-se também que as disciplinas, como técnicas de controle ou de formação individual, têm sido utilizadas há muito tempo e em muitos contextos. Mas, particularmente, no período da revolução industrial na Europa (séculos XVII e XVIII), o uso destes métodos é generalizado. Em quase todas as instituições dessa sociedade utilizam-se práticas semelhantes. De tal modo que determinam as próprias formas de organização destas instituições. Assim, a lógica inerente aos métodos disciplinares constitui-se como estratégia geral de poder na sociedade moderna.

O conjunto dessas estratégias de controle social e que incidem sobre o corpo das pessoas configuram o “poder disciplinar”. Este se constitui na medida em que *distribui os indivíduos no espaço*, estabelece mecanismos de *controle da sua atividade*, programa a *evolução dos processos* e *articula coletivamente* as atividades individuais. Para isso, utiliza-se de recursos coercitivos como a *vigilância, sanções e exames*.

Acompanhem-me, leitores, nessa busca de compreender cada uma das estratégias do poder disciplinar.

O quadro

A disciplina distribui os indivíduos no espaço.

Às vezes, o **espaço é cercado**, como nos quartéis, conventos, colégios de internato e mesmo nas fábricas. *Mas o princípio de 'clausura' não é constante, nem indispensável, nem suficiente nos aparelhos disciplinares. Estes trabalham o espaço de maneira muito mais flexível e mais fina. E, em primeiro lugar, conforme o princípio de localização imediata ou do quadriculamento. Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo* (Foucault, 1977, p. 131).

A delimitação do espaço da instituição disciplinar, mediante a cerca ou o muro, não é essencial. Pois a delimitação e organização dos espaços no interior da instituição permitem o controle da localização e da circulação dos indivíduos, de modo que suas atividades possam ser, a qualquer momento, identificadas e avaliadas. Mesmo em movimento, os indivíduos são identificados dentro de uma instituição disciplinar pelos lugares que ocupam.

O espaço esquadrinhado permite identificar os indivíduos, controlar sua posição, sua circulação e suas relações; possibilita *estabelecer as presenças e ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um*

espaço analítico (Foucault, 1977, p.131). O espaço disciplinar é “analítico”, porque subdividido em compartimentos, cujas funções são pré-definidas. Isto permite “analisar” e controlar “automaticamente” as atividades que os indivíduos realizam nestes compartimentos.

A determinação de lugares atende à necessidade não só de vigiar e de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço onde o trabalho dos indivíduos pode ser melhor utilizado e controlado. Nas fábricas, por exemplo, *importa distribuir os indivíduos num espaço onde se possa isolá-los e localizá-los; mas também articular essa distribuição sobre um aparelho de produção que tem suas exigências próprias* (Foucault, 1977, p. 132).

Mediante a segmentação e a ordenação do espaço, a disciplina estabelece encadeamentos e classificações dos indivíduos. Estes são identificados pela posição que ocupam na **fila**. O enfileiramento distribui os corpos e os faz circular numa rede predeterminada de relações. A formação da *classe* na escola é um exemplo.

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; (...) sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outras; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou da capacidade, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escandido por intervalos alinhados (Foucault, 1977, p. 134).

A subdivisão e a seriação do espaço permitem, simultaneamente, dois tipos de controle. Por um lado, possibilita o controle das atividades de *cada indivíduo*. Cada pessoa pode ser identificada pela posição que ocupa dentro da fila, possibilitando o *controle individual*, não genérico, das posições e dos movimentos das pessoas. Por outro lado, a ordenação do espaço permite o controle sobre o *conjunto dos indivíduos*, estabelecendo uma chave geral de correlação entre as pessoas que atuam simultaneamente no mesmo local.

A organização de um espaço serial - continua Foucault (1977, p. 134) - (...) *determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e do trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.*

A organização do espaço - em *celas, lugares e fileiras* - assume uma dimensão **real** e, ao mesmo tempo, **ideal**. De um lado, determina-se a disposição dos edifícios, das salas e dos móveis. De outro lado, essa arquitetura determina uma hierarquia entre as pessoas e entre os objetos. É o que foi denominado de **quadros vivos**, sendo o quadro um processo de *saber*, ao permitir classificar e verificar relações. É uma técnica de *poder*, porque permite controlar um conjunto de indivíduos.

A manobra

Além do esquadrinhamento do espaço, o **controle da atividade** é outro mecanismo disciplinar que inclui alguns aspectos.

Um deles, o **horário**, é uma velha herança histórica. As antigas comunidades monásticas organizavam seu tempo de modo a garantir três efeitos.

Primeiro, estabelecer censuras, determinando o que pode ou não pode ser feito a cada momento.

Segundo, ocupar os membros da comunidade em obrigações determinadas. Isto assegura que as tarefas necessárias sejam cumpridas e evita o tempo ocioso que, além de improdutivo, é perigoso porque oportuniza criar e desenvolver ações que podem escapar ao controle disciplinar e minar a ordem estabelecida.

O terceiro efeito do horário é o de regulamentar os ciclos de repetição. A rotina permite aperfeiçoar procedimentos, economizar e acumular energias, consolidar opções coletivas.

Esses três processos, articulados no estabelecimento de horários e rotinas, são aperfeiçoados posteriormente nos colégios, nos hospitais, nas fábricas. Como Foucault se refere ao dizer que *nas escolas elementares, a divisão do tempo torna-se cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente* (1977, p. 137).

Exige-se constantemente que, durante as atividades impostas pelo horário, os indivíduos se dediquem e cumpram fielmente o que foi predefinido. *A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar* (Foucault, 1977, p. 137).

O controle das atividades dos indivíduos numa instituição disciplinar se faz, portanto, mediante o condicionamento induzido pelo horário. Mas os hábitos coletivos só se tornam eficientes porque sedimentados em atos individuais elaborados. Cada ato, de cada indivíduo, precisa ser desempenhado com precisão, para que o conjunto das atividades individuais se articule de modo a produzir os resultados desejados. Assim, com o ritmo coletivo e obrigatório, imposto do exterior pelo horário, a disciplina realiza uma **elaboração temporal do ato individual** que busca tornar a atividade humana cada vez mais eficiente. Mas sem considerar as singularidades das pessoas.

O ato é elaborado mediante *uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento. O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita uma ordem de sucessão* (Foucault, 1977, p. 138). O tempo, assim, já não é apenas exterior ao corpo, como no horário. O tempo penetra o corpo, internalizando nos atos individuais todos os instrumentos de controle.

Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica - uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador, como reescreve Jean-Baptiste de la Salle. (...) O mestre ensinará aos escolares a postura que estes devem manter ao escrever, e a corrigirá; seja por sinal, seja de outra maneira, quando dela se afastarem' (Foucault, 1977, p. 138-9).

A disciplina, para obter maior eficácia e rapidez, impõe uma relação entre um gesto e a atitude global do corpo. Mas também articula o gesto com o objeto, definindo cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto manipulado.

O exercício militar, por exemplo, de “apresentar arma” consiste em uma decomposição do gesto global numa série de movimentos, um a um, “*numa ordem canônica, em que cada uma dessas correlações ocupa um lugar determinado. A esta sintaxe forçada é o que os teóricos militares do século 18 chamavam 'manobra'*” (Foucault, 1977, 139).

A eficácia pretendida visa não apenas a evitar o ócio: *importa extrair do tempo, sempre, mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis (...)* tendo como *ponto ideal* aquele em que o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência (Foucault, 1977: 140).

Tal eficiência aumenta na medida em que o exercício respeita, pelo menos em tese, e incorpora as exigências e o comportamento natural do corpo. *O corpo, do qual se requer que*

seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprias a um organismo. O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e 'celular', mas também natural e 'orgânica' (Foucault, 1977, p. 141).

A disciplina requer do indivíduo esforço, para que incorpore procedimentos precisos. Mas isto não significa que a aprendizagem disciplinar seja repressiva ou violenta. Não é violenta, porque respeita as condições objetivas e naturais do corpo. Não é repressiva, porque, pelo contrário, otimiza o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. Aliás, a elaboração dos atos baseia-se no estudo minucioso do corpo, assim como dos instrumentos manipulados, de modo a estabelecer uma correlação ótima entre corpo e objeto. Seu objetivo é obter o melhor resultado, com o menor desgaste possível. Nisto reside a eficiência da disciplina.

O exercício

As disciplinas, como vimos, esquadrinham o espaço, decompõem e recompõem as atividades. Mas também são mecanismos que capitalizam o tempo e as energias dos indivíduos, de maneira que sejam susceptíveis de utilização e controle. E isto por quatro processos, que a organização militar manifesta claramente.

Primeiro: **divide-se a duração em segmentos**, sucessivos ou paralelos, cada um devendo chegar a termo específico. Decompõe-se o tempo em seqüências separadas e ajustadas. Separa-se, por exemplo, tempo de formação e período de prática; a instrução dos recrutas e a dos veteranos; ensina-se um exercício e depois outro.

Segundo: as **seqüências são organizadas** como sucessão de elementos simples, combinados segundo complexidade crescente. Treinam-se primeiramente gestos elementares - posição dos dedos, flexão das pernas, movimento dos braços - que vão compor a aprendizagem de movimentos úteis.

Terceiro: os **segmentos temporais são finalizados por uma prova**. Esta indica se o indivíduo atingiu o nível exigido. Garante que sua aprendizagem esteja em conformidade com a dos outros. E diferencia as capacidades de cada indivíduo. São os exames que determinam o encerramento de uma fase de aprendizagem e, em caso de aprovação, a passagem para outro nível.

Quarto: estabelecem-se **séries temporais diferenciadas**, de tal forma que se prescreve a cada indivíduo, *de acordo com seu nível, sua antiguidade, seu posto, os exercícios que lhe convêm (...)* De maneira que cada indivíduo se encontra preso numa série temporal, que define especificamente seu nível ou sua categoria.

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica - especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries (Foucault, 1977, p. 143-4).

Tais mecanismos, que garantem a formação evolutiva de indivíduos diferenciados, constituem o **exercício**. Este é entendido como *a técnica pela qual se impõe aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas. Dirigindo o comportamento para um estado terminal, o exercício permite uma perpétua caracterização do indivíduo, (...) na forma da continuidade e da coerção, um crescimento, uma observação, uma qualificação (Foucault, 1977, p. 145-6).*

O exercício - característica das práticas militares, religiosas, universitárias - é assimilado na prática escolar através do *programa* de ensino, que acompanha a criança até o termo de sua educação e implica de ano em ano, de mês em mês, em exercícios de complexidade crescente.

A tática

Tanto no exército, quanto na fábrica, a força da ação conjunta é resultado da cooperação entre as forças elementares dos indivíduos que a compõem.

Surge assim uma exigência nova a que a disciplina tem que atender: construir uma máquina cujo efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ela se compõe. A disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente (Foucault, 1977, p. 147).

Neste **aparelho**, em primeiro lugar, o indivíduo torna-se um **elemento** que se pode movimentar e articular com os outros. Da mesma forma, a série cronológica de uns deve se **ajustar** ao tempo dos outros, de modo que as forças individuais sejam aproveitadas ao máximo e combinadas num resultado ótimo. Por fim, esta meticulosa combinação das forças exige um **sistema preciso de comando**, baseado em sinais definidos que provoquem imediatamente o comportamento desejado.

Tais processos se realizam na **tática**.

A tática, arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada, é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar. (A tática) dá a idéia da posição respectiva dos homens que compõem uma tropa, das diversas tropas que compõem um exército, de seus movimentos e ações, das relações que têm entre si (Foucault, 1977, p. 152).

O indivíduo: produto da disciplina

A disciplina constitui-se num conjunto de dispositivos. Mediante esquadrinhamento do ambiente, compõe um *quadro vivo* que identifica e classifica os indivíduos. Estabelece *manobras*, impondo um ritmo coletivo obrigatório e adestrando os gestos individuais. Institui *exercícios*, que induzem a aprendizagem progressiva e uma perpétua caracterização do indivíduo. Desenvolve *táticas* que combinam calculadamente as forças individuais de modo a aprimorar os resultados coletivos. Tais procedimentos constroem o **indivíduo**, articulando-o num coletivo.

Em resumo, pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes, uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação de forças, organiza táticas (Foucault, 1977, p. 150).

O poder disciplinar, em suma, transforma multidões confusas em um conjunto de indivíduos identificados e articulados, tornando-se controláveis e produtivos. Mas seu sucesso e funcionamento se devem *ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame* (Foucault, 1977, p. 153).

Vigilância hierárquica

O controle dos indivíduos numa instituição disciplinar é feito mediante sua observação constante. A organização do espaço deve proporcionar a vigilância constante dos subalternos pelos superiores. No acampamento militar, por exemplo, as tendas dos soldados são dispostas em frente às tendas dos capitães.

*O aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar tudo ver permanentemente. (...) O **Panóptico** (modelo de prisão) é a figura arquitetural dessa composição¹. (...) Onde cada ator (seja o louco, o doente ou o operário) encontra-se isolado, perfeitamente individualizado e constantemente visível e vigiado. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente* (Foucault, 1977, p. 156-7).

O princípio de vigilância do *Panóptico* é duplo: do lado do vigia, tudo ver sem ser visto; do lado do cativo, ser constantemente observado, sem poder controlar os atos de seu observador. Assim, de um lado, a sensação de ser constantemente vigiado induz o cativo ao comportamento de subserviência. De outro lado, o observador pode identificar, comparar e classificar o comportamento dos indivíduos.

A vigilância, todavia, não se realiza apenas por força da arquitetura. Ela se concretiza através de uma rede hierárquica de relações.

O organograma de uma escola, por exemplo, se parece com uma pirâmide: diretor, supervisor, professores, estudantes, articulados com os auxiliares administrativos, pedagógicos e de manutenção.

O poder disciplinar (...) organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto, de baixo para cima e lateralmente; essa rede 'sustenta' o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um 'chefe', é o aparelho inteiro que produz 'poder' e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo (Foucault, 1977, p. 158).

¹ “Seu princípio é conhecido: na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia” (Foucault, 1977, p. 156).

O sistema de vigilância, portanto, estabelece relações de controle recíproco entre todos os indivíduos pertencentes a uma instituição disciplinar. Este sistema de censura multilateral obriga todos a se adaptarem às normas, mediante a aplicação hierarquizada de sanções.

A sanção normalizadora

Os sistemas disciplinares funcionam com base num mecanismo penal subliminar, que qualifica e reprime comportamentos que escapam aos grandes sistemas de castigo.

Na oficina, na escola, no exército, funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes 'incorretas', gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. (Foucault, 1977:159).

O alvo principal da punição não são, propriamente, as condutas que de modo extraordinário se contrapõem radicalmente às regras estabelecidas. O castigo recai, geralmente, sobre os comportamentos *inadequados* às normas. O fato de o soldado não atingir um nível esperado, a inaptidão do *aluno* que não cumpre suas tarefas. A função do castigo na relação disciplinar é principalmente a de reduzir os desvios. Por isso, privilegiam-se as punições em forma de exercício: repetição da tarefa incorreta de modo a intensificar o aprendizado. *Castigar é exercitar* (Foucault, 1977, p. 161).

Mas a sanção disciplinar não funciona meramente como coação, mas como um sistema duplo de gratificação-castigo. Aliás, as recompensas tendem a ser mais freqüentes, de tal forma que estimulem os recalcitrantes a se adequarem às normas. Da mesma forma que o medo do castigo reforça o comportamento dos diligentes.

Este mecanismo qualifica gradualmente os desempenhos entre dois pólos opostos, do bem e do mal. Na escola, todos os comportamentos se reduzem às boas ou más notas. *Graças ao cálculo permanente das notas a mais ou a menos, os aparelhos disciplinares hierarquizam, numa relação mútua, os 'bons' e os 'maus' indivíduos* (Foucault, 1977, p. 161-2).

As sanções instituem um jogo sutil e gradativo de promoção e de reprovação. O sistema de notas recompensa, promovendo a graus superiores; pune, rebaixando, o que produz uma classificação gradual do desempenho dos estudantes, ativando processos que funcionam como um jogo de forças entre os indivíduos, induzindo-os à comparações entre si; e, da parte da instituição, levando à diferenciações de desempenho e hierarquização na exclusão dos violadores da norma.

Em suma, a arte de punir, segundo Foucault, traz *a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares, compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, normaliza* (Foucault, 1977, p. 163 – g. n.).

A sanção normalizadora e a vigilância hierárquica se materializam num dos mecanismos-chave das instituições disciplinares e burocráticas: **o exame**.

As análises de Foucault a este respeito me ajudaram a avançar na compreensão das relações de poder que eu já intuía ao perceber que, no sistema de exame escolar, a nota não passa de um símbolo-instrumento (ou instrumento-símbolo) do autoritarismo (Fleuri, 2001, p. 99).

O exame

O exame é uma combinação de técnicas da vigilância hierárquica com as da sanção normalizadora. É um ritual que permite qualificar, classificar e punir os indivíduos. Configura uma relação de saber e de poder ao mesmo tempo. De saber, porque possibilita aos examinadores conhecer e classificar os que se submetem à observação. De poder, porque, exige dos subalternos, adequação às normas. Os superiores, assim, controlam (observam e determinam) o comportamento subalterno e, ao mesmo tempo, o induzem a se adaptar às normas através da sanção classificatória.

*A escola torna-se uma espécie de **aparelho de exame ininterrupto** que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino. (...) O exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um de seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado. O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. (...) o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola torna-se o **local de elaboração da pedagogia** (Foucault, 1977, p. 166, grifos nossos).*

O exame enseja a formação de saber articulada com o exercício de poder, mediante um mecanismo que torna o indivíduo visível e documentado.

O poder disciplinar se exerce tornando-se invisível. Mas impõe aos súditos uma visibilidade obrigatória. É o fato de sempre poder ser visto, que induz o indivíduo a se sujeitar à ordem disciplinar. E o exame é a técnica que permite observar com rigor os subalternos.

Os procedimentos de exame são acompanhados de um sistema de registro intenso e de acumulação documental.

Graças a todo esse aparelho de escrita que o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não, contudo, para reduzi-lo a traços específicos, como fazem os naturalistas a respeito dos seres vivos; mas para mantê-los em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e, por outro lado, a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa 'população' (Foucault, 1977, p. 169).

O exame, assim, torna o indivíduo um **caso**.

O caso - explica Foucault (1977, p. 170) - *é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é, também, o indivíduo que tem que ser treinado ou re-treinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc.* O caso se configura, pois, como objeto de conhecimento e de poder.

Em suma, *o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição*

*ótima das aptidões. Portanto, de **fabricação da individualidade** celular, orgânica, genética e combinatória (Foucault, 1977, p. 171 – grifos nossos).*

Escola e disciplina

As análises de Foucault nos oferecem elementos para responder à questão que nos colocávamos no início: que mecanismos disciplinares favorecem o estabelecimento de relações autoritárias, de saber e de poder, em nossas escolas?

As cercas e as rotinas

O espaço escolar é, geralmente, constituído por um conjunto de edifícios cercados. Sua subdivisão em salas, corredores e pátios faz com que os indivíduos sejam identificados e obrigados a desempenhar, de modo articulado, diferentes funções. A ordenação por fileiras reparte e classifica os indivíduos num **quadro** vivo, tornando possível o controle da atividade de cada indivíduo, assim como do trabalho simultâneo de todos.

As atividades escolares são previstas e controladas mediante o horário de aulas e intervalos. Nas diferentes aulas, as atividades são planejadas de modo a exigir adaptação a exigências formais diferenciadas por *matérias* e professores: Português, Matemática, Geografia, Ciências, Educação Física, etc. Mas, em todas estas áreas, exige-se, invariavelmente, a sujeição aos condicionamentos impostos pelas carteiras, cadernos, apostilas, chamadas, questionários, provas, sinais, etc.

A compreensão desta dimensão disciplinar da prática escolar nos permite enxergar que o **sentido da relação entre as pessoas no espaço escolar** – que parece ser definido pelas normas formalmente impostas e mentalmente aceitas - estabelece-se a partir de mecanismos que condicionam fisicamente, espaço-temporalmente, as atividades e os relacionamentos cotidianos.

A delimitação e o esquadrinhamento do espaço, assim como os horários e os programas da instituição, são determinantes na configuração de relações de poder.

A *cerca* permite controlar a circulação de pessoas do exterior para o interior da escola. Fora dos muros da escola, as pessoas são anonimamente consideradas *comunidade*. E, por vezes, em nome da segurança, vistos como suspeitos. Dentro da escola, no horário regular, passam a ser funcionalmente identificadas (estudante, professor, funcionário, diretor), principalmente pela célula que cada qual deve ocupar no espaço esquadrinhado, assim como pelas atividades que devem exercer dentro do programa definido.

Assim, a *cerca* e a *setorização do espaço* escolar limitam a possibilidade de que a **relação entre pessoas da comunidade e membros da escola** aconteça de forma espontânea e recíproca. A interação das pessoas de fora com as de dentro da escola só é permitida nos espaços e horários predeterminados, para fins específicos, entre indivíduos formalmente identificados, (entre funcionário, professor, estudante, diretor, de um lado e, de outro, visitante, pai, carteiro, cobrador, representante de entidade, etc.).

O mesmo vale para **as relações entre os integrantes da própria instituição**. O esquadrinhamento do espaço e o enfileiramento dos indivíduos permitem identificá-los, controlar sua posição, sua circulação e suas relações. A organização do espaço em *células*, *lugares* e *fileiras* determina a disposição dos edifícios, das salas e dos móveis, ao mesmo tempo em que estipula uma hierarquia entre as pessoas e entre os objetos. A decomposição das atividades e sua

transformação em rotina, pelos horários e programas, submete todos a ciclos de repetição dentro do espaço escolar, impondo a cada pessoa o que e quando é possível ou proibido fazer.

Submetidos a este processo de **manobra**, os estudantes podem não reter na memória as diferentes informações teóricas ensinadas, mas, fatalmente, com pouco tempo de escolarização, estarão com seus corpos e mentes **condicionados a dar determinadas respostas** a um conjunto de estímulos codificados. Assim, a utilização do tempo escolar pode ser considerada exaustiva não num sentido *educativo*, mas no sentido de adestrar para a *submissão*. E mesmo quando os professores e administradores procuram levar em consideração as peculiaridades e os interesses individuais de seus subalternos, a guisa de motivação, este procedimento tende a ser assimilado a um processo global mais sutil e camuflado de adestramento do indivíduo, tendendo muito mais à manipulação do que motivação.

As gêneses e as táticas disciplinares

A organização escolar tende a reduzir as diferentes formas de criatividade pessoal e coletiva a *exercícios e táticas*, submetendo-a a programas e eventos.

Os programas curriculares e extracurriculares dividem a duração em segmentos sucessivos ou paralelos, com fins específicos; organizam as seqüências como sucessão de elementos simples, combinados segundo complexidade crescente; finalizam os segmentos temporais por exames; diferenciam e classificam os indivíduos segundo níveis e categorias.

É o que acontece com o currículo escolar, subdividido em diversas *matérias*, cujos *conteúdos* são prefixados por graus de complexidade crescente: os estudantes devem memorizá-los e repeti-los em provas, pelas quais têm que passar para ascender a graus superiores. O mesmo exercício é imposto aos professores e aos funcionários como condição para ascenderem em sua carreira funcional e salarial.

Os programas direcionam as atividades coletivas, diferenciando e classificando artificialmente os indivíduos, de modo a articulá-los hierarquicamente sob um comando central.

Configuram-se, pois, táticas que perpassam o cotidiano escolar e se manifestam, exemplarmente, em comemorações, cerimônias, marchas, festas cívicas, etc., onde os efeitos do disciplinamento nos corpos individuais e coletivos são pomposamente exibidos às autoridades e ao público, submetendo todos e todas muito mais à lógica do parecer do que efetivamente do ser.

A eficiência e a produtividade que resultam desse procedimento tático tendem a garantir a implementação dos objetivos definidos centralmente mais do que a realização das necessidades concretas das pessoas, dos grupos e das classes sociais que constituem a comunidade escolar.

A vigilância escolar

A vigilância é um dos recursos que fazem funcionar os mecanismos disciplinares na escola, submetendo a reciprocidade das relações humanas a mecanismos hierarquizantes de controle coletivo. A arquitetura escolar, assim como sua programação de atividades, de fato, é organizada de modo a proporcionar a vigilância constante dos subalternos pelos superiores, induzindo os próprios subalternos à cobrança recíproca.

A *sala de aula* se constitui na célula básica de observação e controle. A organização do espaço - que distribui os estudantes em fileiras à frente do professor, situado em posição de destaque e podendo circular por toda a sala - institui um sistema de vigilância hierárquica sobre indivíduos circunscritos ao espaço celular de suas carteiras.

Os grupos são espacialmente delimitados e os indivíduos celularmente localizados. O *espelho de classe*, um quadro que aloca a posição de cada estudante em uma carteira predeterminada, muito utilizado ainda hoje em algumas escolas, aparece como um dos instrumentos de fixação e controle dos estudantes no espaço da sala de aula. Isto torna possível

que, a cada atividade, sejam anotadas as presenças e as ausências. E a vigilância não se limita ao *momento da chamada*. Durante as atividades programadas, a posição e os movimentos dos indivíduos, assim como as relações entre eles, são predefinidos e sujeitos à observação.

A escola incorpora o duplo sentido de vigilância do *Panóptico*, submetendo os estudantes à observação constante, sem que estes possam controlar os atos de seus observadores. Assim, na escola, a sensação de ser constantemente vigiado induz o *aluno* ao medo e à subserviência. De outro lado, os observadores podem identificar, comparar e classificar o comportamento dos estudantes. E a vigilância que se concretiza através da rede hierárquica não ocorre só entre o *aluno* e os seus *superiores*. Os próprios estudantes são induzidos a se vigiar e delatar reciprocamente, segundo as normas instituídas: todos sujeitos à vigilância se tornam sujeitos **de** vigilância, *fiscais perpetuamente fiscalizados*, como escreve Foucault (1977, p. 158).

Os efeitos do prêmio e do castigo

A aplicação das sanções tende exatamente a impedir a identificação pessoal e coletiva com interesses que escapem ao controle hierárquico, associando o bem-estar e o sentimento de pertença com a submissão às normas, assim como o mal-estar e o medo da exclusão, com a transgressão.

A punição produz uma espécie de reflexo condicionado. Ao comportamento adequado à norma imposta, premia-se. E castiga-se o divergente. Tal mecanismo condiciona o indivíduo a agir e a pensar de acordo com regras estabelecidas artificialmente e não mais pelos desejos e projetos pessoais, compartilhados ou não. A autonomia e a criatividade críticas, associadas à possibilidade do castigo, passam a ser evitadas, repugnadas e consideradas *atitudes negativas*. Já a submissão às regras, associada ao prazer do prêmio, passa a ser considerada como uma *atitude valorizada*, boa, desejável, normal. Isto, não obstante o fato de que a premiação dos poucos privilegiados implique, simultaneamente, a desqualificação dos desejos e das propostas da grande maioria.

A sanção inverte, pois, o sentido da *moralidade*. Pois induz as pessoas a agirem não a partir e em função das necessidades e intencionalidades pessoais e coletivas, mas em função das vantagens concedidas pelos prêmios ou do medo do desprazer produzido pelos castigos.

Submetidas à possibilidade de punição, as pessoas são induzidas a cumprir as regras, mesmo que estas se contraponham a seus desejos ou a necessidades de seus parceiros. Nesse sentido, o castigo é eficaz, na medida em que torna mais vantajosa a obediência do que a transgressão. Por isso, as pessoas se submetem à ordem estabelecida, mesmo quando esta impõe hierarquicamente os interesses de uns, negando os de outros.

Na escola, o enquadramento dos estudantes é - segundo Foucault - produzido por um mecanismo penal subliminar, que qualifica e reprime os comportamentos inadequados às normas, e isso, não apenas para as contravenções radicais. Os atrasos, ausências, a desatenção, a desobediência, a negligência no cumprimento dos *deveres*, a tagarelice, a sujeira, a indecência são todas passíveis de punições sutis como ligeiras privações, pequenas humilhações e, principalmente, com exercícios 'corretivos' que 'reeducam' pelos desvios cometidos.

Ao mesmo tempo, porém, que se castiga os transgressores, recompensa-se os submissos. O comportamento considerado adequado é reforçado, constantemente, por elogios, destaques e premiações ligadas, sobretudo, à classificação dos estudantes entre melhores, regulares ou piores. Os desempenhos são qualificados entre pólos opostos, mutuamente excludentes, do *mal* e do *bem*. Qualificação essa, codificada quantitativamente através de uma escala hierárquica de notas más e boas.

O sistema de notas define uma hierarquia que permite premiar, ao promover indivíduos a graus superiores; e punir, ao rebaixá-los. Tal sistema produz muito mais do que a repressão de opositores. Funciona como um aparelho, uma máquina que torna possível comparar, diferenciar,

hierarquizar, homogeneizar, excluir: em uma palavra, **normalizar** o comportamento dos estudantes (Foucault, 1988, p. 163).

O efeito principal da sanção não é, pois, a repressão ou prevenção da insubordinação. É a constituição de uma rede classificatória que hierarquiza as relações institucionais.

Dessa maneira, o sistema de notas na escola estabelece, com base em critérios e padrões formais, uma diferenciação convencional entre os estudantes, induzindo-os a um processo contínuo de competição entre si, que os faz voltar uns contra os outros, seja pela busca alucinada de sucesso individual, seja pelo medo da derrota ou da exclusão. Ao mesmo tempo em que os divide artificialmente, criando adversidades recíprocas, o sistema classificatório exerce sobre todos uma pressão constante para que se submetam ao comando daqueles que detêm a prerrogativa formal de classificar, aprovar e reprovar.

Exame, para quê?

O sistema de **exames** na escola combina a vigilância hierárquica com a sanção normalizadora. Mediante o sistema de exames vestibulares e finais, assim como a série de provas bimestrais, testes parciais, lições de casa, os estudantes são continuamente comparados, diferenciados, hierarquizados, homogeneizados, excluídos: um sistema coeso de vigiar e punir. A escola configura-se, pois, como uma espécie de aparelho de exame ininterrupto, que permite qualificar, classificar e punir os indivíduos.

O exame configura uma relação de **saber** que permite ao mestre sancionar os conceitos assimilados pelos estudantes e, ao mesmo tempo, levantar um campo de conhecimentos sobre o desempenho deles. Além disso, estabelece uma relação de **poder**, coibindo o comportamento dos subalternos mediante a administração de sanções que culminam em sua promoção ou reprovação.

O *exame* é, pois, antes de tudo, uma *relação de poder e de saber*, que se configura através de vários procedimentos escolares.

É justamente este tipo de *relação de saber e poder* que precisa ser questionado radicalmente. Não apenas os *procedimentos* de exame.

São muitos os procedimentos de exame empregados na prática escolar: deveres de casa, testes, seminários, argüição oral, trabalhos escritos, provas semanais e bimestrais, exames finais, vestibulares, etc. Os registros feitos neste processo de exame contínuo são resumidos no *diário de classe* do professor e, depois, na *caderneta escolar* e na *ficha curricular* do estudante.

Nesse sistema de registro, a classificação dos indivíduos é feita sob duas dimensões: a do controle do corpo (mediante o registro da presença às atividades didáticas) e a do controle da mente (mediante o registro da nota). A somatória destes indicadores determina, automaticamente, a aprovação dos que demonstraram adaptação às normas e a reprovação dos que não cumpriram suas exigências (ou, pior ainda, não atingiram as expectativas propostas).

Da mesma forma, os funcionários e professores são admitidos e classificados em diferentes cargos e níveis salariais através de uma série de concursos, exames e artifícios de acumulação de méritos. Estes procedimentos, aparentemente formais e necessários, produzem um poderoso efeito de controle automático das relações e dos processos de formação pessoal na prática escolar. Mediante a aplicação desses mecanismos de controle, no decorrer das semanas e dos bimestres, vai-se se definindo a caracterização de cada *aluno* e a composição de um quadro classificatório que estabelece uma hierarquia de desempenhos individuais em cada turma, em cada série e em cada grau da unidade escolar, que sujeitam automaticamente todos ao controle impessoal e totalizador, constitutivo do saber e do poder.

O processo classificatório, com efeito, funciona, sobretudo, como **exclusão** dos reprovados e **hierarquização** dos indivíduos entre dois extremos opostos, ou seja, entre os *melhores* e os *piores alunos*. Esta polarização, perversa, submete as relações humanas a uma relação binária,

que restringe as possibilidades de se desenvolver relações múltiplas, variadas, recíprocas, interculturais. Tal jogo de relações é constituído por dispositivos geradores de um campo de forças que condiciona todos a se relacionarem em sentido unidimensional e unidirecional, estabelecendo necessariamente separações e antagonismos entre superior e inferior, melhor e pior, sábio e ignorante, certo e errado, por dentro e por fora, “o” cara e o idiota, e assim por diante.

Na escola, esse jogo de forças se cristaliza no resultado que é produzido pela somatória das notas atribuídas a cada prova, em cada disciplina e no conjunto das disciplinas que compõem a *grade* curricular. Esse processo define, formalmente, a caracterização comparativa do conjunto dos estudantes, constituindo um **saber formal** sobre eles, codificado sinopticamente no *histórico escolar*.

Ao mesmo tempo, o quadro classificatório torna-se, no processo de **poder disciplinar**, um instrumento de administração do comportamento individual e coletivo. Com efeito, as *notas* servem de indicadores a partir dos quais os professores e especialistas escolhem os *procedimentos didáticos* a serem adotados em relação a cada *aluno* e a cada turma; as notas, por si mesmas, determinam a *classificação* de cada indivíduo numa escala entre os melhores ou piores, criando e *reforçando estereótipos* que influenciam subliminar e constantemente o comportamento individual; o sistema de notas enseja, também, o agrupamento dos indivíduos em *turmas* ou grupos distintos que recebem da parte dos professores, orientadores, supervisores, diretor e de todos os outros colegas tratamentos específicos segundo sua caracterização; as notas finais de cada série letiva definem a *aprovação ou reprovação* do *aluno*, abrindo-lhe ou fechando-lhe possibilidades de ascensão na sua carreira escolar.

Enfim, pelo sistema classificatório de notas, as crianças e os adolescentes são transformados na escola em *casos*, ou mais propriamente, em *alunos*, objetos – “sem luz” e sem vontade próprias – do conhecimento pedagógico e do poder escolar.

O *caso* - como lemos acima em Foucault (1977, p. 170) - *é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou re-treinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc.* Assim, a constituição do *caso* produz a *sujeição* e o *enquadramento* excludente e hierarquizante dos indivíduos, ao invés de promover a *subjetivação* da pessoa e o seu *relacionamento criativo e complexo* com as outras pessoas. A definição do perfil de cada *caso*, assim como do quadro classificatório, é feita com base nas respostas individuais aos programas impostos.

Tanto os programas de ensino, quanto os *critérios de avaliação* de desempenho dos *alunos* são geralmente definidos *a priori*, sem se considerar a história, o contexto, os desejos, as experiências, as possibilidades efetivas das pessoas e das relações que se desenvolvem em suas respectivas comunidades. Os julgamentos, que vão definindo as classificações, são arbitrados pelos professores, segundo critérios formais ou casuísticos, com base nas respostas dadas pelos estudantes às perguntas feitas nos instrumentos de exames, quase sempre elaborados arbitrariamente e aplicados individualmente.

Assim, os *alunos* são formados como *objetos* da ação pedagógica e, nessa estrutura escolar, são formalmente impedidos de conduzirem com autonomia seu processo educativo. *Sujeitos à* ação pedagógica são impedidos de se construir como *sujeitos da* atividade educativa. O saber, ou seja, as informações que lhes são transmitidas, assim como a caracterização formal de seu desempenho, geralmente têm pouco a ver com a complexidade real da vida das crianças e dos adolescentes. O poder exercido sobre o comportamento dos estudantes submete-os a um controle hierárquico que os despersonaliza, fabricando-os como individualidades celulares, orgânicas, genéticas e combinatórias, tornando-os dóceis e manipuláveis segundo interesses alheios ou contrários a suas necessidades e perspectivas vitais.

O disciplinamento escolar, funcionando como um processo de exame ininterrupto que combina a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, toma a criança como objeto de ação

pedagógica e a transforma em *aluno*, sujeito a ser treinado para atuar dócil e produtivamente como funcionário de organizações burocráticas. E deste modo, a escola, no dizer de Rubem Alves (1986, p. 9), reproduz a estória de Pinóquio às avessas, transformando *crianças de carne e osso em bonecos de pau*.

Em resumo, o conjunto de notas, que compõe o histórico escolar e justifica a diplomação dos indivíduos, reflete o *sujeito (submisso e produtivo)* formado pela escola. Não a vitalidade e originalidade de cada *pessoa*. Muito menos a rede viva de *relações* que porventura tenha se desenvolvido na prática escolar.

O objeto da contabilidade examinatória codifica o conjunto de respostas observáveis aos estímulos didáticos, ou seja, o desempenho individual e coletivo produzido mediante a execução dos programas de ensino. Jamais as atividades realizadas a partir e em função de necessidades e projetos pessoais e sociais, ou mesmo sonhos que possam vir a ser.

O resultado do processo pedagógico é verificado através do sistema examinatório, conduzido hierarquicamente. O sistema de exames não permite que as pessoas e a comunidade avaliem o seu próprio desenvolvimento humano, tampouco habilita para que venham a conduzir autonomamente o processo de realização dos próprios projetos de vida.

Por fim, o diploma atesta a qualificação do funcionário treinado, não o processo educativo pelo qual tenham passado seres e grupos humanos.

O sistema de exames revela, pois, uma contradição radical entre a *vida da comunidade* e o *funcionamento da escola*, entre *a escola da vida e a vida da escola* (CECCON et al., 1988).

Exame e vexame

O sistema de exames mantém sob constante pressão a vida de todos os integrantes da comunidade escolar. O estudante é obrigado a freqüentar a escola para não ser reprovado *por faltas*. É coibido a obedecer às ordens superiores para demonstrar *bom comportamento*, fator importante de aprovação. É induzido a prestar atenção às aulas, porque a matéria *cai na prova*. E esse controle se estende para além do espaço e do horário escolar, através da exigência de se fazer os *deveres de casa*, de se *estudar para as provas*, etc., mesmo que os assuntos sejam absolutamente estranhos a suas áreas de interesse, sendo que nem sequer contextualizados aos mesmos foram - motivo da desistência de muitos.

Em paralelo, os professores, além de suas atividades regulares no espaço escolar, são obrigados a ocupar seu *tempo livre* com inúmeras tarefas docentes como preparar aulas, corrigir provas, etc., pouquíssimo tempo sobrando para se atualizarem.

E os familiares (“pais”), responsáveis pelas crianças ou adolescentes, também são envolvidos pela trama de controle escolar, na medida em que são instados a acompanhar os filhos na realização das tarefas escolares, a observar os boletins de notas, a aplicar sanções para estimular a dedicação ao estudo, comparecer às reuniões para dar guarida aos procedimentos disciplinares realizados pela escola e, geralmente, ouvirem as mesmas reclamações com pouquíssimo estímulo, etc.

Já a atividade do diretor, dos coordenadores, dos funcionários serve de suporte para a manutenção de toda essa rede examinatória escolar e, ao mesmo tempo, é submetida ao controle hierárquico através de cartão ou livro do ponto, dos relatórios de atividades, das avaliações de desempenho, dos concursos para ascensão funcional, etc., isso sem mencionar as questões políticas a serem guarnecidas e que vão bem além do interesse meramente educacional.

O sistema de exames funciona como coação justamente porque, com base em padrões normativos estabelecidos, transforma todo comportamento divergente em transgressão passível de punição. Assim, o desconhecimento em relação ao saber escolar ensinado, ao ser detectado através dos exames, é identificado como *ignorância* que deve ser sanada através de *recuperação* ou *repetição* da série já cursada. Também o comportamento divergente, ao ser classificado como

mau desempenho, torna-se passível de punições, geralmente administradas em forma de exercícios corretivos ou, exemplarmente, de suspensões e expulsões vexatórias.

O sistema de exames também produz o corpo de transgressores, na medida em que qualifica, classifica e exclui os infratores (ou reforçando este olhar sobre os ‘aprendizes na carreira infracional’). Assim, essa horda de sujeitos *ignorantes* e *desordeiros* vai se transformando, mediante a aplicação ininterrupta de exames, em um quadro de indivíduos identificados e classificados segundo seus *problemas/transgressões* e respectivos *exercícios/castigos* aplicados. Os *maus alunos* são geralmente marginalizados no fundo da sala de aulas, ou em classes especiais, sendo estigmatizados e isolados na comunidade escolar. Tornam-se objetos de vigilância mais cerrada e de punições mais rigorosas. São estigmatizados, tomados como anti-exemplos, sistematicamente condenados e rejeitados pelos agentes da ordem.

A construção desse mundo de *delinqüentes* no âmbito escolar torna-se útil para a manutenção da ordem disciplinar não só porque segrega e exclui, sistematicamente, todo aquele que manifesta comportamento divergente, submetendo-o a vigilância constante e a punições exemplares; mas, sobretudo, porque impede o surgimento de formas amplas e manifestas de rebeldia, desvirtuando (ou transvertendo) iniciativas e movimentos de contestação procedentes (válidas) em formas fechadas e controláveis de transgressão. Assim, a criação e a manutenção de um meio transgressor no âmbito da escola, sob controle penal, tornam-se até fator de prevenção contra o surgimento e o avanço de movimentos estudantis (entre os estudantes), sindicais (entre os professores e funcionários) e populares (na sociedade civil).

Para justificar a criminalização das rebeldias, o comportamento transgressor é geralmente identificado com a situação social de pobreza. A *ignorância* da criança decorreria de seu meio cultural marginal. Sua incapacidade de aprimorar suas capacidades intelectuais e de aprender o que a escola ensina são, geralmente, atribuídas à *falta de cultura e de condições econômicas* dos pais e de seu meio social. Sua rebeldia seria manifestação da *carência afetiva* decorrente de conflitos e desarranjos familiares. Aos mais privilegiados economicamente, sua rebeldia é atribuída à falta de educação familiar e à falta de acompanhamento, sendo a culpa imposta aos pais.

Justifica-se, assim, o fracasso da escola por uma tautologia: os *maus alunos* não estudam ou não se comportam direito, porque são pobres; e continuarão pobres porque não estudam e são mal comportados. A pobreza aparece como origem e conseqüência do mau desempenho escolar. Os demais porque são abandonados emocionalmente, ou mimados, protegidos em excesso e outros tantos motivos alheios à escola.

Com isso, evita-se questionar a estrutura escolar. Não se toma o *mau desempenho*, assim como a evasão e a repetência da maioria dos estudantes, como denúncia de uma estrutura escolar iníqua. Salienta-se a ignorância das crianças com respeito ao saber escolar; mas esquece-se a ignorância produzida pela escola, incorporada num currículo abstrato, fragmentário e desvinculado da situação real do contexto sócio-ambiental onde atua. Identifica-se e pune-se a rebeldia contra as normas escolares; mas não se problematiza o caráter alienante da prática escolar, que reprime sistematicamente as necessidades e os interesses pessoais e coletivos, que desconhece as condições de vida e as propostas dos setores subalternos da escola, assim como dos movimentos comunitários e sociais. Aliás, quando estes se fazem presentes, geralmente o sistema examinatório escolar tende a cooptá-los e enquadrá-los na estrutura vigente ou, então, excluí-los e condená-los como fatores de desordem ou desvirtuamento da ‘função da escola’.

Disciplina e poder

Ao vermos, ainda hoje na escola, características estruturais de séculos atrás, podemos perguntar: por que a escola continua a reproduzir estes mesmos mecanismos durante anos e anos, não obstante todas as tentativas de reformas?

Parece que os resultados das reformas acabam reforçando os mesmos problemas que as motivaram, como num círculo vicioso. O pretendo fracasso da escola e de suas reformas - tal como questiona Foucault (1977, p. 239) a respeito da prisão - não faria parte de seu funcionamento?

Vários estudos sobre a escola a vêem como reprodução de um sistema maior, constituído pela organização econômico-política, particularmente o Estado, mesmo quando se identificam processos de resistência (cf. Althusser, 1970; Giroux, 1983, entre outros). Foucault, porém, busca explicar as relações de poder não como *reprodução* de uma ordem superior. Foucault não vê o poder como um conjunto de instituições e aparelhos que, num Estado determinado, garantem a sujeição dos indivíduos. Também não entende o poder como regra forjada para conter a violência. Nem como o sistema de dominação exercido por um grupo sobre outros.

Parece-me - escreve Foucault (1988, p. 88) - que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais.

Trata-se de uma concepção diferente da que vê a organização social como baseada em um ponto central, de onde partiriam formas derivadas e descendentes. Ao contrário, o poder é aqui entendido como *o suporte móvel das correlações de força que, devido a sua desigualdade, induzem continuamente estados de poder, mas sempre localizados e instáveis* (Foucault, 1988, p. 89).

Nesse sentido - continua Foucault na mesma página - *o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. E 'o' poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de auto-reprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades, encadeamento que se apóia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las.* A partir desta consideração, Foucault introduz enfoques próprios de análise do poder, numa perspectiva *microfísica*. Nesta linha, considera, em primeiro lugar, que o poder não é algo possível de ser adquirido, possuído, ou perdido: *o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis* (Foucault, 1988, p. 90).

Em segundo lugar, as relações de poder são imanentes, não externas, a outros tipos de relações (econômicas, sexuais, de conhecimento): *são efeitos imediatos de partilhas, desigualdades e desequilíbrios que se produzem nas mesmas e, reciprocamente, são as condições internas destas diferenciações; as relações de poder não estão em posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução; possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor* (Foucault, 1988, p. 90).

Em terceiro lugar, *o poder vem de baixo; isto é, não há, no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados, dualidade que repercute de alto a baixo e sobre grupos cada vez mais restritos até as profundezas do corpo social. Deve-se, ao contrário, supor que as correlações de força múltiplas que se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e instituições, servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social. Estes formam, então, uma linha de força geral que atravessa os afrontamentos locais e os liga entre si; evidentemente, em troca, procedem a redistribuições, alinhamentos, homogeneizações, arranjos de série, convergências desses afrontamentos locais. As grandes dominações são efeitos hegemônicos continuamente sustentados pela intensidade de todos estes afrontamentos* (Foucault, 1988, p. 90).

Em quarto lugar, *as relações de poder são intencionais e não subjetivas* (idem, ibidem). São intencionais porque todo poder se exerce em uma série de miras e objetivos. Mas não são subjetivas porque a direção não resulta univocamente da decisão individual de um sujeito, nem de uma equipe que preside ou de uma casta que governa.

*A racionalidade do poder é a das **táticas muitas vezes bem explícitas** no nível limitado em que se inscrevem (...) que, encadeando-se e se propagando, **encontrando em outra parte apoio e condição**, esboçam finalmente dispositivos de conjunto: lá, a lógica ainda é perfeitamente clara, as miras decifráveis e, contudo, acontece não haver mais ninguém para tê-las concebido e poucos para formulá-las* (Foucault, 1988:91, g.n.).

Por fim, a resistência faz parte integrante das correlações de poder. *Estas não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite apreensão. Estes pontos de resistência estão em toda a rede de poder.* E Foucault continua:

*Portanto, não existe, com respeito ao poder, **um lugar da grande recusa** - alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim **resistências**, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. (...) As resistências (...) são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irreduzível. Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. (...) Da mesma forma que a rede das relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais. E é certamente a codificação estratégica desses pontos de resistência que torna possível uma revolução* (1988, p. 91-2).

Na visão de Foucault, portanto, o poder é entendido como estratégia imanente às correlações de força, constituída pela interação instável e ambivalente de múltiplos agentes que sustenta e ameaça, constantemente, as fórmulas gerais de dominação.

Tal compreensão nos dá elementos para entender que o poder disciplinar, identificado nas práticas escolares, resulta de correlações de força que, simultaneamente, sustentam e minam os mecanismos de controle. Ou por outra, as mesmas correlações de força na prática escolar resultam em processos formadores de atitudes de docilidade e utilidade, assim como de iniciativas de criatividade e rebeldia.

Como é, então, que este conflito entre disciplina e rebeldia se manifesta na vida da escola?

A rebeldia na escola

A compreensão dos mecanismos disciplinares parece importante para nos ajudar a entender não só como eles atuam no cotidiano da escola, mas, sobretudo, para analisarmos os conflitos que emergem na prática escolar.

Tentemos, pois, perceber melhor esses conflitos, contrapondo aos diversos dispositivos do poder disciplinar as estratégias de resistência que detectamos na vida da escola, particularmente nas práticas de *transgressão* da ordem estabelecida.

Mas, antes, é bom lembrar que a prática de transgressão e rebeldia estudantil é tão antiga quanto a escola.

A rebeldia na história da escola

Já na Grécia e Roma antigas, quando o ensino era ministrado por escravos que usavam freqüentemente chicotes e varas, os discípulos revidavam, muitas vezes, à mesma altura, espancando ou mesmo matando seus mestres. A mitologia grega ilustra esta tradição, relatando como Hércules, a golpes de cadeira, mata seu mestre de música, Lino, irmão de Orfeu.

Nas escolas paroquiais e nos mosteiros da Idade Média, a cautelosa vigilância dos mestres era geralmente driblada pelas artimanhas juvenis. Seja em episódios como o dos jovens monges do convento São Gallo, em 935, que atearam fogo no convento com as varas que os mestres mandaram buscar por eles mesmos para fustigá-los. Seja em práticas mais amplas, no século XIII, como a dos estudantes ou clérigos vagantes, também chamados de *goliardos*, que dedicavam seus anos universitários mais a divertimentos licenciosos do que aos estudos sérios, aproveitando a licença, obtida ou arrancada, para afastar-se de seus mosteiros. Seja nos jogos proibidos que as crianças faziam, cotidianamente, na escola (cf. Mannacorda, 1989, p. 151, 147, 210).²

² Tommazo Garzoni, em sua *Piazza universale di tutte le professioni del mondo* (1595), ao relatar sobre os mestres e a escola, menciona as corriqueiras transgressões infantis: *E saibam as crianças que estes são seus vícios e defeitos: vozeirar nas escolas, quebrar o silêncio na ausência do mestre, dar socos a quem observa o regulamento, fazer caretas durante o coro, espiar na sala de estudo, comer castanhas às escondidas, brincar de pique-esconde, ou de primeiro e segundo com Virgílio e Cícero; brincar de trinta-e-um, fazer barquinhos de papel, caçar moscas e prendê-las em cartuchos de papel, caçar grilos para fazê-los cantar durante a aula, trazer petecas para fazê-las voar, guardar chapinhas de chumbo na sacola para brincar, ficar pintando flores, fazendo pálios para correr, rabiscando os Donatos, pintando cabeças nos Guarinos, rasgando o Cato para não estudá-lo, mordendo aquele que leva a cavalo, pedir toda hora para ir 'ad locum' ou 'ad mictum' (banheiro), colar uma folha de figo na cadeira do mestre, esconder-lhe a vara magistral, recitar todos os imitadores de Ariosto no lugar das epístolas de Ovídio, sair da escola como capetinhas soltos, empurrar-se um aos outros como moleques; correr pelos muros fazendo mil loucuras, dar comidas aos sapos em vez de estudar, atormentar as cobras no lugar de ler, arrancar as frutas e as flores dos outros quando se vai às indulgências, quebrar a cabeça uns dos outros por mil coisas à toa, perder tempo brincando de pinhão, de cabra-cega, de 'pandolo' ou de 'baronzola', de 'età dritta', de 'piastrelle' e de outras semelhantes bobagens. Ora, são estas coisas que fazem desesperar os pais, gritar as mães, enervar os mestres; é por isso que recebem chicotadas com o chicote curtido no vinagre, varadas com a vara de espinho branco, cascudos na cabeça, bofetões na cara, pontapés no traseiro, socos na dianteira e uma 'buona mano' no dia de São Silvestre (apud Mannacorda, 1989, p. 210-211).*

Enquanto as sátiras e as comédias criticavam e ridicularizavam as práticas escolares, os utopistas medievais imaginavam formas educativas que recuperassem o prazer e a criatividade na escola, tal como os educadores do século XIX e XX teorizaram a escola nova. Todavia, não obstante as múltiplas propostas e reformas no sistema escolar, alguns traços estruturais da disciplina escolar se reproduzem, juntamente com rebeldias moleculares e cotidianas ou movimentos estudantis contestatórios amplos e radicais, como os que ocorreram em maio de 1968, em vários países.

A turma de trás

A vida quotidiana da escola parece, paradoxalmente, reproduzir dispositivos de poder e de resistência cuja lógica se reconstitui na medida em que se reconfiguram suas estratégias e suas manifestações, em contextos diferentes. A arquitetura e a rotina escolares, sob diferentes formas, assumidas segundo os respectivos ambientes históricos e socioculturais, parecem incorporar normas e procedimentos combatidos em sucessivas tentativas de reforma do sistema escolar, mesmo sob o impacto de profundas revoluções sociais. Todavia, ambivalentemente, nas fissuras das paredes divisórias e nos acasos que convulsionam as rotinas escolares, relações vivas e diferenciadas tentam emergir e vingar a qualquer momento.

O espaço da sala de aula, por exemplo, encarado normalmente como uma *cela de aula* (Fleuri, 1990, p. 2), é ocupado diferencialmente pelos estudantes, a partir de critérios e relações informais. Nas primeiras carteiras, em geral, os mais dedicados. Atrás, os transgressores. Trata-se de um costume quase espontâneo que, embora por vezes se torne regra, reflete uma invisível rede de relações conflitantes com as estratégias do disciplinamento escolar.

A missão dos alunos de trás não era fácil - reflete Carlos Rodrigues Brandão, numa perspicaz e bem humorada retrospectiva de sua vida de estudante. *Transgredir com sabedoria as regras de 'comportamento' estabelecidas pelos regimentos dos colégios para as salas de aulas, e cuidadosamente protegidas pela trindade maldita: diretores, professores, inspetores* (Brandão, in Moraes, 1986, p. 114). E continua,

Mal sentados, enquanto os das filas da frente abriam livros e cadernos, os das de trás começavam a praticar as artimanhas do prazer, combinadas desde antes, no intervalo, ou resolvidas ali mesmo (...): a) bagunça pura e simples; b) conversa fiada; c) jogos e diversões; d) transgressões intelectuais. (...) atividades estas, organizadas e criativas, de transferência dos princípios e práticas do 'recreio' para a sala de aulas.

*Aos olhos do observador formal (sempre uma ameaça nas diversas áreas da Educação) - continua Brandão - esta face tribal, desbragada e não visivelmente estruturada, como são as 'práticas de ensino', correm como inexistentes, ou são simplesmente profanas e profanadoras o bastante para merecerem não ser consideradas. No entanto, na dinâmica cotidiana da sala de aula e mesmo da vida do colégio, este conjunto absolutamente ordenado, regrado e criativo de práticas escolares, autônoma e transgressivamente pedagógicas, interagia com as 'atividades planejadas'. Em boa medida, sempre foi da interação justamente entre este lado livre e permissivo da iniciativa discente, e os mecanismos pedagógicos de controle docente, que a própria **vida real** da sala de aula se cumpria como uma realidade social e culturalmente **existente**, e não apenas pedagógica e formalmente **pensada** (grifos do autor, neste parágrafo) (Brandão, in Moraes, 1986, p.119, 121).*

Divididos os espaços, internalizados os papéis, culturalmente estabelecidas e consagradas as identidades, constituídos os grupos e subgrupos entre colegas de ofício por um ano ou mais, a '**classe**' funcionava não como o corpo simples de alunos-e-professor, regidos por princípios

igualmente simples que regram a chatice necessária das atividades pedagógicas. Ela **organizava a sua vida a partir de uma complexa trama de relações de aliança e conflito, de imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas de transgressão, de acordos** (entre categorias de colegas, entre alunos e professores, entre professores 'chapas' e a direção do colégio). A própria 'atividade escolar', como o 'dar a aula', 'ensinar', 'fazer a prova', era apenas um breve corte, no entanto poderoso e impositivo, que interagia, determinava relações e era determinada por relações sociais, ao mesmo tempo internas e externas aos limites da norma pedagógica.

*E eu penso - conclui Brandão - que, em boa medida, todo o esforço, às vezes inteligente, outras desesperado, das pedagogias modernas, não quer mais do que **aprender, com a sabedoria dos transgressores, os princípios e estratégias de relações entre as pessoas que tornem o domínio da norma escolar pelo menos suportável** (grifos nossos) (Brandão, in Morais, 1986, p. 122).*

Esta rica reflexão de Brandão enfatiza que, não obstante a divisão dos espaços e a imposição de rotinas, a **vida real** da sala de aula se processa como conflito entre o estabelecimento de normas e o desenvolvimento de estratégias individuais ou coletivas de transgressão. E que a trama viva de relações criada e recriada no cotidiano da sala de aula revela princípios e estratégias de resistência aos mecanismos disciplinares vigentes no sistema escolar.

Essa rede viva de relações surge e se alastra clandestina, subterrânea e continuamente, criando normas contrárias às regras institucionais e aos mecanismos disciplinares. Transpõe os limites e barreiras físico-espaciais. Estabelece ritmos e rotinas de ação coletiva invisíveis aos vigias. Desenvolve processos variados e conflitantes que interferem na formação da personalidade dos jovens. Articula acordos e cumplicidades subversivas ou paralelas à hierarquia burocrática. Tenta escapar à vigilância, ou invertê-la. Desafia mecanismos de punição. Burla os exames.

A vitalidade transgressora instala-se como vírus na sala de aula, encontra um caldo fértil de cultura no recreio e pode contagiar todas as fímbrias do tecido escolar.

O recreio, do ponto de vista da ordem disciplinar, é um momento de repouso que permite aos estudantes recriarem as energias necessárias para continuarem a produzir nas atividades didáticas. Mas esse instante de liberdade é permitido apenas dentro de um espaço e durante um tempo suficientemente limitado para impedir o desenvolvimento de relações que escapem ao controle institucional.

Do ponto de vista dos estudantes, apresenta-se como uma lacuna na monotonia escolar. É uma *brecha* privilegiada, como salienta Brandão, para se realizar práticas prazerosas e criativas, uma vez que se pode sair da sala, encontrar-se com outros colegas, trocar notícias, estabelecer acordos, tomar lanche, ir ao banheiro, se divertir... É nesse intervalo de afrouxamento disciplinar que se cultivam relações de acordos e conflitos autônomos entre os estudantes. É nesse espaço que surgem grupos e movimentos, cujas atividades atravessam as hierarquias formais e criam canais de comunicação subliminar entre a escola e diferentes grupos da comunidade.

Também outros eventos, como reuniões de professores e responsáveis de estudantes, atividades do grêmio estudantil, reuniões sindicais de funcionários e professores, festas de diversos tipos, passeios, atividades extra-classe, etc. apresentam-se como espaços relativamente livres e, portanto, mais favoráveis ao desenvolvimento de relações criativas e solidárias.

Todavia, é preciso enfatizar que as práticas e as relações (que se desenvolvem seja em espaços formalmente mais controlados como na *sala de aula*, seja em espaços onde se permitem relações mais livres, como no *recreio*), são sempre contraditórias e paradoxais, na medida em que articulam dimensões e elementos opostos que se sustentam e se ameaçam mutuamente. Assim, as práticas de transgressão contrariam e, ao mesmo tempo, reforçam as medidas

disciplinares: os estudantes, por exemplo, que circulam entre as carteiras ou não cumprem os horários, só o fazem porque o espaço é esquadrihado e horários são estabelecidos como normas; ao serem chamados à atenção ou punidos, tais comportamentos são qualificados como transgressão, reforçando-se o estabelecimento das normas; mas, tais medidas provocam novas reações que podem gerar novas formas de resistência. Sujeição e transgressão, poder e resistência, portanto, só se configuram na relação recíproca, de combate e sustentação mútua.

Conversa fiada ou temas geradores?

Atravessando essas práticas disciplinares, em sentidos contrários, entre os estudantes se desenvolve uma trama de atividades que promove um outro tipo de formação pessoal e de articulação coletiva. É justamente isso que Brandão mostra ao indicar algumas *artimanhas do prazer* praticadas pela *turma de trás*. A *conversa fiada* torna presente no cotidiano da sala de aula, a temática de interesse das crianças e adolescentes: futebol, sacanagem, namoros, rivalidades, entre outros.

Entre as transgressões escolares lembradas por Brandão, a '*conversa fiada*' era a mais usual e medíocre. Falávamos todo o tempo, de tudo o que não era sério. Assuntos como futebol (havia enormes rivalidades e nas segundas-feiras nada mais deplorável do que ser torcedor 'de um time que perdeu'), sacanagem desbragada, tipos de meninas e modalidades de suas permissividades (tinha gente que tinha listas de vários colégios das redondezas), namoros (quando já andávamos mais velhos e mais decadentes; alguns começavam a ficar quietos e até migravam pelo menos para a zona neutra das 'carteiras do meio', por exigência de uma eventual namorada 'da mesma sala'), assuntos ligados a rivalidades entre grupos na sala ou no colégio, desmandos orais e ameaças de brigas entre dois colegas, ali mesmo, mas sempre adiadas para o recreio e realizadas nos cantos omissos ou no recanto do banheiro, com assistência e todo o ritual. Tais eram os assuntos de preferência (Brandão, in Moraes, 1986, p. 115-116).

Esses e, evidentemente, uma infinidade de outros assuntos revelam os diferentes interesses assumidos pelos estudantes, nas múltiplas e conflitantes relações que desenvolvem entre si no cotidiano. Mas tais assuntos são oficialmente desqualificados como inúteis, nocivos como *conversa fiada*. São formalmente expulsos dos programas pedagógicos e recalcados por uma série linear de conceitos abstratos, distantes do vivido, impostos pelas disciplinas que compõem a grade curricular.

É isto que acontece no cotidiano da escola. Os professores de uma pré-escola com quem eu conversava (em 1991) no Monte Serrat (Florianópolis, SC), diziam que *o contexto da criança é negado, desconsiderado, e se faz atividades alheias à sua realidade*. Um dos professores havia se dado conta, a certo momento, que insistia em obrigar as crianças a desenharem e recortarem o *coelhinho da Páscoa*, desconhecendo o fato de que, naquele dia, todas estavam chocadas pelo assassinato do pai de uma das colegas presentes. Assim, os problemas vividos pelas crianças e adolescentes em seu cotidiano são geralmente ignorados e excluídos da prática escolar, sendo reduzidos a um *currículo clandestino*.

Não seriam estas questões indícios de possíveis *temas geradores* que poderiam alimentar a prática educativa na escola? As conversas corriqueiras que, para um olhar superficial, parecem *conversa fiada*, podem estar refletindo problemas mais agudos, ou o que Paulo Freire chama de *situações-limites*. Estas situações constituem os temas geradores.

Os temas se encontram, em última análise, de um lado, envolvidos, de outro, envolvendo as situações-limites enquanto as tarefas, em que eles implicam quando cumpridas, constituem os

atos-limites. Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza da sua compreensão com a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas (Freire, 1975b, p. 110).

Por isso, o tema que se coloca à discussão no contexto pedagógico foi chamado por Paulo Freire de *tema gerador*, uma vez que a abordagem de um tema *gera* a discussão de outros temas correlatos. Entretanto, *'o tema gerador' não se encontra nos homens³ isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homem-mundo* (Freire, 1975b, p. 115). Daí que a explicitação do tema gerador deva focalizar o falar, o pensar e o agir das pessoas sobre sua realidade. Por isso mesmo, a investigação temática precisa ser feita por sujeitos em diálogo, no qual se manifeste a ação-reflexão deles sobre a situação em que se encontram sendo.

O educador que pretenda compreender os temas de um grupo precisa, antes de tudo, estabelecer uma relação dialógica com seus componentes. A partir desse diálogo, o grupo pode ir explicitando seus problemas e sentindo-se desafiado por eles. A investigação temática, por isso, já é educação, que se realiza como reflexão-ação conjunta em que se desvela a realidade. O “conteúdo” programático da conscientização, deste modo, vai se fazendo, renovando-se e ampliando-se continuamente pela problematização.

A *problematização* é, propriamente, o ato de reflexão-ação pelo qual se percebe e se assume os *problemas* que o mundo apresenta. Problemas são impasses gerados pela radicalização das contradições, ou conflitos, nas relações dos seres humanos entre si e com a natureza (Léfèbvrè, p. 1975, p. 239).

Problematizar significa refletir sobre um fato ou sobre uma ação para percebê-la melhor e orientá-la. *No fundo, em seu processo, a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade* (Freire, 1975b, p. 82-3). Assim, o ato de *problematizar*, ao mesmo tempo em que provoca as pessoas a uma reflexão crítica sobre a realidade (ou sobre a ação que já estão desenvolvendo sobre ela), desperta-as para a ação transformadora. Paulo Freire, em vários momentos de sua obra, mostra que, ao se problematizar a própria ação, a pessoa questiona, no fundo, a situação em que vive, questiona suas relações com o mundo. Com isso, toma distância de seu mundo e do modo como o percebia antes, podendo reconhecer os limites e os condicionamentos de sua percepção anterior e sentir a necessidade de conhecer melhor. E, na medida em que assume esta necessidade, vai se tornando sujeito de seu processo de conhecimento. Neste processo, o sujeito vai percebendo as contradições, os problemas, os desafios de sua realidade que reclamam dele alguma forma de intervenção transformadora. E, agindo, compreende melhor a realidade, ao mesmo tempo em que se motiva a continuar refletindo sobre a sua ação.

Desse modo, a partir da problematização, emerge a consciência crítica, como conhecimento da realidade e engajamento no processo de sua transformação. Com efeito, *nenhum pensador, como nenhum cientista, elaborou seu pensamento ou sistematizou seu saber científico sem ter sido problematizado, desafiado* (Freire, 1975a, p. 54). E se o desafio é fundamental na constituição do saber, também a transmissão e a incorporação do saber não podem prescindir da problematização. Por isso, mesmo os conhecimentos científicos já elaborados, ao serem tematizados no processo educacional, precisam ser problematizados.

Em suma, segundo Paulo Freire, uma das necessidades inerentes à educação dialógica é a de se problematizar constantemente, a partir das experiências e da ação dos educandos, a situação em que vivem, assim como o conhecimento a ser apropriado e elaborado. Desse modo,

³ Observe-se que o texto citado foi extraído da edição de 1975. Só anos depois, entendendo e assumindo demandas socioculturais de movimentos feministas e de gênero, Paulo Freire passou a explicitar, em seus escritos, a diversidade de gênero, referindo-se sempre a homens “e mulheres”.

no processo educacional explicitam-se os desafios que a realidade apresenta, reclamando dos sujeitos desse processo a ação-reflexão no sentido de buscar soluções. Pode-se dizer que *a conscientização se processa como diálogo centrado em problemas da realidade*.

Nesta perspectiva, se no espaço escolar os educadores conseguirem estabelecer uma relação de *diálogo problematizador*, superando os mecanismos disciplinares (que classificam todo e qualquer assunto que escape ao programa predefinido como *conversa fiada*), é possível que venham a descobrir no cotidiano vários temas geradores de um significativo processo educativo.

Divertimentos ou artimanhas do prazer?

Se as *conversas fiadas* podem indicar um conjunto dinâmico e complexo de temas geradores, os *jogos e divertimentos* podem revelar estratégias e táticas que articulam as relações clandestinas na prática escolar.

*Nos jogos e divertimentos é onde havia mais inventiva. Era mais ali do que em qualquer outra situação que trazíamos para a sala de aulas a continuidade do recreio. Havia **jogos banais**, 'que até as meninas jogavam', como o 'da velha' e semelhantes. Havia o **futebol de carteira**, que consistia em empurrar com petelecos uma bolinha de papel, ou um pequeno botão, em direção ao buraco das carteiras duplas onde, no tempo dos nossos avós, houve um tinteiro. Durante algum tempo, no Colégio Andrews, inventamos um campeonato de '**cravar**' no **chão as canetas**, então de penas afiadas nas pontas (pena de metal, nova geração!). O prejuízo era muito grande e a coisa durou pouco. Alguns jogos eram coisa de momento e duravam empolgadamente semanas ou até meses, como a '**Batalha Naval**'. Havia também **campeonatos. Jogo de 'terreno'**: dividir com um traço vertical a carteira dupla, marcar com tinta um dos lados da borracha (também usada volta e meia para ser jogada com fúria na cabeça de algum 'chato' das primeiras filas, que andasse nos dedando), jogá-la suavemente no lado do inimigo; se ela caísse do lado marcado você podia riscar uma fatia correspondente do terreno dele para o seu lado; ganhava quem deixava o outro 'sem terreno'. Colocar quatro lápis nas hastes horizontais das carteiras individuais e fazer movimento para a frente e para trás. Esta era uma brincadeira chamada **automovinho**, perigosa e próxima à categoria 'bagunça'. Havia outras, mas não seria fácil lembrá-las (Brandão, in Morais, 1986, p. 116-7).*

Essa trama criativa e prazerosa de *jogos e campeonatos* corre paralela e, por vezes, antagônica às competições e eventos disciplinares previstos no calendário escolar. Nessas atividades, geralmente, os estudantes desenvolvem suas habilidades, definem suas atitudes, elaboram conhecimentos, trabalham seus conflitos, constroem relações, criam e recriam suas normas de convivência social. Brandão menciona que, entre colegas seus de escola, *vocações promissoras* de artistas, desenhistas, escritores teriam começado na redação de jornaizinhos, piadas, leituras e desenhos clandestinos no espaço da escola. Atividades estas que conviviam com as atividades disciplinares, fazendo-lhes concessões para se preservarem: *de vez em quando 'copiavam a matéria', principalmente quando se anunciava que ela 'caía na prova'* (Brandão, in Morais, 1986, p. 114-5).

Tais iniciativas e práticas informais manifestam sentido oposto ao dos programas e eventos escolares. Elas surgem espontaneamente a partir de necessidades pessoais e coletivas. Configuram interesses em torno dos quais se articulam, dinâmica e conflitantemente, diversas atividades com ritmos e fins variados. Terminam com a realização ou frustração das necessidades motivadoras. E podem gerar novos interesses que suscitam outras diferentes iniciativas e mobilizações. Essas *práticas informais*, normalmente condenadas à clandestinidade, surgem e evoluem espontaneamente com base em interesses e conflitos interpessoais ou coletivos. Já os *programas e eventos* organizados burocraticamente são criados por iniciativa dos agentes formais e escapam ao controle da maioria da comunidade, priorizando interesses setoriais de cúpula. De um lado, as *diversões*; de outro, os *deveres*. As primeiras evoluem na medida em que articulam diferenças e divergências em torno de objetivos dinâmicos. Os segundos impõem comportamentos padronizados para cumprir objetivos predefinidos. As primeiras existem enquanto persistir o compromisso coletivo com necessidades vivas. Os segundos se repetem rotineiramente, recriando necessidades artificiais. As primeiras são avaliadas e conduzidas interativamente. Os segundos são dirigidos burocraticamente, mediante exames, vigilância e sanções.

Em suma, estratégias opostas de saber e de poder conflitam-se na prática escolar: relações anárquicas de saber-poder emergem como transgressão ao saber-poder burocrático-disciplinar que, por sua vez, tende constantemente a homogeneizar, classificar e submeter a vitalidade e a complexidade das primeiras. Redes de relações que se confrontam e se sustentam desenvolvendo estratégias opostas que podem se desdobrar em rotinas disciplinadoras ou, pelo contrário, em processos *radicalmente* educativos.

Neste jogo de forças conflitante e instável, o que pode ser o fator definidor de seu sentido radical?

Nadir Azibeiro (2002, p. 147) identifica o *prazer* como a grande *linha-de-fuga* que pode unificar as diversas dimensões da prática, levando à compreensão do próprio *conhecimento* como *relação omnidimensional* e à sistematização de uma nova proposta metodológica. Entendendo o *conhecimento* numa perspectiva ampla de *construção de relações*, o autor enfatiza a dimensão do *prazer*, capaz de revolucionar as suas dimensões de *saber e poder*, inerentes ao conhecimento.

O conhecimento não se esgota, então, nas relações de saber, no meramente racional, mas implica o sensível, o afetivo, o emotivo, o operacional, o volitivo; implica o poder e o prazer.

O conhecimento é relação, criação de vínculos, muito mais do que construção de representações teóricas da realidade. O processo de produção do conhecimento é constituído pelo conjunto de relações que se estabelece — com as pessoas, com a vida, com a natureza, com as situações, com a história, com os autores (AZIBEIRO, 2002, p. 71).

Nesse sentido, o *prazer* é visto como *awareness* - na forma em que é utilizado por Roberto Freire (1987, p. 17) que prefere utilizar o termo *tesão* - que designa não só o *estado de aptidão mental responsável*, que corresponderia à *conscientização*, mas ainda o *estar física e emocionalmente em prontidão, alertas, atentos, disponíveis, sintonizados, sensibilizados, sensorializados, sensualizados a todos os estímulos internos e externos da vida cotidiana*. É o prazer que nos faz sentir a vida à flor da pele, predispondo-nos para agir e reagir satisfatoriamente aos estímulos naturais e sociais, assim como a perceber e expressar de modo espontâneo os sentimentos. *Awareness*, pois, nessa conceituação ampla de vida, representa a própria experiência essencial da liberdade. E contrapõe-se à mera *rotina*, estéril e alienante quando, para além do que é necessário para garantir o próprio *chão*, enrijece-se no medo excessivo do diferente.

Para Roberto Freire são inconciliáveis o prazer e os exercícios de poder arbitrários. Estes geralmente se tornam compensação para a uma impossibilidade de se viver os prazeres da existência cotidiana.

A perda do prazer espontâneo cria nas pessoas, por mecanismos psicopatológicos de compensação perversa, a necessidade compulsiva do poder. (...) A forma de prazer que ainda sobraria nessas pessoas seria o de natureza sadomasoquista e paranóica: necessidade da dor alheia ou própria para se alcançar o prazer, necessidade essa comandada pelo fato de se sentirem pessoas superiores, especiais, e que por isso devem estar em contínuo estado de defesa e ataque contra inimigos, usando para isso o máximo requinte de crueldade e extrema violência. Assim, o prazer-dor de dominar, de mandar, de se apropriar e de explorar, corresponde à dor-prazer de ser dominado, de ser mandado, de ser apropriado e de ser explorado. Verifica-se que esse tipo de poder substitui parcial e pervertidamente o prazer (Freire, 1987, p. 35).

Recuperar, portanto, a necessidade e a possibilidade do prazer, supõe uma verdadeira revolução nas formas de exercício de poder e de constituição do saber. Mesmo sem se esperar ingenuamente o desenvolvimento espontâneo de relações perfeitamente altruístas ou isentas de contradições, é preciso superar os mecanismos socioculturais que constituem o prazer egoísta ou sadomasoquista para realizar a *construção coletiva do saber, descentralização do poder e o desenvolvimento de condições de vida mais plena — com mais prazer — para todos* (Azibeiro, 2002, p. 91).

É preciso reconhecer que o poder arbitrário que se exerce sobre as pessoas tira-lhes a possibilidade e até mesmo a necessidade do prazer. E o saber que se cria nesta relação justifica e torna normal essa impossibilidade de prazer. Passa-se, então, a idéia do prazer como algo, na melhor das hipóteses, dispensável, quando não absolutamente indesejável e até maléfico. Todavia, mesmo para Foucault (1988, p. 13), o *prazer* está ligado não apenas à liberação da sexualidade, mas à *revolução*, à felicidade e a um *novo saber e um novo poder*. *Mais do que essa incidência econômica, o que me parece essencial é a existência, em nossa época, de um discurso onde o sexo, a revelação da verdade, a inversão da lei do mundo, o anúncio de um novo dia e a promessa de uma certa felicidade estão ligados entre si; um discurso onde confluem o ardor do saber, a vontade de mudar a lei e o esperado jardim das delícias.*

Foucault se refere a uma terceira dimensão, a um novo eixo, que se acrescentaria ao saber e ao poder para modificá-los, torná-los revolucionários. Não poderia ser o *prazer*, neste sentido aqui referido, esse *novo eixo*?

Seria como um novo eixo, distinto ao mesmo tempo do eixo do saber e do eixo do poder. Eixo no qual se conquista uma serenidade? Uma verdadeira afirmação de vida? Em todo caso, não é um eixo que anula os outros, mas um eixo que já atuava ao mesmo tempo em que os outros e os impedia de ficarem presos num impasse (Deleuze, 1991, p. 103).

É o prazer que possibilita a relação, a comunicação e se torna meio privilegiado de mudança: prazer da criação, do ir fazendo, e não só de desfrutar os resultados — a conjugação do prazer masculino com o prazer feminino, o prazer de toda a relação. Nesta perspectiva, o que estaria indicando a faina incessante dos transgressores, expressa nas mais variadas formas de divertimento, senão a busca de recuperar no espaço escolar as dimensões essenciais do prazer? E o desafio educativo radical não seria o de explicitar e assumir coletivamente o *sentido revolucionário do prazer*?

E o *prazer*, como desejo realizado produtivamente é, enquanto tal, permanentemente instituinte, criador, renovador. O que certamente implica a subversão dos recursos institucionalizados de manutenção da ordem disciplinar, como a vigilância, a sanção normalizadora e, sobretudo, o exame.

Professor ou educador?

Contra a rede hierárquica de vigilância escolar surgem constantemente redes de relações relativamente autônomas, que buscam driblar a eficácia da fiscalização. A eficácia da vigilância, como vimos, consiste em manter os subalternos sob constante observação, sem que estes possam controlar os supervisores. O vigiado sente-se, desta maneira, obrigado a cumprir as normas, na medida em que desconhece os movimentos do vigilante. Por isso, os rebeldes, para transgredir com segurança, precisam controlar o comportamento de quem os supervisiona. Neste sentido, como relata Brandão, *também os professores eram classificados pelo corpo de militantes da turma de trás. O mesmo ocorria com os funestos inspetores (...). Valia também para diretores e outros funcionários diretos da hierarquia da ordem escolar* (Brandão, in Morais, 1986, p. 117).

Segundo esta classificação, os estudantes definem os limites da transgressão, assim como as possibilidades de aliança.

*Havia os professores temidos. Duros e francamente punitivos, rigorosos quanto à disciplina, vigilantes implacáveis das 'colas', costumavam ser respeitados (...). No extremo oposto, havia uma categoria de professores tolerantes, (...) hábeis em estabelecer uma relativa cumplicidade com os 'bagunceiros'. No limite oposto deste extremo, havia até mesmo professores que, também moderadamente, incentivavam certas pequenas indisciplinas individuais ou coletivas. Pedagogicamente dividiam, então, com a própria turma de trás, o ritual da transgressão (...), e tomavam a seu cargo o controle da **desordem**, tornando-a um **momento fértil da vida da aula**. (...) Alguns professores eram tidos como 'bons', mesmo quando severos. Falo aqui, com respeito, da categoria de sujeitos de docência, cuja **capacidade de comunicar o saber** da matéria era inteligente e atrativa o bastante para sobrepor, ao interesse da transgressão, o da **atenção coletiva** (Brandão, in Morais, 1986, p. 117-8; grifos nossos).*

A classificação feita pelos estudantes, a respeito dos diversos membros da hierarquia que os controla, constitui uma estratégia importante para desenvolver seu *currículo* e suas *práticas escolares* clandestinas. É esse diagnóstico que orienta a escolha de estratégias apropriadas a cada situação e frente a cada *funcionário da ordem*. Em relação a certas categorias de professores, adota-se a estratégia de resistência, velada ou aberta. Diante dos *rigorosos*, atua-se com mais cautela: como já mencionamos, os *alunos menos 'incorrigíveis', de vez em quando 'copiavam a matéria', principalmente quando se anunciava que ela 'caía na prova', fingiam atenção por momentos, e até a praticavam volta e meia* (Brandão, in Morais, 1986, p. 114-5). Com os mais tolerantes, torna-se possível em determinados espaços (no fundo da sala) e em certos momentos realizar mais abertamente o ritual da transgressão.

Já com outros professores, mais sensíveis aos interesses dos estudantes, é possível estabelecer algum acordo, seja quando estes assumem os motivos e iniciativas dos estudantes, criando os férteis momentos de *bagunça organizada*, seja quando os estudantes concordam em prestar *atenção coletiva* à proposta *inteligente e atrativa* do professor.

A classificação que os estudantes estabelecem a respeito de professores *bons* ou *ruins*, *camaradas* ou *intransigentes*, não estaria, porém, indicando uma contradição mais radical na

prática educativa? Rubem Alves faz uma distinção entre *educadores* e *professores*. Como as árvores - *jequitibás* ou *eucaliptos* - distinguem-se pelo *hábitat* que revelam.

Os educadores são como velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma 'estória' a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma 'entidade' sui generis, portador de um nome, também de uma 'estória', sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal. Mas professores são habitantes de um mundo diferente, onde o 'educador' pouco importa, pois o que interessa é um 'crédito' cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. Por isto mesmo professores são entidades 'descartáveis', da mesma forma como há canetas descartáveis, coadores de café descartáveis, copinhos plásticos de café descartáveis.

De educadores para professores realizamos o salto de pessoa para função (Alves, 1981, p. 13).

O educador, pelo menos o ideal que minha imaginação constrói, habita um mundo em que a interioridade faz uma diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos. O professor, ao contrário, é funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas. É uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir do sistema. Frequentemente o educador é mau funcionário, porque o ritmo do mundo do educador não segue o ritmo do mundo da instituição. (...) Porque bons professores, dentro deste quadro, são gerentes de produção, controladores de qualidade, especialistas no ensino de técnicas (Alves, 1981, p. 14 e 21).

Todavia, a polaridade entre educadores e professores não instaura uma dicotomia entre duas classes de pessoas, umas inexistentes e heróicas, outras existentes e vulgares, mas antes uma *dialética* que nos racha a todos, pelo meio, porque todos somos educadores e professores, águias e carneiros, profetas e sacerdotes, reprimidos e repressores (Alves, 1981, p. 18; grifos do autor). E - pergunta-se Rubem Alves (1981, p. 19) - como acordar o educador em nós? Para acordá-lo, uma experiência de amor é necessária - afirma. Mas, silencia diante da pergunta sobre qual é a *receita* para a experiência de amor, de paixão? Como se administram tais coisas? Que programas as constroem? Para tais perguntas, não há respostas prontas.

O educador se faz não como *dono-da-verdade*, mas como *instigador* da reflexão, como *desafiador*. Porque está constantemente assumindo riscos e desafios nas relações que estabelece. Há, com frequência, uma grande confusão entre ter direção e ter controle. Geralmente, pensa-se que *dar direção é ter a resposta pronta*. No entanto - lembra Nadir Azibeiro (2002, p. 132) - *ter direção é ter claro os objetivos, estabelecidos coletivamente, pela situação e pelos interesses de todos os envolvidos. É a interação no grupo que dá a direção para o processo educativo.*

O medo que o professor sente de *submergir no grupo* é fruto da própria insegurança, do temor de se *perder* enquanto autoridade. O educador não é quem conduz sozinho o processo coletivo, mas quem estimula o grupo a perceber e explicitar o seu caminho e se dirigir para seus objetivos. Educar não é, pois, estar sempre à frente, mas buscar tomar consciência do sentido que o grupo vai construindo - e refletir com ele essa percepção.

Não se trata de deter, em todos os momentos e sobre todos os assuntos, maior quantidade de informações. Trata-se de potencializar e promover a socialização dos conhecimentos e

informações de todos os integrantes do grupo. Longe de submergir no *espontaneísmo*, esta concepção de educação centra-se, de fato, na *relação*: a atividade e autonomia de uns não abafa, nem se deixa abafar pelas dos outros, mas interage e se percebe, o tempo todo, como um jogo de forças que constrói o conhecimento e catalisa os processos de subjetivação do grupo e de cada um de seus componentes, inclusive os *coordenadores* (cf. Azibeiro, 2002, p. 132). A reciprocidade e parceria que construídas nesta relação educativa contrapõe-se à hierarquia *funcional*, recuperando e superando a cumplicidade que se manifesta em relações de companheirismo, geralmente criminalizadas pelos mecanismos disciplinares da escola, como a vigilância.

A cumplicidade e parceria

É a cumplicidade entre os colegas, além de acordos com alguns professores, que sustenta a subversão da vigilância.

Um exemplo comum era a fidelidade à proteção do transgressor. Muitas vezes um ousado solitário, ou um par de 'bagunceiros', 'aprontava uma'. O professor, voltado para o quadro, não sabia 'quem fez'. Cobrava do criminoso a auto-acusação. Silêncio. Cobrava da classe a delação. (...) muitas vezes uma turma toda era punida, porque ninguém quis ou pode acusar um transgressor... (Brandão, in Morais, 1986, p. 120).

Do ponto de vista dos subalternos, pois, estabelecem-se regras de convivência a partir das relações e dos conflitos vividos no cotidiano do espaço escolar. *Viva e atuante, a parcela relativamente transgressora estabelecia também os seus espaços, definia normas de relações entre os seus partidários; entre eles e os 'outros alunos'; entre grupos de rivais; entre 'meninos e meninas'; entre todos e o corpo de emissários das normas* (Brandão, in Morais, 1986, p. 120). E a força dessas *normas estabelecidas, entre colegas, pelo círculo dos transgressores* chega a tal ponto que ninguém dentre eles se arrisca a rompê-las, para não perder sua aceitação entre os pares. Assim - explica Brandão - quando o professor cobrava a delação de colegas *bagunceiros*, o costume era que a turma se silenciasse, mesmo sob o risco de punição coletiva, pois nenhum castigo físico era pior do que a perda de credibilidade que recaía sobre o dedo-duro.

Nesse sentido, a rede de *cumplicidade* de controle recíproco que se estabelece entre os estudantes confronta-se transversalmente com a rede de *vigilância*, subvertendo anarquicamente o controle hierárquico. Mas tendência não é unívoca, nem exclui definitivamente o risco de reconstrução de hierarquias pela ação dos subalternos. A lógica da exclusão não parte necessariamente dos *chefes*, das *direções*. Muitas vezes, quem assume mais ferrenhamente a defesa do instituído são os que aparentemente estão contestando o poder (Azibeiro, 2002, p. 146-147).

Nas situações de conflito, particularmente os grupos que se sentem em condição mais débil, busca-se a unanimidade, a uniformidade para se esconder as próprias inseguranças e fraquezas. A diversidade e a divergência aparecem, nestas circunstâncias, como *ameaça* à coesão do grupo e não como potencial para a superação de suas contradições. Daí a necessidade de se subverter o estado de *guerra permanente*, induzido pelo mecanismo de vigilância hierárquica. Nesse contexto, ao combater o controlador oculto (vigia), tende-se a estar o tempo todo armado, na defensiva, e passa-se a ver os próprios *companheiros* como *adversários*, como inimigos em potencial.

Quando aparece o conflito, ele é visto como ameaça: a tendência é eliminar o divergente como forma de *negar* o conflito - e não mudar nada. Estratégias de exclusão, classificação, hierarquização que perpassam todos os tipos de relações sociais, construídas quotidianamente,

microfísicamente, no *miúdo*, nas múltiplas relações: são elas que dão sustentação às estratégias globais de dominação. Daí a necessidade de desmontar, na prática, os mecanismos de exclusão e de subordinação. Potenciar uma rede de relações em que o acolhimento das diferenças e a busca amorosa de superar as divergências produzam novas práticas, invertendo as relações que predominam na sociedade. E inverter a relação não significa passar de subordinado a subordinador e, sim, transformar *relações de dominação* em *relações de reciprocidade e solidariedade*. (cf. Azibeiro, 2002, p. 136).

Como será possível esta inversão na prática escolar?

Transversalidade e atravessamentos

A transgressão da ordem disciplinar se configura como manifestação de uma outra rede de relações, viva e informal, que cria e recria suas próprias normas a partir de conflitos enfrentados e resolvidos, no mais das vezes esquivando-se da intervenção ou arbitragem de representantes da ordem burocrática. O conflito radical, porém, parece não se encontrar na oposição entre a norma institucional e a transgressão, nem entre os agentes da ordem e os da contravenção.

Pois, se os professores, bedéis e diretores geralmente acionam mecanismos de dominação e exclusão dos subalternos, também entre os estudantes se criam processos semelhantes. Basta ver o machismo em relação às meninas e a violência em relação aos mais fracos relatados acima na prática dos *alunos* transgressores. Também a oposição não se delimita pelas categorias funcionais da burocracia escolar, como oposição entre estudantes, professores e administradores. Basta ver como se estabelecem relações de cumplicidade e parceria entre professores e estudantes, tanto na *bagunça organizada* quanto nos momentos de *atenção coletiva*.

Qual seria, então, o conflito radical?

Nadir Azibeiro (2002, p. 127), ao analisar uma prática de formação sindical identifica *alguns atravessamentos* que, apesar do discurso diferente, repetem as velhas práticas de dominação e exclusão; e muitas relações *transversais* que constroem efetivamente uma nova forma de poder.

Sim - continua a autora - *porque se manifestou, e se desencadeou, em muitos momentos, um jogo de forças de fato emancipador, não só do discurso ou no discurso, mas criador do novo, tanto no macro, pela constituição de vínculos transversais entre os participantes e também entre as várias entidades a que estavam ligados; quanto na dimensão molecular, estabelecendo-se relações de respeito, solidariedade, abertura, que favoreceram o desenvolvimento de processos de subjetivação.*

Ao mesmo tempo, reproduziram-se relações de exclusão, fundadas em preconceitos, e de subjugação-domação, repetindo os padrões usuais.

Na prática educativa parece, pois, desenvolver-se um conflito oblíquo, um jogo de forças em que as relações *transversais* de solidariedade são *atravessadas* pelas relações autoritárias. E como catalisar as relações criativas e solidárias em movimentos de resistência e superação das relações de exclusão e dominação?

Clandestinidade e rebeldia

Para Foucault - como citamos acima (1988, p. 91-2) - a codificação estratégica dos pontos de resistência, atravessam as estratificações sociais e as unidades individuais, torna possível uma revolução. O principal desafio enfrentado por aqueles que ousam promover iniciativas e movimentos solidários autônomos no espaço escolar é o de escapar ao controle do sistema de *normalização*.

Alunos como eu fui durante muitos anos - diz Brandão - eram em pouco tempo classificados, seja na cultura oral dos professores e outros agentes da ordem escolar, seja nos autos oficiais e nos boletins escolares (...) como: 'problemas', 'maus alunos', 'bagunceiros', 'indisciplinados' (...) e, por certo, assumiam a sua identidade (Brandão, in Moraes, 1986, p. 119-20).

O fato de assumir a identidade de *mau aluno* revela sentidos contraditórios. Significa, por um lado, admitir o padrão de comportamento estabelecido pela norma, reconhecer o poder daqueles que a impõem e diferenciar-se dos que se submetem à ordem. Mas, por outro lado, revela uma rebeldia radical à imposição das normas, um combate constante contra a ordem hierárquica. Rebeldia - como diria Brandão - *de crianças e adolescentes que, obrigados a suportá-la (a sala de aula) horas sem conta, por dias sem limite, durante anos sem fim, respondiam, produtiva e organizadamente, incorporando ao seu espaço o limite da possibilidade do prazer* (Brandão, in Moraes, 1986, p. 122).

Nesse sentido, a rebeldia dos indisciplinados pode ser justamente um dos fatores que alimentam a luta constante por articular, criativa e prazerosamente, interesses pessoais e coletivos negados pelo sistema escolar. E, com isso, a rebeldia não aponta meramente para formas escapistas de se evitar punições, mas tem como horizonte a superação radical das estratégias classificatórias e hierarquizantes de relação educativa. O submundo da prática escolar encontra-se prenhe de histórias e tradições jamais reconhecidas em nível da oficialidade. No entanto, é justamente esta história clandestina que revela a origem da vitalidade que, conflitante com a disciplina escolar, traz um potencial transformador raramente enfatizado.

A prática da *cola*, por exemplo, é uma tradição tão antiga quanto o surgimento da escola. Assim como o exame está no centro da prática disciplinar da escola, a cola se constitui no eixo do folclore e da vida estudantil. *Quem não cola, não sai da escola*, justifica o provérbio popular. E cada um de nós pode facilmente ilustrar a riqueza dessa cultura discente, recordando as aventuras e estratégias, mais ou menos ousadas, bem ou mal sucedidas, que foram experimentadas nas tentativas de burlar os exames. A busca de driblar a disciplina escolar, todavia, vai muito além dos momentos rituais de exames. Tenta criar mantos de invisibilidade aos olhos da vigilância e antros de impunidade para práticas proibidas.

O filme *Sociedade dos poetas mortos*⁴, narra a história de um grupo de estudantes que, num colégio tradicional, se reunia às escondidas numa caverna, de madrugada, para ler poesias, criar textos, fazer atividades proibidas pela instituição. E Brandão (in Moraes, 1986, p. 113-4) recorda que no recreio de seu tempo *havia jogos permitidos e conversas alegres sob as vistas dos inspetores. Mas nos recantos ocultos - parques, retiros e fundos de muros no São Bento e na EPC do Ar, o amplo 'canto do banheiro' no Andrews - havia de tudo. Ali, se fumava às escondidas, ali se marcavam as brigas que a diplomacia da molecagem estudantil não conseguia resolver, ali se liam os 'livros de sacanagem' (não havia revistinhas idem, naquele tempo) e volta e meia alguém organizava até um 'campeonato de punheta' (ou seja, masturbação, ganhava quem gozava primeiro, sem truques, de preferência).*

Mais desafiadoras são as práticas de transgressão realizadas nos espaços vigiados, do tipo das *conversas fiadas, bagunça, jogos e divertimentos*, realizados durante as atividades didáticas e, portanto, passíveis de punição. É através dessas práticas que, no meio estudantil e subalterno, se aprimora a arte do *fazer de conta*, empregando o disfarce, a desconversa, como estratégia de autodefesa contra a possibilidade de punição. Transgride-se, à vista dos censores, fingindo-se cumprimento das normas. É evidente, porém, que estas estratégias de transgressão, mantidas ao

⁴ "Sociedade dos Poetas Mortos" [*Dead Poets Society*] (Filme). Direção de Peter Weir. EUA: Buena Vista Pictures, 1989. 129 min. Color, son. 35mm. *Sinopse*: Em 1959, na Welton Academy, uma tradicional escola preparatória, um ex-aluno (Robin Williams) se torna o novo professor de literatura, mas logo seus métodos de incentivar os estudantes a pensarem por si mesmos criam um choque com a ortodoxa direção do colégio, principalmente quando ele fala aos estudantes sobre a "Sociedade dos Poetas Mortos".

nível da clandestinidade, não geram mudanças radicais. No filme mencionado - *Sociedade dos Poetas Mortos* - as iniciativas de rebeldia, ao serem denunciadas e punidas mediante práticas examinatórias, têm um fim trágico de autodestruição dos próprios transgressores. Não serão estes mecanismos trágicos constitutivos do poder disciplinar que transformam a história da escola num processo de eterno retorno, de reconsolidação das estruturas que se contestam?

Todavia, não haveria na prática escolar contradições que, se enfrentadas radicalmente, pudessem abrir perspectivas de superação dos mecanismos disciplinares e de construção de processos educativos mais humanos?

Para além da cola

A *cola* é uma das práticas estudantis mais comuns e permanentes na escola. No entanto, assim como outras estratégias empregadas para burlar os procedimentos de exames, vigilância e punição, a *cola* incorpora sentidos contraditórios, paradoxais. De um lado, a prática da cola tem o efeito de legitimar os mecanismos disciplinares da escola. Em primeiro lugar, porque a tentativa isolada de burlar a **vigilância** não muda este sistema de controle institucionalizado. A *clandestinidade*, de que se reveste o ato da cola, *referenda sua ilegalidade*, reforçando, por contraposição, a legitimidade do exame e dos que o executam. Em segundo lugar, o *temor* da reprovação (por seus conseqüentes dissabores) e o *desejo* da aprovação (pelos privilégios decorrentes), que motivam o ato de colar, *convalidam* o mecanismo de **sanção**.

Em terceiro lugar, a busca individual de passar no exame admite que *a responsabilidade pela ignorância* (por não saber responder às perguntas do exame) *e pela transgressão* (por burlar as regras impostas) *se deve totalmente ao indivíduo* que cola, evitando questionar a validade do **saber** inculcado e do **poder** imposto mediante o sistema de exames. Neste sentido, as eventuais punições exemplares dos casos flagrados, assim como a censura e a autocensura velada, consolidam a relação de poder institucionalizada no exame, culpabilizando o transgressor e intimidando os demais.

Em quarto lugar, o indivíduo que é induzido a *fingir* ou *mentir* para não receber punição, acostuma-se a não assumir publicamente suas reais necessidades e propostas. Com isso, incorpora uma *moralidade de submissão* que regularmente aceita tudo o que lhe é imposto como certo e nega valor a seus interesses. Tal atitude também se torna um fator de *desarticulação de movimentos emancipatórios*, uma vez que boicota de modo sistemático a possibilidade de se explicitar pontos de vista pessoais, de se discutir democraticamente divergências e convergências, de se deliberar participativamente a condução de práticas sociais.

Assim, a prática de *colar* durante os exames é tolerada na medida em que se mantém individualizada. Neste caso, é reduzida ao âmbito da ilegalidade, submetendo-se aos mecanismos de vigilância, e preserva o temor da exclusão que, juntamente com o desejo de se galgar individualmente privilégios, sustentam os procedimentos de sanção inerentes à prática examinatória. E, ao se constituir numa atividade clandestina, também reforça a autocensura e o fingimento que favorecem a submissão individual e previnem a organização coletiva de movimentos contestatórios que possam minar, radicalmente, as relações de saber-poder disciplinar. Será possível, porém, reconhecer, na prática da *cola* na escola, algum potencial educativo e transformador?

Ao olhar mais atento e menos convencional, *a prática da cola revela também uma estratégia de resistência* à dominação que se configura sob o regime disciplinar. Com efeito, em primeiro lugar, a prática de *passar cola* representa uma ruptura ao isolamento dos indivíduos, imposto pela divisão do espaço, criando uma rede de relações marcada pela *solidariedade e cumplicidade* invisíveis aos olhos do poder disciplinar.

Em segundo lugar, a arte de *colar* e *transgredir* implica o aprimoramento de habilidades caracterizadas pela *criatividade pessoal e coletiva* que revelam um sentido oposto à rotina e

linearidade das manobras e dos exercícios disciplinares. Revela o desenvolvimento de habilidades que articulam corpo, instrumentos e gestos num sentido de resistir à submissão e garantir a autonomia no pensar, agir, interagir. Subverte as etapas, a seqüência, a diferenciação e a classificação da gênese disciplinar, estabelecendo, sob o manto da programação imposta, um conjunto articulado de atividades com diferentes ritmos e sentidos correspondentes às necessidades e condições pessoais e não apenas à legalidade vigente.

Em terceiro lugar, os *procedimentos de cola neutralizam o processo de disciplinamento*. O estudante que cola, ou mesmo memoriza fórmulas - para esquecer-las após o exame - recusa-se a assimilar informações e habilidades impostas que não apresentam relação direta com suas necessidades vitais. Com isso, a cola permite inverter o resultado da gênese disciplinar do indivíduo, pois faz com que a caracterização e a classificação formal dos indivíduos não representem fielmente o seu desempenho efetivo. Aliás, a *categorização formal é ironizada*, distorcida, contestada, invertida pela classificação revelada na gama variada e original de apelidos que identifica, aberta ou veladamente, cada habitante do cotidiano escolar. A hierárquica classificação de *bom, regular, ruim* é re-interpretada e reorganizada pelo jargão escolar (*cu-de-ferro, puxa-saco, maria-mole, bagunceiro*, e mais uma lista infinita de apelidos originais e personalizados, recriados de geração em geração) que expressa, de maneiras ambivalentes e conflitantes, os posicionamentos assumidos na trama escolar.

Em quarto lugar, as práticas transgressoras, que por vezes culminam em estratégias coletivas de cola, revelam e articulam uma *rede ácrata de relações*, alimentada pela ousadia, criatividade, solidariedade, radicalmente oposta à cooperação tática instituída pela hierarquia escolar.

Assim, a prática da *cola* emerge como a ponta de um *iceberg*, de uma ambivalente rede de práticas e relações que atravessa e subverte molecularmente a instituição disciplinar. A prática da cola, de fato, revela tramas de *solidariedade* que transpassam a compartimentalização e o esquadrinhamento do espaço disciplinar; caracteriza-se por atividades *criativas* que rompem a padronização das rotinas e das manobras disciplinares; cria formas de resistência que ironizam os processos *classificatórios*; revela e alimenta relações de reciprocidade e responsabilidade solidária que subvertem as táticas hierarquizantes. Neste sentido, a rede de relações que sustentam práticas de transgressão, como a *cola*, pode se constituir, paradoxalmente, em um terreno fértil para o desenvolvimento da criatividade e solidariedade. Com isso, pode subverter o poder disciplinar, na medida em que promova a formação de pessoas criativas e capazes de ações solidárias - superando o mero adestramento de indivíduos produtivos e dóceis.

Todavia, o que faz com que este potencial transformador da transgressão seja mantido no nível de tolerabilidade disciplinar (como na prática da *cola*), sem gerar mudanças significativas nos mecanismos institucionais de dominação? Múltiplos fatores podem contribuir para isso. O *medo* parece um fator importante. Na relação de exame, aos examinadores, aparentemente, são atribuídos completo controle e arbítrio no ato de julgar, tendo que observar apenas as normas estabelecidas. Isto é visto como condição de imparcialidade, objetividade e justiça que confere autoridade ao árbitro. Assim, os examinandos, aparentemente, não detêm o controle sobre os procedimentos (normas), nem sobre a decisão final do exame. Tal situação de estar à mercê do arbítrio alheio, em relação a decisões que interferem na vida e nos projetos pessoais, induz a uma sensação imobilizadora de desamparo e medo, ao mesmo tempo em que à crença no poder absoluto dos juízes.

Mas o arbítrio dos julgadores é relativizado pelas normas institucionais que regem os exames, assim como pela atuação dos examinandos. Pois, se de um lado as normas e os instrumentos de exame são definidos institucionalmente, de outro lado, as respostas dependem dos examinandos. Estes, com isso, podem exercer um controle significativo no processo e nos resultados dos exames. Sem contar com a trama de relações que tecem entre si que sustenta transgressões impunes e exerce pressões significativas sobre os que atuam como juízes.

Assim, se o medo é enfrentado, é possível superar a impressão de impotência frente a um poder aparentemente absoluto do exame, na medida em que se acionam os fatores que relativizam o arbítrio e o autoritarismo inerente ao exame. É isto, justamente, que a prática transgressora da *cola* revela: reverte o sentido da vigilância (em que o vigia tudo vê, sem ser visto), ao exercer um controle clandestino sobre o processo de exame; e subverte o processo classificatório, ao produzir resultados que, em condições *normais*, seriam diferentes.

Como, porém, liberar o potencial educativo das transgressões e articulá-lo em processos transformadores? O enfrentamento radical do medo frente à prática institucional e o potencial revolucionário das transgressões na escola só se consolidam ao se assumir, em nível *coletivo e ativo*, a atitude que se assume, na prática da *cola*, de modo apenas *individual e passivo*. João Bernardo (1990, p. 317), ao analisar as *formas de organização* dos trabalhadores que surgem no sistema capitalista, distingue quatro formas predominantes.

As *formas de organização individuais e passivas* incluem os modos práticos de poupar trabalho sem entrar em conflito aberto com o patronato (daí a passividade) e sem que esta atitude resulte de deliberação coletiva dos trabalhadores (daí seu caráter individual).

Nas *formas individuais e ativas*, cada trabalhador arrisca o conflito aberto (o que significa seu caráter ativo), ainda que dissimulado, mas não atua de maneira conjunta e articulada com os outros companheiros (caráter individual).

Nas *formas coletivas e passivas*, as ações são organizadas de modo coletivo, mas sob condução hierárquica de aparelhos burocráticos. Isto reforça a passividade dos trabalhadores, cuja ação acaba sendo dirigida de maneira centralizada e uniformizadora.

Já as *formas de organização coletivas e ativas* significam a articulação conjunta de diferentes iniciativas, em diferentes ritmos, que rompem a disciplina empresarial e manifestam a tendência prática ao controle dos processos coletivos. *Qualquer que seja o campo em que os conflitos se organizem de maneira coletiva e ativa, eles rompem, não negativamente, mas positivamente, com a disciplina capitalista, substituindo-lhe um outro sistema de relacionamento social* (Bernardo, 1990, p. 323).

Assim, no âmbito da escola, as práticas de transgressão revelam seu potencial revolucionário, constituindo as bases para processos educativos que superem as relações de saber-poder disciplinar, na medida em que forem assumidas coletivamente (consolidando relações de reciprocidade e solidariedade) e ativamente (cultivando a diversidade de iniciativas e interações). E, para potenciar a rede viva de solidariedade, criatividade, liberdade e organização cultivada no cotidiano escolar, é preciso desvencilhá-la do caráter de *transgressão e delinqüência* que lhe é impingido pelo sistema examinatório de vigilância e sanção.

Alguma vez esta proposta já foi articulada de modo orgânico?

Um confronto com o poder disciplinar⁵

Brandão arriscou escrever que, *em boa medida, todo o esforço, às vezes inteligente, outras desesperado, das pedagogias modernas, não quer mais do que aprender, com a sabedoria dos transgressores, os princípios e estratégias de relações entre as pessoas que tornem o domínio da norma escolar pelo menos suportável* (grifos nossos) (Brandão, in Morais, 1986, p. 122, já citado no capítulo anterior).

Seria, nesta perspectiva, muito interessante rever as propostas dos diversos educadores e teóricos da educação na busca de entender como codificam revolucionariamente as estratégias de resistência aos processos de saber-poder disciplinar nas práticas educativas. A proposta pedagógica de Freinet - entre as de outros educadores - representa um modo peculiar de ver e de realizar a prática educativa na escola, contraposta à pedagogia tradicional. Por sua vez, a proposta de Freinet, assim como as que nela tiveram um referencial importante, pode ser interpretada segundo diferentes pontos de vista. Assim, uma perspectiva liberal enfatizaria em Freinet o desenvolvimento da liberdade e da criatividade pessoal. Ou a perspectiva marxista reforçaria a dimensão do trabalho como princípio educativo. Aqui, porém, pretendo enfatizar sua dimensão *anti-disciplinar*, na busca de vislumbrar perspectivas de superação do modelo disciplinar-examinatório predominante, hoje, na escola.

A proposta pedagógica de Freinet

*Se há um mérito em minha prática educativa
é o ter me orientando pelas minhas lembranças de quando criança!*

Célestin Freinet

Célestin Freinet elaborou os traços fundamentais de sua proposta pedagógica no ambiente da resistência francesa, durante a segunda guerra mundial. Em meio aos escombros da sociedade ocidental, ansiava-se ardentemente pela construção de uma nova ordem mundial. Nesta perspectiva, sentia-se a necessidade de se adaptar a escola para a formação de homens criativos e trabalhadores eficientes, capazes de servir à comunidade que os serve.

A escola tradicional, com seus métodos escolásticos baseados *na matéria a ensinar e nos programas que definiam esta matéria, precisando-a e hierarquizando-a* (Freinet, 1973, p. 25), promove uma *instrução passiva e formal* (Freinet, 1973, p. 27). Tal escola já não serve ao objetivo fundamental da educação, que é o de *desenvolver ao máximo a personalidade da criança (...) enquanto membro da comunidade* (Freinet, 1973, p. 24 e 25). Neste sentido,

⁵ As primeiras versões deste texto foram publicadas como capítulo de livro, em FLEURI, Reinaldo Matias. Freinet: Confronto com o Poder Disciplinar. In: ELIAS, Marisa Del Cioppo, org. **Pedagogia Freinet: Teoria e Prática**. Campinas, SP, 1996, p. 195-207, e como artigo, em FLEURI, Reinaldo Matias. Freinet: *Confrontation avec le Pouvoir Disciplinaire* (Versão Francesa). **Revue Multilettré - Fragen und Versuche (FIMEM)**, Bremen (Alemanha), Jun, 96, n.76, p.44-49, 1996. Versão Inglesa: idem, p.52-56. Versão Alemã: idem, p.50-51. A versão resumida do texto foi publicada em FLEURI, Reinaldo Matias. *Un'educazione antidisciplinare*. In: **Cooperazione Educativa**, n. 1, gennaio-marzo 1996, p 17-20.

pretendia Freinet promover a formação de pessoas produtivas, mas, ao mesmo tempo, criativas e autônomas, capazes de interagir solidariamente com seu contexto e sua comunidade. Sentia Freinet a necessidade *de uma verdadeira correção pedagógica racional, eficiente e humana, que deve permitir à criança enfrentar com o máximo de realização, o seu destino de homem* (Freinet, 1973, p. 25). Para isso, propunha enfatizar não mais *a matéria a memorizar, ou os rudimentos de ciência a estudar, mas: (a) a saúde e o interesse do indivíduo, a persistência nele das suas faculdades criativas e ativas, a possibilidade - que faz parte da sua natureza - de sempre progredir para se realizar num máximo de pujança; (b) a riqueza do meio educativo; (c) o material e as técnicas que, neste meio, permitirão a educação natural, vivificante e completa que preconizamos* (Freinet, 1973, p. 26).

O desenvolvimento pessoal, aproveitando-se a riqueza do meio, mediante técnicas pedagógicas apropriadas, torna-se possível através do trabalho: *o trabalho será o grande princípio, o motor e a filosofia da pedagogia popular, a atividade de onde advirão todas as organizações* (Freinet, 1973, p. 27). Tal orientação pedagógica e social propicia uma organização racional que, superando os formalismos estéreis, evita o caos e a desordem. Pelo contrário, *a escola será a mais disciplinada, porque superiormente organizada. (...) A disciplina da escola de amanhã será expressão natural e resultante da organização funcional da atividade e da vida da comunidade escolar* (Freinet, 1973, p. 28).

Dessa maneira, a escola *deverá então adaptar não só as suas dependências, programas e horários, mas também os seus instrumentos de trabalho e técnicas, às conquistas essenciais do progresso na nossa época* (Freinet, 1973, p. 28). Mas *esta adaptação far-se-á sob o signo do equilíbrio, da harmonia ao serviço da vida. Isso supõe uma educação mais do que nunca baseada na terra, na família, na tradição, no esforço perseverante dos homens que nos precederam construindo, em suma, o futuro no seio do presente* (Freinet, 1973, p. 29 e 30).

Freinet, ao propor transformações pedagógicas, é consciente de que *a escola nunca está na vanguarda do progresso social (...); o seu desenvolvimento está demasiadamente condicionado pelo meio familiar, social e político para que se possa conceber para ela uma hipotética libertação autônoma* (Freinet, 1973, p. 30). Além disso, as mudanças na escola *vão se esbarrar com os travões e hábitos rotineiros da escolástica; socialmente, tem contra ela todo o sistema de seleção, de competição, de exames, que continua a oferecer os melhores lugares às 'cabeças cheias', em prejuízo dos 'cérebros bem estruturados servidos por mãos experientes'* (Freinet, 1973, p. 27).

A proposta de Freinet alentou um movimento pedagógico de alcance mundial, gerador de um rico manancial teórico-prático de experiências educativas. Dizia, porém, Freinet que *a experiência força-nos a uma maior humildade* (Freinet, 1973, p. 30), a experiência tateante que, sendo sempre o esteio e o crivo de sua proposta, esteve aberta a ser comparada com *as visões teóricas de tantos investigadores* (Freinet, 1973, p. 66).

Assim, de um lado, as análises críticas já feitas à Escola Nova podem nos permitir ver, na concepção educacional de Freinet, limites como a ênfase na **metodologia** de formação manual e intelectual **do indivíduo**, orientada por uma crença - relativamente ingênua - no **progresso técnico** como fator de garantia de uma organização social justa e segura. Com efeito, a adoção da proposta pedagógica de Freinet no âmbito de escolas de elite (e no Brasil, o *método* Freinet conseguiu penetração quase que exclusivamente em escolas particulares) pode estar servindo prioritariamente à formação dos gestores de organizações estatais e empresariais, as quais reproduzem as relações de dominação e exploração capitalista (cf. Fleuri, 2001, p. 192). Assim, o mundo construído por estes agentes pode não ser *melhor do que aquele que deixamos desmoronar como um lamentável castelo de cartas* (Freinet, 1973, p. 29), na última grande guerra mundial. E a ênfase na educação escolar voltada para o indivíduo pode não favorecer o surgimento e o incremento dos movimentos sociais capazes de promover alguma transformação efetiva na sociedade de classes. De outro lado, as propostas construídas na prática pedagógica de

Freinet confrontam-se com a estrutura escolar, reforçando elementos de uma *revolução molecular* na escola e na sociedade.

A pedagogia Freinet: construção contra o poder disciplinar

A proposta, elaborada por Freinet, de uma *nova orientação pedagógica e social* traz em si uma harmonia nova que suscita uma ordem profunda e funcional, uma disciplina que é a própria ordem na organização da atividade e do trabalho, uma eficiência que resulta de uma racionalidade humana da vida escolar, todas as conquistas que, para além dos formalismos ultrapassados, concorrem para a formação harmoniosa dos indivíduos na renovada estrutura social (Freinet, 1973, p. 27-8). Não se trata, pois, de rejeitar qualquer tipo de organização escolar. Também não se nega a necessária autoridade do professor, ou a disciplina na escola. Pelo contrário, (a escola) será a mais disciplinada, porque superiormente organizada. O que terá desaparecido, é efetivamente aquela disciplina formal exterior sem a qual a escola atual seria apenas caos e vazio. A disciplina da escola de amanhã será a expressão natural e a resultante da organização funcional da atividade e da vida da comunidade escolar (Freinet, 1973, p. 28).

A disciplina de que fala Freinet, obviamente, não se identifica - em sua formulação teórica - com a concepção explicitada por Foucault. Freinet se refere explicitamente à disciplina formalista típica da escolástica, da escola tradicional, contra a qual se insurge decididamente. Todavia, na prática, defende uma *nova disciplina*, ou melhor, um novo tipo de organização, mais racional e mais humana, que efetivamente se contrapõe aos mecanismos de poder disciplinar, identificados por Foucault. A proposta de Freinet - que perspectiva a formação de pessoas produtivas (tal como o poder disciplinar), mas criativas (contrariamente ao poder disciplinar, que condiciona as pessoas à submissão) - aponta formas de organização que rompem os mecanismos disciplinares.

A organização disciplinar do espaço (mediante a cerca, o quadriculamento, a fila, que transformam o coletivo num quadro vivo, totalmente observável e controlável) identifica-se ao *auditorium-scriptorium* da escola tradicional⁶. Contra este modelo funcional da escola, Freinet propõe que a escola seja uma *oficina de trabalho*, simultaneamente comunitário e especializado que exige uma nova estrutura arquitetural. Nesta, prioriza-se o meio natural⁷, ao qual se articulam os edifícios. Na escola primária, propõe-se um módulo arquitetural básico compondo uma sala comum, onde as crianças poderão reunir-se para os trabalhos coletivos, com oficinas internas especializadas⁸ e oficinas externas especializadas (jardim, horta, pomar e a criação de

⁶ A escola tradicional é um "*auditorium-scriptorium*" de que o anfiteatro das grandes escolas é apenas a forma suntuosa. Para este "*auditorium-scriptorium*", a disposição mais favorável era uma única sala, decerto suficiente para sentar o grupo do efetivo escolar, mas não demasiado ampla para que a voz do professor não se perdesse e o seu olhar pudesse vigiar os mais afastados recantos. Não falemos do ponteiro que, outrora, devia, da secretária do professor, chegar aos cábulas lá do fundo. Esta sala não devia ser excessivamente aberta para o exterior, fato que afetaria a ressonância da voz doutoral e era suscetível de distrair os estudantes - inconveniente corrigido pela elevação das janelas e opacidade dos vidros (Freinet, 1973, p. 71).

⁷ A natureza permanece sempre como o meio mais rico e aquele que se adapta às necessidades variáveis dos indivíduos. Não deve haver Escola maternal sem meio natural (...), assim como não poderá haver escola primária sem meio natural (Freinet, 1973, p. 46 e 71). Para Freinet, o meio natural na escola é mais importante do que os edifícios, que devem ser organizados em salas comuns, articuladas com oficinas exteriores especializadas. Por isso, os edifícios existentes devem ser remodelados, não servindo como desculpa para não fazê-lo, as dificuldades financeiras.

⁸ Freinet concebe, numa escola primária, quatro oficinas para o trabalho manual de base: 1. Trabalho nos campos. Criação de animais; 2. Serralharia e carpintaria; 3. Fiação, tecelagem, costura, cozinha, trabalho doméstico; 4. Construções, mecânica, comércio) e quatro oficinas de atividade evoluída, socializada e intelectualizada; 5. Prospecção, conhecimentos, documentação; 6. Experimentação; 7. Criação, expressão e comunicação gráficas; 8. Criação, expressão e comunicação artísticas) (Freinet, 1973, p. 84-90).

animais). Neste espaço escolar, o controle das atividades tende a ser assumido pelos grupos de estudantes, em função de seus interesses e planos, subvertendo-se o mecanismo de vigilância hierárquica⁹.

Também o controle disciplinar da atividade, baseado no horário e no treinamento, é superado na medida em que se oferecem às *crianças possibilidades de trabalho e não formas de domesticação*. *Evitemos* - recomenda Freinet - *voltar à escolástica, transformando o trabalho nestas oficinas em deveres consecutivos a certas lições metódicas, ou obrigando todas as crianças a receber alternadamente em cada uma destas oficinas uma iniciação que se julgaria indispensável. É raro que um indivíduo se interesse igualmente por diversas atividades manuais e que atinja em todas elas igual mestria. Este interesse, aliás, varia com a idade: varia essencialmente com a estação, com o tempo com certas modas inicialmente impensáveis (...). A escola deve sentir e respeitar este interesse e este ritmo, mesmo quando eles não coincidem com as normas pedagógicas que tínhamos previsto; deixaremos a criança escolher a sua atividade no âmbito das necessidades comunitárias; deveremos apenas ajudá-la a ser bem sucedida e a prosseguir resolutamente em direção ao domínio de si própria e a uma superior capacidade. Estas recomendações têm mais importância do que se julga; se não forem respeitadas, estaremos apenas a realizar uma pré-aprendizagem mais ou menos prematura que poderia ter suas vantagens. Mas não realizaremos a **educação pelo trabalho*** (Freinet, 1973, p. 82) e estaremos, sim, reforçando o disciplinamento!

A superação da prática do **exercício** disciplinar (que capitaliza e classifica as energias do indivíduo de modo a se tornarem utilizáveis e controláveis), assim como da organização tática da escola como um aparelho (que articula as atividades individuais sob comandos padronizados), pode ser vislumbrada no trabalho pedagógico que Freinet chama de *complexos de interesses*. Estes são suscitados pelos contatos diretos com o meio ambiente, através das oficinas na escola e do conhecimento experimental dos estudantes. Entre as múltiplas motivações vitais, as crianças escolhem trabalhar alguns aspectos, de maneira articulada com os colegas.

Na elaboração de um jornal (Freinet, 1973, p. 105-131), por exemplo, o grupo escolhe um dos textos produzidos por uma das crianças. A seguir, identifica jogos, trabalhos, conhecimentos, atividades possíveis de serem elaboradas. Cada um escolhe fazer o que mais lhe convier, traça um plano pessoal de trabalho e o articula com os dos colegas num plano geral. No desenvolvimento das atividades, cada um segue seu próprio ritmo e interage livremente com os colegas. Os trabalhos produzidos são apresentados, discutidos, divulgados.

As energias são, pois, capitalizadas em cada um e nos trabalhos realizados, mas não segundo um processo serial, classificatório, hierarquizante. A articulação coletiva é construída, não de maneira homogênea, mas integrando e valorizando criativamente as peculiaridades de cada um. Com isso, formam-se pessoas economicamente produtivas, mas também politicamente capazes de autonomia pessoal e coletiva.

Nesse contexto pedagógico, a vigilância panóptica (onde o vigilante observa e controla a todos, sem ser controlado) é subvertida por práticas de observação e discussão participativa¹⁰. A

⁹ Advinhamos a inquietação dos pedagogos: como se fará a vigilância e que farão os estudantes de uma aula quando o professor estiver na outra? O problema torna-se efetivamente insolúvel na escola tradicional onde o trabalho é função da vigilância e da autoridade. (...) As condições são felizmente outras nas escolas que trabalham segundo as nossas técnicas. É um fato atualmente indiscutível que quando os estudantes se entregam a trabalhos que os interessam profundamente porque respondem às suas necessidades funcionais, a disciplina reduz-se à organização destes trabalhos e exige apenas um mínimo de vigilância que fica a cargo, na maior parte das vezes, da equipe ou do grupo. O professor deixa de ser o oficial de dia para se tornar o conselheiro e o assistente permanente (Freinet, 1973, p. 72).

¹⁰ O jornal de parede, por exemplo, permite um profundo exame da vida comunitária da escola durante a semana que passou. Este jornal é constituído por uma grande folha de 40 x 50 cm, afixada na segunda-feira de manhã num canto especial da sala. O cabeçalho é ilustrado por dois estudantes, designados em cada sábado. A própria folha está dividida em três grandes colunas tendo respectivamente por título: **Criticamos...Felicitamos...Pedimos...** Durante a semana, os estudantes inscrevem neste jornal as suas queixas, os erros ou as faltas que verificam,

punição torna-se geralmente inaplicável¹¹. E o sistema de exames tende a ser substituído por procedimentos de avaliação e auto-avaliação pelo plano de trabalho, onde se busca evitar a classificação, a competição e a submissão (Freinet, 1973, p. 138-141). Nas propostas pedagógicas que emergem da prática de Freinet, podemos identificar o confronto com os mecanismos disciplinares, na tentativa de se promover processos criativos e produtivos de educação escolar.

Todavia, elas não se reduzem a um conjunto de técnicas ou métodos pedagógicos *inovadores* a serem aplicados na escola. Nem se configuram como simples oposições aos mecanismos disciplinares, tomados um a um. Também não se configura apenas como uma proposta escolanovista, em oposição à educação tradicional (tal como o próprio Freinet, por vezes, dá a entender em seus escritos). O que Freinet apresenta como propostas de reforma da escola, entendida como adaptação às novas exigências da sociedade moderna e do desenvolvimento pessoal, pode estar revelando muito mais que um conjunto de procedimentos renovadores da escola. Talvez sejam indícios de uma outra dimensão do jogo de forças que constitui a sociedade disciplinar: a da resistência ao poder disciplinar que atravessa não só a escola, mas todas as instituições sociais surgidas na sociedade industrial capitalista e burocrática.

Com efeito, a subversão dos mecanismos disciplinares de distribuição espacial, de controle das atividades, de programação e articulação dos trabalhos, bem como as tentativas de se modificar os mecanismos de vigilância, punição e exame são expressões de uma outra correlação de forças que se estabelece nos grupos e movimentos sociais, produzindo novos mecanismos que sustentem estas novas relações. Se entendermos, pois, as propostas metodológicas de Freinet como alguns mecanismos produzidos nas relações vivas que estabeleceu com seus contemporâneos, no âmbito da prática escolar, compreenderemos, claramente, que o fundamental não está em meramente repetir entre nós os procedimentos pedagógicos por ele desenvolvidos e sistematizados em sua época, nem acatar acriticamente sua teoria como uma nova orientação ideológica.

Seria ingenuidade pretender *adotar* a proposta pedagógica de Freinet simplesmente mediante a construção ou adaptação dos edifícios e dos espaços escolares à estrutura de salas comuns e oficinas especializadas (interiores e exteriores), ou adaptando os horários, métodos e programas a uma dinâmica mais criativa e participativa. Pois estes mecanismos podem ser facilmente assimilados a uma estrutura disciplinar (que hierarquiza e submete os indivíduos) se as opções pessoais e a correlação de forças num determinado contexto favorecerem a hierarquização e sujeição nas relações institucionais. Da mesma forma que, numa instituição disciplinar, desenvolvem-se relações e opções de resistência que apontam outras formas de organização e instigam mudanças estruturais.

O mais importante, portanto, é assumir criativamente as relações vivas, enfrentar corajosamente o jogo de forças de que participamos, criando e recriando criticamente, passo a passo, os meios que sustentem relações de autonomia e de reciprocidade e, ao mesmo tempo, neutralizando os que produzem isolamento e submissão.

Desta maneira, Freinet será para nós mais um parceiro valioso com quem podemos trocar experiências e discutir procedimentos para fazer avançar nossas lutas e concretizar nossas utopias.

denunciam as insuficiências destes ou daqueles serviços ou organização. Inscrevem na terceira coluna as propostas ou anseios que dizem respeito à vida da classe. Todas estas inscrições são assinadas - o anonimato seria, aliás, ineficaz, pois que a própria escrita era por si só reveladora. Este jornal deve sintetizar o conjunto das reações infantis em face do funcionamento sempre imperfeito do organismo Escola (Freinet, 1973, p. 94).

¹¹ O Secretariado da cooperativa propusera recentemente estabelecer um verdadeiro código prevendo, para cada grupo de delitos, uma punição correspondente. Essa tentativa revelou-se praticamente inaplicável. Na prática, como na família, não se deverá contar demasiado com as sanções para melhorar uma situação, seja ela qual for. A crítica coletiva, o reconhecimento das faltas, o sentimento comunitário, o desejo de melhorar, mostram-se em geral suficientemente eficazes. A única sanção normal é geralmente reparar o mal feito (Freinet, 1973, p. 96).

Para além da disciplina

As reflexões apresentadas até agora neste livro tiveram como referência inicial questões levantadas na conversa com professores atuantes no bairro Monte Serrat, da cidade de Florianópolis (SC), com quem interagi intensamente no início dos anos 1990. As professoras e os professores manifestaram, naquela ocasião, a intenção de articular suas atividades escolares com o conjunto dos *movimentos populares e sindicais* comprometidos com a classe trabalhadora. Queriam - conforme suas próprias palavras - construir um *currículo adequado à realidade* da criança das classes populares. Para isso, viam a necessidade de *criar um espaço deliberativo dentro da escola, onde todos possam participar dos problemas e situações vivenciadas e decidir sobre elas* e, portanto, de superar os mecanismos que *obrigam* o professor a tomar atitudes autoritárias em sala de aula.

Para entender tais mecanismos autoritários, busquei apoio na teoria do poder disciplinar de Michel Foucault. E verifiquei que o *quadro*, a *manobra*, o *exercício* e a *tática* aparecem como mecanismos que, acionados pela *vigilância*, pela *sanção* e principalmente pelo *exame*, configuram um sistema disciplinar que tende a produzir indivíduos produtivos, mas dóceis.

Avançando na análise da prática escolar, percebi que os mecanismos disciplinares não atuam de maneira absoluta e constante: são geralmente subvertidos por diferentes práticas de *transgressão* e de *resistência* que medram o espaço escolar. E me perguntei se tais práticas revelam estratégias que, libertadas do jugo burocrático e disciplinar, pudessem indicar possibilidades de se desenvolver processos educativos críticos e participativos.

Ao ler, à luz da teoria do poder disciplinar, a proposta pedagógica de Celestin Freinet, construída sobre um larga experiência em escolas públicas e inspiradora de diferentes movimentos educacionais em várias partes do mundo, encontrei indícios de confronto com o poder disciplinar. A luta de Freinet por viabilizar uma prática educativa que suplantasse a pedagogia tradicional, aponta para a *superação dos mecanismos disciplinares* ao se voltar para a formação de pessoas produtivas, mas também autônomas e solidárias. Com base nesta reflexão, como se poderia, então, compreender as questões e propostas levantadas inicialmente na conversa com os professores em Monte Serrat?

Criar espaços deliberativos na escola

Na *busca de democratização das relações na escola*, os professores propunham-se a *criar um espaço deliberativo dentro da escola*. Naquela ocasião, entendeu-se que tal espaço poderia se configurar como um *organismo*, no estilo de um Conselho de Escola deliberativo e representativo de todos os segmentos funcionais da instituição, tal como já se vem experimentando em algumas redes escolares no Brasil (Paro, 1991). Mas tal Conselho seria suficiente para garantir que *todos possam decidir sobre os problemas vivenciados*?

A institucionalização de um Conselho de Escola¹² pode tornar-se espaço importante de gestão participativa na escola, mas, defronta-se com sérias restrições, produzidas pelos

¹² Conferir ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho? Como organizar o Colegiado Escolar**. São Paulo, Cortez/IPF, 2002.

condicionamentos burocráticos e disciplinares que podem neutralizar a participação efetiva da comunidade na condução da prática escolar. Em outras palavras, o Conselho de Escola pode se reduzir a mais uma instância burocrático-disciplinar no organograma escolar, se for encarado e implantado apenas formal e hierarquicamente. Mas, pode também se converter em um espaço de participação dos vários segmentos da comunidade na gestão escolar, desde que animado por grupos articulados por estratégias de debate sobre problemas vitais e de deliberação participativa sobre os rumos da prática coletiva. Na esteira destas mobilizações que atravessam a comunidade escolar, os Colegiados podem se consolidar como espaços de encontro e confronto dos movimentos que tecem a rede viva e tensa de relações na comunidade.

O que importa, pois, nesta perspectiva, não é simplesmente a implantação formal de um Conselho de Escola, mas a superação do processo deliberativo burocrático, assim como dos mecanismos disciplinares, em todos os espaços da escola (na sala de aula, no Conselho de Classe, na Associação de Pais e Professores, na Agremiação Estudantil, nas Associações Sindicais de funcionários e de professores, etc.), promovida por grupos e movimentos que se organizam autonomamente e interagem livremente. Assim, a vitalidade social, aprisionada como transgressão pela organização burocrático-disciplinar, pode vir à luz numa dinâmica de autogestão.

Sob este enfoque

, a intenção dos professores e das professoras - manifestada em nossa conversa no Monte Serrat - de *tomar posição frente à burocracia*, pode estar significando muito mais do que o desejo de superar o medo de contestar decisões de órgãos governamentais contrárias a interesses da comunidade. Com a proposta de *criar novas relações para modificar a estrutura*, eles estariam, sim, apontando para a emergência de tipos de organização autônoma e participativa nas relações que tecem a prática escolar. Tal postura pressupõe, radicalmente, a negação dos mecanismos disciplinares, sem o que seria difícil redimensionar, numa perspectiva mais educativa e humana, as relações estabelecidas no espaço da escola, seja entre professores e estudantes, seja entre todos os outros segmentos da escola.

Nesse sentido, desenvolver processos deliberativos implica em romper o isolamento dos indivíduos produzido pelo enclausuramento e o esquadrinhamento do espaço, para promover relação de reciprocidade entre as pessoas; superar a rotina das atividades e a mecanização dos gestos para favorecer a criatividade; dinamizar os processos, superando o enrijecimento dos programas, para desenvolver os ritmos segundo as necessidades e as condições reais das pessoas; articular dinamicamente as diferentes iniciativas em função de interesses comuns, superando a padronização da ação conjunta pela condução solidária da prática coletiva. Requer, também, inverter o processo de vigilância, de modo que os órgãos colegiados sejam controlados pelas suas bases; valorizar as conquistas enquanto realização de necessidades e interesses pessoais e coletivos, não enquanto obtenção de prêmios ou fuga dos castigos; substituir o exame por processos de avaliação crítica e participativa da prática social.

“Transverter” o Currículo

Em nosso bate-papo, as professoras e os professores de Monte Serrat manifestaram o desejo de rever e redirecionar sua relação com os estudantes. No desempenho de sua atividade docente, percebiam que, muitas vezes, impõem um programa formal, desconsiderando o contexto da criança e ignorando os problemas vividos. Como no caso da professora da creche que se flagrou insistindo em *fazer atividades ligadas à páscoa, quando o pai de uma das crianças da comunidade havia sido assassinado*. Intuem que esse comportamento pedagógico contribui para tornar as *crianças agressivas*. A *agressividade* das crianças, tal como observamos ao analisar as práticas transgressoras dos *maus alunos*, revela necessidades, relações, conflitos e interesses ignorados ou reprimidos pela disciplina escolar como *conversa fiada* ou coisa que o

valha. No entanto, são justamente estes “*interesses*” - ou seja, os *modos de ser* construídos nas *relações vivas entre as pessoas* - que podem se constituir em *temas geradores* de processos educativos. Por isso, o grande desafio que se coloca aos educadores no espaço escolar é o de problematizar a realidade vivida, trazendo à luz esses *temas geradores*, conferindo-lhes legitimidade como fios condutores do processo educativo. O que implica nada menos que a subversão radical do caráter disciplinar e burocrático dos *programas e currículos* disciplinares.

Tal perspectiva permite interpretar os depoimentos dos professores no Monte Serrat, que manifestam a necessidade de *conhecer o contexto e a comunidade*, para *adequar o currículo à realidade e contextualizar os conteúdos, valorizando a própria cultura*. Não se trata de formalmente adaptar e contextualizar os “conteúdos” do currículo oficial à realidade da comunidade local, dedicando-se, talvez, algumas aulas e horários para abordar assuntos previamente definidos. Mas, de orientar todos os esforços no sentido de se explicitar e trabalhar participativamente os desafios que mobilizam a vida da comunidade, cujos interesses, traços culturais e conflitos atravessam o cotidiano da escola.

Ao invés, portanto, de se submeter à monotonia da rotina escolar estabelecida mediante programas decididos autoritariamente e abstratamente, o *quefazer* educativo implica em assumir a aventura de se “transverter” (mais do que subverter) o currículo, ou seja, construir dinamicamente o sentido da prática coletiva a partir e em função das necessidades e desafios que emergem na vida da comunidade. Assim, o que muitas vezes aparece como transgressão sob a óptica disciplinar, pode se constituir no fulcro básico de processos radicalmente educativos.

Não será este o entendimento dos professores no Encontro de Monte Serrat quando se propõem a *fortalecer processos de conscientização, ou seja, a relação entre pessoas que buscam compreender o que acontece para poderem se posicionar ante os acontecimentos* e, com isso, *fazer a própria história*?

Redimensionar as relações pedagógicas

Os professores e as professoras, no Monte Serrat, me diziam que, *para trabalhar a realidade vivenciada, é necessário observar, ouvir, entender as crianças, responder aos seus desafios, confiar na sua capacidade de auto-regulação, para romper com a disciplina imposta*. Nesta perspectiva, explicitavam o desejo de *ser menos autoritários*, de *fazer o estudante participar das decisões da escola* e de educar mediante *a troca de experiência*. Em outros termos, poderíamos interpretar o que diziam como expressão da vontade de superar o autoritarismo pedagógico para conseguir criar uma relação dialógica que permitisse explicitar e trabalhar os interesses vitais das crianças.

Da mesma forma, propunham-se a *criar espaços de inter-relação das professoras do pré-escolar com as professoras de ensino fundamental*, assim como a *criar grupos de estudo e assessoria, de discussões, para encaminhamento de questões específicas*. Pois viam a *articulação entre as pessoas que atuam em diferentes setores* como indispensável para se enfrentar coerentemente os problemas comuns. Tal empreendimento, porém, é obstaculizado pelos mecanismos disciplinares que setorizam, isolam e hierarquizam as atividades e funções, *obrigando* o professor a acionar dispositivos disciplinares.

O esquadrinhamento do espaço, a rotinização do tempo e dos gestos, a programação dos processos e a padronização das atividades coletivas aparecem como procedimentos que isolam, classificam e hierarquizam os indivíduos. Nesta direção, o emprego da vigilância, da sanção e do exame garante, coercitivamente, a eficácia do disciplinamento.

Sem neutralizar, pois, tais mecanismos, fica difícil desenvolver relações dialógicas, livres e solidárias, necessárias para as pessoas conseguirem compreender e assumir desafios comuns, seja na atividade propriamente pedagógica, seja na atividade administrativa da comunidade escolar.

Neste sentido, tal como vimos acima a respeito do processo deliberativo na escola, também a prática educativa - que se constrói como relação dialógica mediada pelos desafios emergentes na práxis - pressupõe o rompimento da clausura e do esquadramento espacial, com o decidido apoio ao surgimento e amadurecimento de relações mútuas livres. Implica a superação dos procedimentos mecânicos de adestramento dos corpos e de rotinização das atividades, mediante a ênfase na criatividade e na direção consciente da prática. Requer subversão da progressão serial e classificatória produzida pelos programas e currículos, pelo controle consciente e responsável do planejamento, execução e avaliação dos processos educativos. Exige a inversão do controle tático, hierárquico e padronizado das atividades coletivas, num processo de autogestão que recupera a diversidade de interesses e de ritmos na articulação de movimentos sociais.

Da mesma forma, a prática educativa exige que a vigilância hierárquica seja implodida pela socialização dos meios de controle da ação coletiva; que a coerção exercida pela sanção normalizadora seja neutralizada pela satisfação das necessidades e interesses vitais para as pessoas e para a coletividade; que o exame seja substituído pela avaliação participativa e crítica da prática. Todavia, fica difícil e, por vezes, impossível, promover tal subversão educativa restringindo-se apenas à atividade no interior da escola. Pois a vigência dos mecanismos disciplinares transforma muitos processos criativos e participativos (que são propriamente educativos) em transgressão, submetendo-os ao constante controle normativo-hierárquico. Daí a necessidade de articular esses processos com as lutas e organizações populares que atuam de maneira autônoma e independente, fora do controle disciplinar da escola.

Articular movimentos internos da escola com organizações sociais autônomas

Pela análise feita acima, é possível entender que seja justamente a busca de alimentar o desenvolvimento de processos criativos e críticos dentro da escola que teria levado os professores a manifestar o desejo de *que a sociedade (comunidade) se envolva com o processo educativo* e de criar dentro da escola *espaços de discussão dos problemas das entidades populares da comunidade*.

Paralelamente à criação de espaços para tornar presentes os movimentos sociais no interior da escola, os educadores atuantes no Monte Serrat consideraram importante *fortalecer a Comissão de Educação do Centro Comunitário do bairro*. Justamente porque esta organização, que é independente do controle do sistema escolar, pareceu estrategicamente importante *para reforçar o poder de articulação entre professores, instituições, comunidade...* Assim, acreditam que os movimentos educativos críticos e autônomos no interior das escolas teriam mais condições de avançar, na medida em que se articulassm com a Comissão de Educação. Mas também a recíproca parece verdadeira: o Centro Comunitário só se consolidaria como organização popular, na medida em que mantiver vinculação orgânica com a vida das entidades educativas do bairro. O avanço de processos e projetos radicalmente educativos pressupõe, pois, a inter-relação da prática escolar alternativa com organizações populares autônomas.

Não seria nesta perspectiva, de construção de *projetos político-educacionais das classes populares*, que se pode entender a vinculação da proposta, assumida pelos professores em Monte Serrat, de *ser menos autoritário em sala de aula* com a de *participar dos movimentos classistas e populares?*

Em busca de uma perspectiva educacional complexa e intercultural

A interação com projetos de educação popular em Florianópolis, na década de 1990, foi para mim uma oportunidade preciosa de problematização da prática educativa. Mas, também, abriu-me possibilidades ímpares para me iniciar à compreensão da perspectiva intercultural da educação, cujos princípios epistemológicos têm sido orientadores de propostas metodológicas que venho desenvolvendo no campo da educação popular. De modo particular, algumas intuições e descobertas foram determinantes para eu iniciar este caminho no campo da educação intercultural. A interação com a *Oficina do Saber* (um projeto de educação popular que vem sendo desenvolvido em Florianópolis, desde 1990) e com seu parceiro intercultural, o *Movimento de Cooperação Educativa*¹³ (que tive a oportunidade de acompanhar de perto durante o estágio de pós-doutorado que realizei na Itália, em 1995-1996), proporcionaram-me fecunda iniciação no campo da prática e da teoria da educação intercultural.

Orientado, inicialmente, pela questão - *Que processos educativos podem agenciar a superação dos mecanismos disciplinares de sujeição e instituir relações de autonomia e solidariedade no enfrentamento dos problemas da realidade?* - observei a prática do *Movimento di Cooperazione Educativa (MCE)*, italiano, em projetos de educação intercultural e de formação de educadores. Tal prática revela uma densidade teórico-metodológica resultante de mais de meio século de experiência, pesquisa, reflexão e debate na linha de *cooperação educativa*.

Cooperação é (apenas para nós MCE?) também e principalmente a cooperação educativa. Deste ponto de vista podemos dizer que a intercultural representa o último desafio: toda vez que enfrentamos a diversidade (em primeiro lugar a dos deficientes) emergiu com força a necessidade de se fazer uma opção cooperativa. Reconhecer que cada um, enquanto sujeito, é portador de uma cultura, tem uma história a contar, desejos e afetos a exprimir; rejeitar uma pedagogia autoritária, de posições rígidas não construídas junto com o outro; escolher uma pedagogia do sujeito baseada no reconhecimento da relação como lugar do educar. Estes são os eixos de uma hipótese educativa cooperativa que decide desenvolver modos de relação não competitivos. Cooperação significa ter em conta sujeitos diferentes (BONFIGLI e SPADARO, 1995, p. 20).

¹³ O Movimento de Cooperação Educativa (MCE) nasceu na Itália em 1951 e faz parte da *Federação Internacional dos Movimentos de Escolas Modernas (Pedagogia Freinet)*, que congrega Associações paralelas nos vários continentes. O MCE é promovido por agentes escolares e culturais democráticos e por pessoas interessadas nos problemas educacionais e sociais. Organiza e difunde a experimentação, a pesquisa didática e metodológica, solicitando, assim, através de um trabalho baseado em relações cooperativas, a renovação e a transformação democrática da escola. O MCE está presente em quase todas as províncias italianas com Grupos Territoriais autônomos e auto-financiados. Em nível nacional, atuam os Grupos Nacionais de estudo e experimentação que se exprimem em três linhas de projetos: (1.) formação de educadores; (2.) educacional-social voltado para o território e (3.) educativo-cultural-político, voltado para a Escola. O MCE publica a Revista trimestral *Cooperação Educativa*, os *Cadernos de Cooperação Educativa*, o boletim *Informações*, assim como *Materiais MCE* e as *Propostas MCE*. (Consultar, a respeito das origens do MCE, a obra de RIZZI, R. "*Me sa che voi non menerete!*". Província di Pesaro e Urbino, 1995, 220p).

A relação de *reciprocidade* entre *sujeitos diferentes* (que assumem juntos o desafio de enfrentar os grandes problemas sociais decorrentes de estruturas econômico-políticas injustas) é também o que constitui essencialmente a proposta de educação popular tal como teorizada por Paulo Freire. A partir desta perspectiva educacional e epistemológica, que vínhamos já desenvolvendo há muito tempo, a interação com o patrimônio cultural e pedagógico do Movimento de Cooperação Educativa, cuja prática se inspirou inicialmente em Celestin Freinet, percebi alguns focos de interesse comum em nossas buscas.

Descobri, inicialmente, que buscávamos compreender *o potencial educativo do conflito*¹⁴. Ao repensar os conflitos que emergem na prática pedagógica participativa, procurei compreender melhor a contradição entre o nível afetivo (em que se estabelece o confronto entre identidade e alteridade pessoais) e nível institucional (em que entram em jogo a convergência e divergência de interesses)¹⁵. Compreendi que identidade e alteridade, assim como divergência e convergência, constituem-se como pólos de relações complexas que, se assumidos como opostos, ou absolutamente excludentes, constituem paradoxos (ou seja, impasses que colocam em cheque de modo radical e global a própria estrutura de relações que constitui um contexto social). A superação da oposição deve ser construída através de mediações. Para isso, é preciso uma condução flexível e intencional¹⁶. Mas, no ambiente de uma instituição disciplinar, as tentativas de mediação tendem a ser esvaziadas e enrijecidas em formas de controle classificatório que segmentam, individualizam e hierarquizam as relações humanas, favorecendo o desenvolvimento de relações de sujeição e dominação.

O poder disciplinar: o olhar perspectivista

Ao me perguntar *como* construir formas não disciplinares de relação pedagógica que facilitassem a construção de processos emancipatórios e cooperativos, percebi a necessidade de antes perguntar: *porque* nas organizações disciplinares as relações tendem a se configurar rigidamente de maneira classificatória, reforçando processos de dominação e sujeição? Tal mudança de enfoque começou a se configurar em meu percurso de pesquisa a partir da constatação de que a *estratégia* de relação disciplinar tem uma estreita relação com a estrutura do *olhar*. A idéia de que o modo disciplinar de *olhar* os outros, na opinião de Foucault, *assegura a garra do poder que se exerce sobre eles*, estimulou-me a perguntar: qual a estrutura de base do *olhar disciplinar* que garante a sujeição dos indivíduos?

A estrutura da *visão* estabelece um campo de *perspectiva* onde a disposição e o enfoque dos objetos são determinados pelo ponto de vista do sujeito, considerado como único e fixo. Enzo SPERA(1995) analisa como, na cultura ocidental, o *eu* se edifica como princípio unitário e originário de todos os atos da consciência, com base na *visão perspectivista* do observador, de cujo olho parte a linha perpendicular que, incidindo sobre a superfície da imagem, determina o *focus*, isto é, o ponto de congruência das ortogonais ou linhas-de-fuga.

¹⁴ Cf. meu artigo publicado com o título *Il potenziale educativo del conflitto*. (In: *Informazioni per una pedagogia popolare*. Speciale Scuola Estiva, Boscochiesanuova (Verona) agosto 1995. *Movimento di Cooperazione Educativa*, n.1, gennaio 1996, pp. 5-11), assim como no meu artigo *Un'educazione antidisciplinare*. (In: *Revista do MCE Cooperazione Educativa*, n. 1, gennaio-marzo 1996, pp 17-20).

¹⁵ Cf. meu artigo *Il conflitto nella pratica educativa*, publicado na *Revista Animazione Sociale*, de Turim, n.3, mar.1996.

¹⁶ Os dispositivos de *poder* e de *saber* são efetivamente construídos como sistemas *mediadores* dos *jogos de forças* que se desenvolvem em cada contexto histórico conflitivo. No enfrentamento dos conflitos podem ser empregados ou priorizados diversos instrumentos e canais de interação e controle recíproco. De acordo com o tipo e a complexidade dos canais de mediação construídos, pode-se ampliar ou reduzir as possibilidades de sínteses e de flexibilização ou, ao contrário, de rupturas e enrijecimentos.

“A visão em perspectiva, erigindo-se como sistema interpretativo da realidade, como instrumento de afirmação do poder do testemunha único, consente de graduar cada representação por planos sucessivos e organizar, segundo as linhas lógicas de confluência da ortogonalidade, fixadas pelo testemunha, as linhas-de-fuga que ligam o focus, ou seja, o eu observante, a um qualquer ponto do espaço” (SPERA, 1995, p.13).

Desse modo, cada objeto, cada dado, pode ser assumido (capturado) e controlado na sua realidade de forma manifesta situada no intervalo próximo-distante. Na sua colocação, em função da localização do focus, o objeto representado, entre o primeiro plano e o fundo, torna-se elemento definidor e medida da profundidade; a sua posição substancia a percepção do valor e da função da imagem adquirida como dado objetivo da realidade.

“A ‘ficção’, o artifício da cena e da representação se tornam ‘verdade’, substitutivos do real. A perspectiva, com suas regras, que por suas potencialidades de engano visual (originariamente aplicadas nas cenografias do teatro grego e também no medieval) era utilizada como expediente decorativo cujo fim não era o de expressar a verdade do ser, mas a verossimilhança da aparência, se torna o modelo, o método racional com o qual se organiza o espetáculo do conhecimento. Sobre seus novos artifícios, o homem moderno elabora a própria metodologia da representação do real e do mundo que começa a querer dominar diretamente” (SPERA, 1995, p.13)

Quando este modo de ver é assumido como modelo de conhecimento verdadeiro, desconsideram-se outras possibilidades de elaboração do saber e de relação com o real que sejam calcadas em outras formas de percepção visual ou não-visual. De modo particular, quando o sujeito se relaciona com outros sujeitos exclusivamente a partir de como aparecem em seu campo de visão, necessariamente os transforma em seus objetos e, em contrapartida, se sente ameaçado de ser transformado em objeto pelo olhar do outro. *“Para Sartre, todas as relações humanas concretas estão, em princípio, determinadas: ou o outro me rejeita e me reduz a ser-uma-coisa-em-seu-mundo, ou mantenho em meu poder sua subjetividade, tornando-a objeto-para-mim. Outras possibilidades não existem...”* (LUIJPEN, 1973, p. 292). Estabelece-se um jogo de forças, uma luta de vida ou morte entre os sujeitos, um conflito existencial que está na origem da relação senhor-escravo (HEGEL, 1966, p. 117-121) e que se manifesta nos processos de submissão e exclusão social ou institucional.

Tal compreensão me estimulou a formular a hipótese de que os sistemas disciplinares de saber-poder se constituem como processos de dominação e sujeição na medida em que priorizam o olhar classificatório como mediação das relações dos seres humanos entre si e com o mundo.

Trata-se de um olhar que se exerce como vigilância - como Michel Foucault já explicitou em *Vigiar e Punir*, ao analisar a disciplina - ou seja, um olhar que, através da análise e esquadrinha do objeto, o segmenta em partes individualizáveis e comparáveis entre si, tornando-as redutíveis a um quadro classificatório. A classificação analítica serve como um filtro de percepção do outro que condiciona as atitudes e comportamentos do sujeito que olha no sentido de exercer um domínio em relação ao sujeito que é observado. Ao mesmo tempo, a análise classificatória se constitui, em nível de saber, num mecanismo de censura, que tende a determinar o âmbito e o tipo de respostas permitidas ao outro, excluindo toda forma de reação que escape aos parâmetros estabelecidos. Ao mesmo tempo, em nível de poder, forja instrumentos de coação que, mediante as sanções, reforça determinados comportamentos (mediante os prêmios) e desencoraja outros (mediante os castigos).

Estes mecanismos se conjunham no olhar examinatório, uma estratégia de relação que se materializa em múltiplas situações institucionais, desde nos exames finais até os pequenos olhares de censura que povoam nossas relações quotidianas, particularmente na escola.

Vigilância, sanção e exame (segundo Foucault) são recursos para o bom adestramento, isto é, para induzir os indivíduos a se moldarem a relações disciplinares (individualizantes, classificatórias e hierarquizantes) em que se formam indivíduos produtivos, mas dóceis.

Assim, o olhar disciplinar se torna uma relação de controle unidirecional, porque admite apenas o olhar para o outro como objeto. Mas não admite o ser olhado pelo outro. Michel Foucault já indicava como modelo de instituição disciplinar o Panopticon de Jeremy Bentham, um sistema institucional de vigilância hierárquica em que o olhar do poder tudo observa e controla, sem ser observado, nem controlado pelos subalternos.

O tipo de olhar que funda a relação disciplinar exclui não apenas a reciprocidade do olhar. Privilegia-se de tal maneira um tipo objetivista de percepção visual que se reduz ou exclui outros possíveis significados do olhar¹⁷, assim como sua relação com a percepção auditiva, palatal, olfativa e tátil que constituem estruturas diferentes de interrelação e comunicação. A relação disciplinar, fundada em um modo específico de olhar (a vigilância hierárquica), constitui uma estrutura de poder e de saber incapaz de incorporar e tornar conscientes as várias dimensões (além das múltiplas direções de reciprocidade) das interrelações humanas, justamente porque privilegia a visão objetivista como filtro de percepção, conhecimento e comunicação, favorecendo um tipo de relação, por assim dizer, unisensorial.

O olhar objetivista, ainda enquanto olhar hierárquico ou super-visão, é também uma relação uni-intencional, pois focaliza só o que está pontualmente posto e iluminado (e, por isso, é considerado positivo), sendo incapaz de considerar também como real (ou considerando como negativos, justamente porque invisíveis a este tipo de olhar) os vazios¹⁸, os escuros que possibilitam e constituem o espaço do inter, ou seja, das relações.

Um salto de dimensão

A analogia do poder-saber disciplinar (hierárquico, formal e positivo) como um tipo de olhar *unidirecional*, *unisensorial* e *unifocal* constitui-se numa base de interpretação, a partir da qual é possível hipotizar o salto de dimensão¹⁹, para além das relações disciplinares na educação.

Tal resignificação do processo educativo implica, em primeiro lugar, constituir relações de *reciprocidade* entre sujeitos educandos-educadores no processo de conhecimento. Superar a unidirecionalidade da relação de vigilância hierárquica, ou da “educação bancária” (FREIRE,

¹⁷ Para além da relação disciplinar, o olhar pode assumir muitos outros significados. Por exemplo, olhar para o outro pode ser um gesto de atenção, carinho, interesse para com aquele(a) que está em relação conosco. Neste sentido, o olhar se torna um fator de reconhecimento e valorização do outro, contrário ao gesto de controle ou de redução do outro a estereótipos. O olhar é tão significativo no processo de comunicação que se costuma dizer: *o olhar o traiu, tinha alegria nos olhos, seus olhos brilhavam de curiosidade*, numa demonstração de expressividade como se os olhos fossem "janelas da alma".

¹⁸ No Laboratório *La costruzione della Trama di un romanzo di viaggio e d'avventura*, coordenado por Fabbio Guindani, (Umbertide, PG, It, out.-nov.1995), aprendi que a trama de um texto, assim como uma figura, é composta de *cheios (Closes)* e *vazios (Blanks)*. São justamente as *lacunas* que, articuladas inteligentemente pelo texto, ensejam a *elaboração* de conjecturas por parte do leitor, "que articula progressivamente a sucessão dos segmentos do texto que vai lendo, chegando a atribuir-lhe sentido, coerência e estrutura", em confronto e diálogo com o sentido, coerência e estrutura, preordenados pelo autor. São os *vazios*, portanto, que constituem o espaço de *inter-relação*, na leitura, na arte, no jogo, nas atividades educativas...

¹⁹ Segundo Ortensia MELE (1994, p. 229), no âmbito da cultura ocidental, estamos no limiar de um salto de dimensão em nossa maneira de conhecer o mundo. As descobertas no campo da Física, relativas ao infinitamente pequeno e ao infinitamente grande, produziram novos modelos interpretativos do espaço e do tempo; a crise ecológica, demográfica e social coloca em cheque os nossos modelos de percepção (as idéias de progresso, civilização, desenvolvimento, cultura...); a nossa visão estática e limitada do mundo vem sendo radicalmente questionada seja pelas novas elaborações das ciências humanas ou físicas, seja pelo contato com culturas diferentes, centradas em modelos interpretativos opostos ou complementares aos nossos. Frente a este mosaico fractal, nossa visão *disciplinar* de mundo está em crise e de suas ruínas pode nascer uma maneira *complexa e complexiva* de ver e se relacionar com o mundo.

1974), implica em potencializar a reciprocidade da relação dialógica e cooperativa entre as pessoas. Ao mesmo tempo em que uma pessoa ensina, também aprende com o outro. Ao mesmo tempo em que um sujeito observa, também é observado pelo outro, influenciando e sendo influenciado em seus processos afetivos, intelectuais, decisórios, de ação, de interação, de comunicação. Na medida em que, no processo educativo, as pessoas constituem relações mútuas de saber e de poder, potencializam interações críticas e criativas, superando a sujeição produzida pelos dispositivos disciplinares.

Em segundo lugar, a reciprocidade dialógica só se constitui na medida em que se potencializam a *múltiplas dimensões* da existência e da comunicação humanas²⁰. A interação humana não se reduz à comunicação visual, ao olhar e ser olhado. A interação se constitui, simultaneamente, na dimensão sensorial, ao escutar e ser escutado, ao tocar e ser tocado, ao cheirar e ser cheirado, ao beijar e ser beijado, assim como, nas dimensões afetivas e mentais, ao acolher e ser acolhido, ao oferecer e ao interpelar, ao compreender e ser compreendido. A articulação entre as múltiplas dimensões sensoriais do olhar, escutar, tatear, cheirar, degustar, assim como das dimensões da afetividade, do intelecto, da volição, da ação, constitui a possibilidade ilimitada de se criar significados nos processos perceptivos e comunicativos. É o entrelaçamento complexo entre estas diferentes dimensões comunicacionais que tornam possível a reciprocidade em toda interação humana. Assim, o entendimento mútuo entre uma pessoa que verbaliza e outra que escuta só é possível porque um e outro interlocutor emitem e compreendem uma trama complexa de mensagens e metamensagens, tecida simultaneamente através dos olhares e dos gestos, assim como dos odores e sabores, constituindo processos de sentimentos, entendimentos, decisões. Enquanto uma pessoa fala, expressando seus pensamentos, ela também percebe as mensagens transmitidas por seu interlocutor, mediante expressões corporais e visuais. É com base nestas informações captadas que a pessoa vai orientando suas estratégias de comunicação ao interlocutor. As reações do interlocutor que escuta fornecem, em linguagens visuais, as informações ao interlocutor que fala em linguagens verbais. Pelo fato de se utilizar, de modo simultâneo e articulado, de diferentes linguagens, torna-se possível a reciprocidade na comunicação entre diferentes pessoas. O falar e o escutar podem parecer uma relação unidirecional, entre um sujeito ativo e outro passivo, se se considerar apenas a dimensão da comunicação oral-auditiva. Mas, ao se considerar as múltiplas linguagens e dimensões comunicacionais, percebe-se que, aos potencializá-las, os diferentes interlocutores participam ativamente e reciprocamente da sustentação do contexto comunicativo. A comunicação, por ser multidimensional e complexa, é essencialmente dialógica.

Em terceiro lugar, a superação do dispositivo disciplinar do olhar unidirecional implica superar seu caráter unifocal. O professor, ao examinar o desempenho do estudante, focaliza e valoriza apenas aspectos relacionados a determinados objetivos pré-estabelecidos, ignorando todos os outros aspectos que compõem seu contexto. As manifestações diferentes do exigido são até mesmo condenadas como desviantes ou erradas. A relação dialógica, ao contrário, implica em considerar os contextos constitutivos dos múltiplos significados desenvolvidos pelas ações e interações das pessoas. Torna-se necessário, para isso, desenvolver a capacidade de percepção e compreensão do contexto e de seus processos de transformação. E, a partir dos contextos sociais, subjetivos, intersubjetivos, históricos, culturais, ambientais, as ações se constituem e adquirem sentidos. “Sem contexto, palavras ou ações não têm qualquer significado” (Bateson, 1986, p. 23). O contexto se constitui pela *relação* entre elementos, não como um terceiro objeto, mas como um *nível lógico* superior ao dos componentes. O conjunto de elementos não pode ser um elemento do mesmo conjunto: o conjunto é uma categoria de nível lógico superior aos elementos

²⁰ “De todas as metáforas existentes, a mais central e importante para nós é o *eu*. O nosso ser por inteiro, *psique e soma*, é o lugar onde cada um de nós se encontra com toda a rede de metáforas, através das quais reconhece o mundo e interage com ele. E, portanto, aprofundar e ampliar a autoconsciência, como consciência da rede de relações que coliga psique-soma-contexto, significa também construir um instrumento para reconhecer a rede mais ampla da qual nós somos parte e para nos integrar a ela de modo harmonioso” (MELE, 1994, p. 233).

que contém, porque não pode envolver a si mesmo. Apreender o contexto requer um salto lógico, no sentido de identificar não apenas os objetos, mas, simultaneamente, suas interrelações.

Paradigma da complexidade

Reconhecer a multiplicidade de contextos (subjetivos, interpessoais, sociais, culturais, econômicos, políticos e ecológicos) desenvolvidos pela interação de diferentes sujeitos nas relações e nos processos educativos, implica em percebê-los e orientá-los segundo uma lógica (ou paradigma epistemológico) capaz de compreender a relação da *unidade do conjunto* com a *diversidade de elementos* que o constituem.

É este o grande desafio que se coloca hoje com o conceito de *transversalidade* e a proposta de desenvolver os *temas transversais* no currículo escolar. Eles

“Remetem inexoravelmente à complexificação e à globalização do currículo (...) e uma maneira diferente de conceber a função de um novo paradigma, que temos chamado de paradigma sistêmico (chamado também de global, ecológico, complexo), o qual já está começando a afirmar-se, em todos os ramos do saber e da cultura, como necessidade e como reação diante das insuficiências do paradigma mecanicista (chamado também de analítico, cartesiano, simplificador) o qual tem dominado nossa cultura há séculos. O conflito aparece quando os temas transversais exigem um planejamento sistêmico, e o restante do currículo e a organização escolar persistem em seu planejamento analítico. Essa ‘dupla linguagem’ se resolve infalivelmente a favor do paradigma atual, da ordem estabelecida, que também é o que sintoniza com a cultura do professorado, formado inicial e permanentemente por estas clássicas coordenadas” (YUS RAMOS, 1998, p.10)

Estando no nível do paradigma mecanicista, as reformas curriculares parecem enfrentar dois interesses opostos:

“Por um lado, interessa-nos indivíduos que assimilem uma cultura que se revelou imprescindível para o desenvolvimento (cultura científico-tecnológica), mas, por outro, também nos interessa deixar claro que somos sensíveis aos problemas que esse desenvolvimento provoca no tecido social e, por isso, também nos interessam indivíduos solidários, tolerantes, que saibam proteger sua saúde, a natureza, etc.” (YUS RAMOS, 1998, p.10-11).

Desenvolvimento científico-tecnológico e desenvolvimento humano-ecológico aparecem com sendo dois pólos opostos entre os quais é preciso optar. Mas será mesmo?

Estamos, antes de tudo, diante de um problema de caráter epistemológico. Epistemologia, em sentido amplo, significa um conjunto de premissas que sustentam nossos modos de fazer distinções, de segmentar os eventos, de dar sentido ao mundo (BATESON, 1972, 1979). Os tipos de distinção que são normalmente assumidos em nossas escolas são baseados na oposição: ou/ou. Esta forma de pensar nos leva fatalmente a escolher um pólo, excluindo ou submetendo todos os outros. Mas, numa outra perspectiva epistemológica, a *complexa*, são propostas:

“Premissas diferentes para nossos sistemas de distinção: uma epistemologia da conexão: e/e. As oposições não devem ser (ingenuamente) eliminadas, mas é indispensável descobrir a estrutura que possa conectá-las, o contexto comunicativo que possa coligá-las. (...) As conexões, dentro de um novo contexto, permitem às oposições de

se diluírem; e isto não tanto porque as contradições desaparecem, mas porque se produzem mudanças, evoluções, que envolvem todos os membros em oposição” (SEVERI; ZANELLI, 1990, p. 31-32). Neste sentido, “um projeto educativo complexo deve poder considerar como correlacionados (pensar contemporaneamente) tanto a diferenciação das identidades quanto as estruturas de conexão (os contextos comunicativos)” (idem, p. 39).

Trata-se, pois, de complexidades que se tecem juntas, desafiando-nos a trabalhar com a *incerteza* e com um *pensamento multidimensional*, um pensamento baseado, segundo Edgar MORIN, na *dialógica*, que:

“Significa que duas lógicas, duas ‘naturezas’, dois princípios são coligados em uma unidade sem que com isto a dualidade se dissolva na unidade” (1985, p. 57). “Assim, o método da complexidade nos orienta a pensar sem nunca fechar os conceitos, a quebrar as esferas fechadas, a restabelecer as articulações entre o que se encontra dividido, a nos esforçar para compreender a multidimensionalidade, a pensar com a singularidade, com a localidade, com a temporalidade, a jamais esquecer as totalidades integradoras. É a tensão na direção do saber total, e ao mesmo tempo a consciência contrária do fato que, como disse Adorno, ‘a totalidade é a não-verdade’. A totalidade é ao mesmo tempo verdade e não-verdade, e a complexidade reside justamente nisto: na conjunção de conceitos que se combatem reciprocamente” (1985, p. 59-60).

Processo mental: metáfora do processo educacional

O entendimento da educação como um processo interativo, polissêmico, multidimensional, crítico, criativo, remete-nos à perspectiva complexa formulada por Gregory Bateson, com sua teoria de *mente*. Tal concepção, qual metáfora, pode nos oferecer pistas para entender sob novo enfoque o processo educativo. Os eventos e as relações no mundo dos seres vivos são caracterizados pelo que Bateson define por “*mind*” (que pode ser traduzido, em português, por “mente” ou “espírito”). Mente é uma “estrutura que coliga”, “um padrão que conecta” diferentes seres e processos.

Qualquer agregado de fenômenos ou qualquer sistema pode, para Bateson, ser considerado mente se se verificar simultaneamente seis critérios básicos. Primeiro, *mente* é um agregado de componentes ou *partes interagentes*. Segundo, a interação entre os elementos é acionada pela *diferença*. Terceiro, o processo mental requer *energia colateral*. Quarto, o processo mental requer *cadeias de determinação circulares* (ou mais complexos). Quinto, no processo mental, os efeitos da diferença devem ser encarados como transformações (isto é, *versões codificadas*) da diferença que os precederam. Sexto, a descrição e a classificação desses processos de transformação (codificação) revelam uma *hierarquia de tipos lógicos* inerentes aos fenômenos (Bateson, 1986, p. 99-100).

Tal concepção de mente é, pois, expressa por um conjunto de seis teses, que enunciamos sinopticamente, associando-as a dimensões do processo educativo.

1. Educar é ativar a interação entre pessoas

O processo educativo constitui-se entre pessoas que interagem entre si. Não basta que um conjunto de pessoas se encontre, justapondo-se formal ou espacialmente. As pessoas se educam

em relação, diz Paulo Freire. Para Bateson, mente é o “padrão que coliga”: o processo mental “é sempre uma seqüência de interações entre partes”. A condição básica para se desenvolver um processo educativo, ou “mental”, é que se constitua a *interação* entre diferentes agentes. “Ninguém se educa sozinho”!

2. Educar significa constituir diferenças

No processo educativo, tal como no processo mental, a relação de reciprocidade entre as pessoas é acionada pela *diferença*. Diferença, para Bateson, é *mudança*, por parte de um agente, que é *percebida* pelo outro. A percepção só se produz pelo movimento do objeto em relação ao sujeito, ou do sujeito perceptor em relação ao objeto percebido. “Uma coisa que não muda é imperceptível, a não ser que sejamos nós a nos movimentar em relação a ela” (Bateson, 1986, p. 105; [1979, orig.], p. 98). Só percebo o som se houver uma vibração no ar; só vejo uma imagem se houver movimento ou variação de luminosidade. Mas também os aparelhos auditivo e visual precisam estar aptos a captar as mudanças exteriores. Só é possível perceber a outra pessoa se ela produzir algum tipo de movimento, mas também se utilizo a capacidade de atenção. A diferença é constituída sempre pela articulação entre movimentos de elementos e um sistema capaz de captá-los. Tal conexão, entre movimento de um objeto e sua percepção por um sujeito, constitui a diferença.

Este critério do processo mental pode enfatizar o significado de *problematização* no processo educativo. Problematizar, neste sentido, significaria criar uma diferença (objetiva) que produz uma diferença (subjetiva). Para Dermeval Saviani (1980), *problema* é uma necessidade objetiva que é assumida subjetivamente. Problema, para Henri Léfèbvre (1975), é uma *contradição*, portanto, uma *relação* de identidade e diferença, de inclusão e exclusão, entre partes ou elementos constitutivos de um processo que tende para a superação. Mas tal processo evolutivo, de superação, só se configura como um processo *mental*, se a contradição (entendida como *diferença*) for elaborada como informação por um outro organismo capaz de reagir e interferir novamente na diferença (problema) que o interpelou. Para Paulo Freire, problematizar implica em compreender os desafios, os conflitos, as contradições, as “situações-limites” da realidade e das relações sociais em que as pessoas se situam, de tal forma que estas são interpeladas a se organizar para enfrentar o problema.

3. Educar pressupõe a articulação entre iniciativas concomitantes

Bateson enfatiza que o movimento do objeto é acionado por energia própria, da mesma forma que a percepção se constitui por sistemas perceptivos autônomos. A conexão, entre estes dois sistemas, a diferença, não tem existência nem energia própria. A diferença, ou conexão entre um sistema e outro, depende da energia de cada um deles. A diferença não resulta da relação direta e unidirecional de um agente sobre outro. “Ninguém educa ninguém”, afirma Paulo Freire. A relação educativa não se faz pela ação de um sujeito para outro, mas pela articulação, pela diferença, da ação de um agente com a ação de outro sujeito, cada um com base em processos autônomos. O processo educativo só se desencadeia na medida em que pessoas estabelecem, deliberada e conscientemente, interações entre si. Posso levar o cavalo à fonte, mas não fazê-lo ter sede, ou beber²¹. Abro a torneira, mas só vai correr a água que houver no reservatório. Posso elaborar e expressar um discurso, mas o outro, ao percebê-lo, desenvolverá

²¹ “A combinação dos dois sistemas (o mecanismo da decisão e a fonte de energia) constitui uma relação que, no conjunto, articula processos interdependentes, cada um com autonomia parcial. Você pode levar o cavalo até a água, mas não pode fazê-lo beber. Beber depende da iniciativa do cavalo. Mas, mesmo que seu cavalo esteja com sede, ele não poderá beber se você não levá-lo ao bebedouro. Conduzi-lo, depende de você” (Bateson, 1986. p. 111).

um processo reflexivo singular e autônomo, criativo e imprevisível. Assim, a diferença é acionada pela articulação entre processos, entre agentes, que atuam, cada um, por energia e iniciativa próprias. Para ser produzida, a diferença depende de energias colaterais, de esforços paralelos e concomitantes.

Nesse sentido, a concepção de educação “bancária”, formulada por Paulo Freire, indica uma relação “coisal” entre os seres humanos, ao pressupor que a relação educativa se esgote na transferência unidirecional de comunicados que deveriam ser absorvidos mecanicamente pelos sujeitos educandos. Pressupõe-se que apenas um dos sujeitos (o educador) seja ativo e os outros (os educandos) sejam passivos. Já a concepção “dialógica” de educação enfatiza a *reciprocidade* entre sujeitos e, portanto, a *interação* entre as pessoas. Este critério para definir um processo mental, aplicado à relação educativa, implica que a relação entre sujeitos só pode ser considerada “educativa” se houver interação de reciprocidade dialógica. Não se realiza a relação educativa (dialógica) se qualquer dos interlocutores não desenvolver energia, iniciativa, autonomia próprias para sustentar, de seu lado, a relação de reciprocidade. O ensino, concebido e praticado como transmissão unidirecional de informes (desconectados da historicidade, da criatividade, da contextualidade, da autonomia de cada sujeito) não pode ser considerado propriamente educativo, uma vez que, por minimizar a iniciativa vital e mental de parte dos sujeitos em relação, inviabiliza a apropriação e reelaboração significativa (singular e contextualizada) das informações que codificam as diferenças e realimentam a reciprocidade entre os interlocutores.

4. Educar implica em produzir cadeias de informações

O quarto critério implica que o processo mental requer *cadeias de determinação circulares* (ou mais complexos). As coisas não viventes, como a rocha, mantêm-se inalteradas por longo tempo, na medida em que *resiste* à mudança de sua própria constituição. Já o ser vivo também mantém uma continuidade de seu organismo, mas “ou corrigindo a mudança, ou transformando-se a si mesmo para adaptar-se à mudança, ou incorporando no próprio ser um processo contínuo de mudança. A ‘estabilidade’ pode ser obtida ou mediante a rigidez, ou mediante a repetição contínua de algum ciclo de mudanças menores, ciclo que após cada perturbação retornará ao *status quo* anterior. “A natureza evita (temporariamente) o que parece ser uma mudança irreversível, aceitando uma mudança efêmera” (Bateson, 1986, p. 112; [1979, orig.], p. 102). A “natureza” (uma metáfora para personificar o sistema) aceita a morte do indivíduo para manter a espécie; ou então, assimila o desaparecimento de uma espécie para salvar o ecossistema. Desta forma, o processo mental incorpora o *elemento* individual na *classe*. O elemento, na relação em cadeia com outros elementos, constitui a classe. E a classe (um nível de abstração superior ao indivíduo, porque composta por um *conjunto* de indivíduos interagentes), por sua vez, constitui o elemento como parte de um conjunto. A organização dos seres vivos constitui-se, assim, por cadeias de determinações circulares e mais complexas, articuladas por um processo de *causalidade circular*.

No processo educativo, a interação entre múltiplos agentes é desencadeada pela diferença entre eles, na medida em que cada um capta e codifica, a partir de iniciativas e processos autônomos, os movimentos e mudanças do outro, transformando a diferença em *informação*, ou seja, diferença codificada que produz diferença. Esta, por sua vez, codificada pela reação do outro, produz nova diferença, constituindo cadeias retroalimentadas de informações, produzindo práticas discursivas que configuram os significados das informações que as constituem.

Nesse sentido, pode-se entender que o processo de identificação pessoal e cultural é construído como uma cadeia circular de informações (codificações de diferenças). Numa primeira instância, o sujeito se *auto-identifica* pelo que sente, pensa, deseja, decide e age. Mas tal iniciativa subjetiva configura-se, em uma segunda instância, como *hetero-identificação* pelo modo como o outro interpreta (sente, pensa, deseja, decide e age em relação a) a manifestação do

primeiro. E, em terceira instância, de *identificação reflexiva*, que consolida-se pela reação do sujeito à interpretação do outro. Tal reação, interpretada pelo outro, realimenta a reação do sujeito, constituindo um processo interativo dinâmico de constituição do sujeito e de sua identificação. Visto do ponto de vista do outro, protagonista da atividade, desenvolve-se um processo de subjetivação com estrutura semelhante (ação do primeiro, interpretação do segundo e reação do primeiro sujeito/ação do segundo, interpretação do primeiro e reação do segundo sujeito), mas constituindo significados singulares e paralelos de subjetivação, conectados entre si. A intersecção entre dois ou mais processos de subjetivação e identificação, assim como o encadeamento recursivo destes encontros, pode dar origem a práticas, contextos interativos estruturados que conferem significados a cada ato ou expressão dos sujeitos em relação.

5. Educar requer desenvolver linguagens que permitam a circulação de informações

Entre os conceitos de “objeto” (que se refere aos elementos que compõem um circuito) e o de “mudança” (referente ao tempo que intercorre entre o movimento de um circuito e o movimento circular subsequente dos mesmos elementos) há níveis lógicos e conceituais diferentes²². O conceito de *mudança* implica um salto lógico em relação ao conceito de *objeto*. Mas o processo mental pressupõe, ainda, o encadeamento de mudanças e redundâncias que realimentam o processo interativo dos elementos, tal como já enunciado no quarto critério. É justamente a codificação de redundâncias, de padrões de mudança, que configura o sistema mental. Deste modo, segundo o quinto critério, “no processo mental, os efeitos da diferença devem ser encarados como transformações (isto é, versões codificadas) da diferença que os precedeu” (Bateson, 1986, 118; [1979, orig.], 109). A informação é definida por Bateson com a “codificação de uma diferença”. O mapa, por exemplo, constitui-se como um conjunto de marcas codificadas que representam as diferenças observadas no “território”. Mas, “o mapa não é o território”, lembra Bateson, citando Korzybski. “O mapa é uma espécie de efeito, ou melhor, de transformação ou codificação, que organiza informações de diferenças identificadas no ‘território’” (Bateson, 1986, 119; [1979, orig.], 110).

A afirmação de Korzybski indica que o efeito (o mapa) não é a causa (território). É justamente a diferença entre efeito e causa (quando ambos são incorporados a um sistema apropriadamente flexível) a premissa básica do processo de “codificação”. A relação entre efeito e causa pressupõe uma certa regularidade. É esta regularidade que torna possível à mente adivinhar a causa partindo do efeito. Com base também na regularidade torna-se possível classificar os vários tipos de relações e constituir os padrões de seqüências de ação.

Para Paulo Freire, o processo de problematização pode ser desenvolvido pedagogicamente mediante o processo de codificação e decodificação temática. Metodologicamente, o processo de codificação e decodificação temática, repensado à luz deste critério mental, articula o desenvolvimento de cadeias de informações, ou seja, de diferenças que, codificadas, produzem diferenças. Assim, no processo educativo de alfabetização de adultos proposto em Angicos, a equipe de educadores identificou, em convivência com a comunidade, um grave problema de moradia popular. Tal situação era problematizada em diálogo com as pessoas da comunidade, tendo como mediação a sua codificação numa “cena de mutirão” e na palavra “tijolo”. O processo educativo constituía-se, através do processo de decodificação temática, no

²² Bateson apresenta um exemplo do mundo físico. A noção de *interruptor* implica a mudança e não exclusivamente os elementos constitutivos do objeto (os dois terminais dos fios elétricos e o relê). Quando ligado, o “interruptor”, não passa de um fio condutor suplementar. Quando desligado, o “interruptor” é apenas uma lacuna entre dois condutores. O conceito de interruptor só existe no momento de sua *mudança* de estado. Está relacionado com a noção “mudança” e não com a noção “objeto”, como seria o caso dos conceitos de “pedra”, “mesa” e similares. Usando este exemplo como metáfora para as relações humanas, podemos definir o conceito de indivíduo e de relação (comunicação, educação). O conceito de educação só se aplica à *relação* entre os indivíduos. Não aos indivíduos isolados e inativos.

encadeamento de diferenças que produzem diferenças. O diálogo entre as pessoas (a interação entre as suas diferentes percepções e entendimentos) possibilita a explicitação da diferença entre a representação (a *cena* do mutirão) e os fatos representados (o *evento* do mutirão promovido pela comunidade), o que enseja a análise das diferentes condições das pessoas naquele contexto (os que têm casa e os que não têm), assim como dos diferentes passos para a organização do trabalho coletivo para resolver o problema. E, assim por diante, o diálogo vai possibilitando explorar (traçar, codificar, extrair, explicar, discutir...) a infinidade de diferenças potenciais dos eventos vividos pelas pessoas e pelos grupos de educandos. Assim, podemos entender a problematização como o processo de construção de diferenças que produzem diferenças, ou em outras palavras, de elaboração de informações que, assumidas em processos mentais (educacionais), desencadeia a articulação de informações e constitui práticas discursivas.

6. Educar é construir mediações e interação entre contextos

Para a definição de um processo mental, Bateson considera, ainda, um sexto critério, ou seja, “a descrição e a classificação desses processos de transformação (codificação) revelam uma hierarquia de tipos lógicos inerentes aos fenômenos”.

Na discussão da codificação (Critério 5), Bateson observou que “nenhuma mensagem, em qualquer circunstância, é aquilo que a precipitou. Existe sempre uma relação parcialmente previsível e conseqüentemente bastante regular entre a mensagem e o referente, essa relação nunca sendo, de fato, direta ou simples. Conseqüentemente, se B vai lidar com a indicação de A, é absolutamente necessário que B saiba qual é o significado dessas indicações. Assim, vem à tona outra classe de informação, que B deverá assimilar, que instruirá B a respeito da codificação das mensagens ou codificações vindas de A. As mensagens dessa classe dirão respeito, não a A ou B, mas à codificação das mensagens. Elas serão de um tipo lógico diferente” (Bateson, 1986, 124; [1979, orig.], 115). E Bateson as denomina *metamensagens*, ou seja, são as mensagens referentes ao contexto que constituem o significado de um determinado tipo de ação ou de mudança. Este é um conceito fundamental na teoria de Bateson, pois as metamensagens indicam o *contexto* e “sem contexto, palavras e ações não têm qualquer significado” (Bateson, 1986, 23; [1979, orig.], 15).

A compreensão das metamensagens constitui o que Bateson chama de “aprendizagem de segundo nível” (Bateson, 1976, p. 319-28), ou seja, a compreensão do *contexto* que, construído pelos próprios sujeitos em interação, configura os significados de seus atos e de suas relações. “Esse aprendizado do contexto resulta de uma espécie de descrição dupla que acompanha o relacionamento e a interação” (Bateson, 1986, 142). Neste sentido, a transformação dos dispositivos *disciplinares* de saber-poder e a instituição de processos educativos de caráter dialógico – tal como os que são propostos por Paulo Freire e Celestin Freinet – constitui um campo de aprendizagem de segundo nível, na medida em que implica em desenvolver *contextos educativos* que permitam a *articulação entre diferentes contextos* subjetivos, sociais e culturais. Trata-se de compreender e construir processos educativos em que diferentes sujeitos constituem sua identidade, elaborando autonomia e consciência crítica, na relação de reciprocidade (cooperativa e conflitual) com outros sujeitos, criando, sustentando e modificando contextos significantes que interagem dinamicamente com outros contextos, criando, sustentando e modificando metacontextos comunicacionais. Podemos, assim, entender que não só as pessoas se educam em relação, mediatizadas por seus contextos socioculturais, mas estes mesmos contextos socioculturais se transformam na medida em que são mediatizados pelas relações entre as pessoas.

Implicações da complexidade e da interculturalidade para a formação de educadores

A perspectiva da complexidade desenvolvida por Bateson permite-nos, pois, entender: (1) que o processo educativo é constituído por pessoas que interagem; (2) que a interação é acionada pela diferença; (3) sendo esta produzida pela iniciativa concomitante de múltiplos sujeitos; (4) e que a diferença codificada produz novas diferenças; (5) em cadeias recursivas de informações; (6) segundo padrões de conjunto que constituem a singularidade de cada sujeito em relação. A cultura, trama sistêmica de padrões de significados (Geertz, 1989) – produzida, sustentada, constantemente modificada pelas próprias pessoas em interação – configura os sentidos para cada ato, palavra ou informação elaborada pelas pessoas em relação.

Nessa direção, a reconhecida contribuição de Gregory Bateson para a reformulação da concepção de pesquisa antropológica (que passou a ser assumida não mais como um processo de conhecimento objetivo de outras culturas, mas como o estabelecimento de um contexto relacional novo entre sujeitos de contextos sócio-culturais diferentes) pode ser muito fecunda para redimensionar-se criticamente a relação educador-educando, particularmente quando estes estabelecem conexões interativas com outros sujeitos inseridos em contextos educativos e culturais diferentes.

Sob esta ótica, os processos educacionais podem ser entendidos como processos de aprendizagem de *segundo nível* na medida em que promovem o desenvolvimento de *contextos educativos* que permitem a *articulação entre diferentes contextos* subjetivos, sociais e culturais. Na construção de processos educativos, diferentes sujeitos constituem sua identidade elaborando autonomia e consciência crítica, na relação de reciprocidade (cooperativa e conflitual) com outros sujeitos, criando, sustentando e modificando contextos significantes, que interagem dinamicamente com outros contextos, criando, sustentando e modificando metacontextos, na direção de uma “ecologia da mente”.

Tal concepção de educação traz como corolário a necessidade de se repensar e ressignificar a concepção de *educador*. Pois, se o processo educativo consiste na criação e desenvolvimento de *contextos* educativos, e não simplesmente na transmissão e assimilação *disciplinar* de informações especializadas, ao educador compete a tarefa de propor e sustentar mediações pedagógicas, ou seja, propor estímulos (energia colateral) que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais...) de modo a desencadear a elaboração e a circulação de informações (versões codificadas das diferenças e das transformações) que se articulem em diferentes níveis de organização (seja em âmbito subjetivo, intersubjetivo, coletivo, seja em níveis lógicos diferentes).

Educador, neste sentido, é propriamente um sujeito que se insere num processo educativo e interage com outros sujeitos, dedicando particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstroem. Nestes contextos, o *currículo* e a *programação didática*, mais do que um caráter lógico, terão uma função ecológica, ou seja, sua tarefa não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo de informações, mas terá a tarefa de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e entre seus respectivos ambientes.

O processo educativo se constitui, assim, simultaneamente, na perspectiva dos sujeitos singulares, como *relação entre pessoas mediatizadas pelo mundo*, como afirma Paulo Freire, ao mesmo tempo em que, na dimensão contextual, configuram-se relações entre mundos (culturais, sociais, ambientais) que se transformam, ou se educam reciprocamente, na medida em que são mediatizados pelas pessoas que interagem dialogicamente.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981. 87p.
- _____. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1986. 108p.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1970. 122p.
- ANTUNES Ângela. **Aceita um conselho? Como organizar o Colegiado Escolar**. São Paulo, Cortez/IPF, 2002.
- AZIBEIRO, Nadir Esperança. **Relações de saber, poder a prazer: educação popular e formação de educadores**. Florianópolis: CEPEC, 2002. 184p.
- BATESON, Gregory. **Mente e Natureza**. A unidade necessária. [*Mind and Nature: a necessary unity*]. Trad. bras. Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986 [1979].
- _____. **Verso un'ecologia della mente**. [*Steps to an Ecology of Mind*]. Trad. ital. Giuseppe Longo. Milano: Adelphi, 1976 [1972].
- _____. **Una Sacra unità**. *Altri passi verso un'ecologia della mente*. [*A sacred unity. Further steps to na ecology of mind*]. Trad. ital. de Giuseppe Longo. Milano: Adelphi, 1997 [1991].
- BERNARDO, João. **Economia dos conflitos sociais**. São Paulo, Cortez, 1990. 368p.
- BONFIGLI, Gabriele e SPADARO, Marina. *Intercultura e cooperazione*. In: **Cooperazione Educativa**, MCE, n°. 1, p. 19-22, 1995.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A turma de trás. In: MORAIS, Regis. **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas, SP: Papyrus, 1986. p.105-122.
- CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola da vida**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 1988. 96p.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. 2ª ed. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar, para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, (1ª ed. 1986) 2001. 110p.
- _____. A cela de aula. In: **Jornal da APUFSC**. Florianópolis, n° 10, jun.1990, p. 2.
- _____. Freinet: confronto com o poder disciplinar. In: ELIAS, Maria del Cioppo. **Pedagogia Freinet: teoria e prática**. Campinas: Papyrus, 1996. p. 195-207. [1996b]
- _____. *Il potenziale educativo del conflitto*. In: **Informazioni per una pedagogia popolare. Speciale Scuola Estiva**, Boscochiesanuova (Verona) agosto, 1995. *Movimento di Cooperazione Educativa*, n° 1, gennaio 1996a, p. 5-11.
- _____. *Un'educazione antidisciplinare*. In: **Cooperazione Educativa**, n° 1, gennaio-marzo 1996a, pp 17-20.
- _____. *Il conflitto nella pratica educativa*. In: *Revista Animazione Sociale*. Torino, n° 3, marzo 1996b.

- _____. *Un percorso di cooperazione educativa interculturale: appunti e appuntamenti*. (Um processo de cooperação educativa intercultural: pontos e encontros). In: **Cooperazione educativa interculturale Brasile-Itália - Progetti e percorsi**. (Cooperação educativa intercultural entre Brasil e Itália - Projetos e processos). Subsídios para debate. Dossier parte I. Bologna: Università degli Studi di Bologna, 1996. p. 4-16. [1996d]
- _____. Educação popular e universidade: contradições e perspectivas emergentes nas experiências de extensão universitária em educação popular na Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001.
- _____. Um percurso de cooperação educativa intercultural: a experiência de Casa Laboratório como decolagem para uma abordagem metodológica da educação popular. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. NOVO GOVERNO. NOVAS POLÍTICAS?, 26ª, 5-8.out.2003, Poços de Caldas, MG. **26ª Reunião Anual da ANPED. Novo Governo. Novas Políticas?** Rio de Janeiro: Portal da ANPEd, , 2003. Disponível (Consulta em 18.nov. 2003) <http://www.anped.org.br/26/outrostextos/mc06reinaldomatiasfleuri.doc>
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990. 408p.
- _____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 10ª ed. Trad. Mª Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. **Microfísica do poder**. 6ª ed. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1986. 296p.
- _____. **Vigiar e Punir; História da violência nas prisões**. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1977. 280p.
- FREINET, C. **Para uma escola do povo**. Lisboa: Editorial Presença, 1973.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1974. 150p.
- _____. **Extensão ou comunicação?** (*Extención o comunicación?*). 2ª ed. Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975a. 96p.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975b. 224p.
- FREIRE, Roberto. **Sem tesão não há solução**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical**. Subsídios. Trad. Dagmar M.L. Zibas. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983. 96p.
- HEGEL, G.W.F. *Fenomenologia del Espiritu*. (Trad. Wenceslao Roces). Mexico, Fondo de Cultura Economica, 1966 (ed. orig. 1807). 486p.
- LÉFÉBVRE, Henri. **Lógica formal / lógica dialética** (*Logique formelle. Logique dialectique*). Trad. Carlos Néilson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. 302p. (Coleção Perspectivas do homem, 100).
- LUIJPEN, Wilhelmus Antonius Maria. *Introdução à fenomenologia existencial*. (Trad. Carlos Lopes de Mattos). São Paulo, EPU-USP, 1973. 400p.
- MANNACORDA, Mario Alghiero. **História da Educação. Da antiguidade aos nossos dias**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1989. 382p.
- MELE, Ortensia. *Attorno ad un buco*. In: **Le chiavi di vetro. Per una formazione scientifica di base**. Roma, Quaderni di Cooperazione Educativa, n. 15, 1994, p. 213-238.
- MORAIS, Regis. **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas, SP: Papirus, 1986.

- MORIN, Edgar. *Le vie della complessità*. In: BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di). **La sfida della complessità**. Milano: Feltrinelli, 1985. p. 49-60.
- PARO, Vitor Henrique. **Participação popular na gestão da escola pública**. Tese de Livre Docência. São Paulo: USP, 1991. 583p.
- RIZZI, Rinaldo. "**Me sa che voi non menerete!**". Província di Pesaro e Urbino, 1995. 220p.
- SEVERI Vittorio e ZANELLI Paolo. **Educazione, complessità e autonomia dei bambini**. Firenze: Nuova Italia, 1990.
- SPADARO, Marina e BONFIGLI, Gabriele. *Intercultura e cooperazione*. In: *Rivista Cooperazione Educativa*, MCE, n° 1, 1995, p. 19-22.
- YUS RAMOS, Rafael. **Temas Transversais: em busca de uma nova escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.